

Schweizerischer Seminarlehrerverein : XVI. Jahresversammlung in Olten : Samstag, den 12. Oktober 1912

Objektyp: **Group**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **23 (1913)**

Heft 2

PDF erstellt am: **31.05.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Schweiz. Seminarlehrer-Verein.

XVI. Jahresversammlung in Olten

Samstag, den 12. Oktober 1912.

I. Eröffnungswort des Präsidenten.

Gewöhnlich wurden die Mitglieder des Seminarlehrervereins an den Ort eingeladen, wo der Vorstand sich befand, und da hatte der Präsident Gelegenheit, die Gäste mit den Schulverhältnissen oder irgendwelchen Eigentümlichkeiten des Versammlungsortes bekannt zu machen. Wenn nun Ihr Präsident Sie heute nicht auf seinem Heimatsboden begrüßen kann, so wollen Sie ihm doch gestatten, zur Eröffnung unserer Tagung kurz über eine Einrichtung zu sprechen, die vor genau zwanzig Jahren drunten am Rhein ins Leben getreten ist und die einen neuen Weg in der Lehrerbildung eingeschlagen hat. Im Oktober 1892 wurde die Basler Lehrerbildungsanstalt, „*Fachkurse zur Ausbildung von Primarlehrern*“, wie die offizielle Bezeichnung heisst, eröffnet. Vorher besass Basel keine Anstalt zur Ausbildung von Lehrern für die Primarschulstufe; die Ausbildung der Lehrkräfte für die Sekundarschulen, die Realschule, das Gymnasium und die Töchterschule besorgte die Universität.

Zum Verständnis der Aufgabe und Stellung der verschiedenen Lehrkräfte ist eine kurze Orientierung über die Organisation des Basler Schulwesens wohl zweckmässig. Die Schulpflicht beginnt mit dem zurückgelegten sechsten Altersjahr und umfasst acht Schuljahre. Die vier ersten Klassen bilden die Primarschule; nachher, also vom fünften Schuljahr an, tritt bei den Knaben eine Dreiteilung ein: die einen treten ins Gymnasium (acht Schuljahre), andere in die Realschule (8½ Schuljahre) über; der Rest, das ist die grosse Mehrzahl aller Schüler, bildet die Knabensekundarschule mit vier obligatorischen und zwei freiwilligen Fortbildungs-Klassen. Bei den Mädchen findet vom fünften Schuljahr an eine Zweiteilung statt: die einen bilden die Töchterschule (sechs Schuljahre und darauf aufgebaut Handelskurse, pädagogische und Gymnasial-Klassen); die grosse Mehrzahl aber die Mädchensekundarschule mit vier obligatorischen und zwei Fortbildungs-Klassen.

Und nun zum Basler Lehrerseminar. Im Winter 1888/89 beauftragte der damalige Vorsteher des Erziehungsdepartements, Herr Regierungsrat

Dr. Richard Zutt, Herrn Dr. Hermann Kinkelin, Professor der Mathematik an der Universität und Rektor der Oberen Realschule, in Verbindung mit einer aufzustellenden Kommission, einen Entwurf einzureichen für die Errichtung einer Anstalt zur Bildung von Primarlehrern. Die Idee dürfte von Dr. Ph. A. Largiadèr ausgegangen sein. In die Kommission wurden berufen und zur Mitarbeit gewonnen Professor Dr. Fritz Burckhardt, Rektor des Gymnasiums; J. H. Kägi, Rektor der Töchterschule; Dr. Ph. A. Largiadèr, Inspektor der Mädchenprimarschule und Waisenvater Dr. J. J. Schäublin. — Wegen langer und schwerer Krankheit konnte Professor Kinkelin den Entwurf erst im April 1890 einreichen. Auf Grund desselben fanden in den Schulinspektionen, in den Lehrerkonferenzen, im Erziehungs- und Regierungsrat eingehende Beratungen darüber statt, wie die Ausbildung der Primarlehrer gestaltet werden könnte. Das Ergebnis all dieser Beratungen war ein „Ratschlag betreffend die Einrichtung von Fachkursen zur Ausbildung von Primarlehrern“, der den 11. Januar 1892 dem Grossen Rat vorgelegt und von ihm auch angenommen wurde. Wir entnehmen demselben einige Stellen. „Die Organisation der Lehrerbildungsanstalten ist eine vielumstrittene. Bekanntlich sind die älteren Anstalten Seminare von drei bis vier Jahreskursen, in Verbindung mit einem Konvikt, in dem die Zöglinge nach durchgemachter Primar- oder Sekundarschule sowohl ihre wissenschaftliche als ihre pädagogische Ausbildung erhalten, im Alter von 15 bis 18 oder 19 Jahren. Die vielen Missstände, die das Konviktleben mit sich bringt, haben da und dort zur Aufhebung des Konvikts geführt, während die übrige Organisation beibehalten wurde. Innere und äussere Gründe bestimmten andere, das Seminar mit der oberen Mittelschule (Kantonsschule) in der Weise zu verbinden, dass die letztere nun aus drei Abteilungen: Gymnasium, Realschule und Lehrerseminar besteht (Solothurn, Graubünden, Genf — später auch Schaffhausen). Man erreichte dadurch den hochzuschätzenden Vorteil, dass die zukünftigen Lehrer nicht einseitig und fernab von der Welt, sondern gemeinsam mit den Vertretern der anderen höheren Berufsarten erzogen werden. Jedoch ist nicht zu verkennen, dass auch diese Organisation keineswegs als vollkommen gelten kann, obwohl sie in anderen Verhältnissen angehen mag.

Für Basel aber passt weder die eine noch die andere der erwähnten Organisationen. Von einem Konvikt kann von vornherein keine Rede sein und bei der voraussichtlich bescheidenen Frequenz ebensowenig von einer eigenen vollständigen Lehranstalt neben unsern obern Mittelschulen Obere Realschule und Oberes Gymnasium. Aber auch mit diesen lässt sich das Seminar nicht verbinden: mit dem Gymnasium nicht, weil es

doch wesentlich andere Zwecke verfolgt, und mit der Realschule nicht, weil diese schon ohnehin in zwei Abteilungen, die Real- und die Handelsabteilung, zerfällt und durch Einfügung einer weiteren, einer pädagogischen Abteilung, der Zersplitterung anheimfiele.

Wir halten grundsätzlich in bezug auf die Lehrerbildung die gleichzeitige Verbindung der allgemein-wissenschaftlichen Vorbereitung mit der beruflichen für junge Leute im Alter der oberen Mittelschule nicht für gut. Denn eine solche stellt an die Fassungskraft und die Leistungsfähigkeit der Schüler unverhältnismässig grosse Anforderungen, denen diese kaum zu genügen vermögen; entweder wird die wissenschaftliche oder die berufliche Ausbildung Schaden leiden. Wir stimmen daher mit den Befürwortern der Trennung der allgemein-wissenschaftlichen von der speziell beruflichen Bildung durchaus überein und erblicken in derselben einen grossen Fortschritt. Wir sind der Überzeugung, dass mit deren Durchführung unser Kanton ein bahnbrechendes Beispiel geben würde, das nicht ohne Nachfolge bliebe.

Wir halten dafür, dass der Primarlehrer eine den übrigen höhere Berufsarten ebenbürtige wissenschaftliche Vorbildung haben soll. Eine solche befähigt ihn nicht nur, die besondere berufliche Bildung leichter und mit besserem Verständnis zu empfangen, sondern auch in seiner zu künftigen Lebensstellung eine seines Standes würdige Stufe einzunehmen. Wir verlangen also für den Primarlehrer so gut wie für Lehrer höherer Stufen die Absolvierung der oberen Mittelschule, Realschule oder Gymnasium, und die Erlangung des Reifezeugnisses einer dieser Anstalten.

Hier und anderwärts ist in Lehrerkreisen befürwortet worden, die berufliche Ausbildung der Primarlehrer der Universität zu überbinden. Bei der absoluten Lehr- und Lernfreiheit der Universitäten deutschen Musters halten wir dies in unseren Verhältnissen für untunlich, indem die praktische Ausbildung der Lehramtskandidaten, die für die Primarlehrer einen Hauptteil der Berufsbildung ausmacht, an der Universität nicht genügend gepflegt werden könnte; selbst der theoretische Unterricht wird an ihr in einem anderen Sinn betrieben, als es dem Bedürfnis der Primarlehrer entspricht. Damit wollen wir jedoch nicht sagen, dass die vielen geistigen Hilfsmittel und Anregungen, die die Universität bietet, nicht auch dem Lehramtskandidaten zur Verfügung stehen und zu gute kommen sollen. Nach unserer Ansicht geschieht die pädagogische Ausbildung der Primarlehrer am besten durch Fachkurse, die sich an die Obere Realschule bzw. das Obere Gymnasium anschliessen, und wir beantragen, solche Kurse einzurichten.“

Die Bildungszeit wurde auf drei Semester bemessen, mit Anfang im Herbst. So hat der junge Primarlehrer bei seiner Patentierung eine vierzehnjährige Schulzeit zurückgelegt und ein Alter von 20 Jahren erreicht. Der Lehrplan, der seit Eröffnung der Kurse im Herbst 1892 nur wenig Veränderungen erfahren hat, ist für den theoretischen Unterricht und für die Kunstfächer der folgende:

	I. Sem.	II. Sem.	III. Sem.
1. Deutsche Sprache	4	4	—
2. Geschichte der Pädagogik	2	—	—
3. Psychologie	3	—	—
4. Allgemeine Pädagogik und Ethik	—	4	—
5. Allgemeine und spezielle Methodik	—	5	6
6. Bibelkunde und Methodik des Religionsunterrichts	—	2	—
7. Schulgesundheitslehre	—	—	1
8. Schreiben	2	1	1
9. Zeichnen	—	—	2
10. Singen und Gesangstheorie	3	3	3
11. Violinspiel	2	2	2
12. Turnen	2	2	2
Zahl per Woche	18	23	17

Der Unterricht wird erteilt von zwei Professoren der Universität (pädagogische Fächer und Schulgesundheitslehre), von einem Lehrer des Oberen Gymnasiums (Bibelkunde), von drei Lehrern der Oberen Realschule (Deutsch, Methodik, Turnen), von zwei Lehrern der Töcherschule (Schreiben und Singen) und einem Primarlehrer (einige Gebiete der speziellen Methodik). Den Unterricht im Zeichnen und Violinspiel erhalten die Kandidaten an der Allgemeinen Gewerbeschule und an der Musikschule.

Was die praktische Ausbildung der Lehramtskandidaten, mit deren Leitung der Lehrer der Methodik betraut wurde, betrifft, so ist zu bemerken, dass sie im Laufe der Jahre einige Änderungen erfahren hat. Die Einrichtung der neuen Lehrerbildungsanstalt war eine ganz eigenartige; nirgends bestand etwas Ähnliches; so musste ein zweckmässiger Weg für die Einführung der Kandidaten in die Schulpraxis erst gesucht und erprobt werden. Eine besondere Übungsschule ist nicht mit den Kursen verbunden; es wurde bei Eröffnung derselben davon abgesehen, einerseits weil man auf keine starke Frequenz rechnete, anderseits weil die Schulklassen der Primar- und Sekundarschule dafür als das geeignetste Übungsfeld betrachtet wurden.

Ich muss hier noch bemerken, dass der Lehramtskandidat, der nach dem Besuch der Fachkurse das Examen als Primarlehrer besteht, damit nur die Wahlfähigkeit für die Primarschulstufe, also für die vier ersten

Schuljahre, erwirbt. Um eine Stelle an der Sekundarschule (obere Stufe der Volksschule) zu erlangen, ist das gleiche Patent nötig wie für die Bekleidung einer Lehrstelle an der Unteren Töcherschule, Unteren Realschule und am Unteren Gymnasium. Zur Erwerbung desselben ist durchschnittlich ein Universitätsstudium von sechs Semestern erforderlich. Um aber die Abiturienten der Basler Fachkurse auch zu befähigen, Primarschulen anderer Kantone, die sechs bis acht Schuljahre umfassen, zu führen, erstreckt sich der Unterricht in der Methodik, abgesehen von fremden Sprachen, auch auf die Fächer der Sekundarschulstufe; ebenso werden sie auch in die Praxis der Sekundarschule eingeführt.

Die Arbeit der Kandidaten behufs Einführung in die Schulpraxis zerfiel von Anfang an und zerfällt heute noch in das Hospitieren und in das Erteilen von Lektionen und Schule halten.

a) **Das Hospitieren.** Ich will hier nicht auf die verschiedenen Stadien eintreten, die diese Einrichtung durchlaufen hat, sondern bloss darlegen, wie sie heute ist. An der Primarschule sind es, den vier Schuljahren entsprechend, vier unter je einem Lehrer stehende Klassen, in denen die Kandidaten hospitieren. Seit vielen Jahren sind es die gleichen Lehrkräfte, die sich für diese Aufgabe zur Verfügung gestellt haben; dadurch wird eine gewisse Gleichartigkeit in der praktischen Ausbildung gesichert. Das Hospitieren beginnt im zweiten Semester nach den Sommerferien, Mitte August, und dauert 7—8 Wochen. Den vier Klassen entsprechend, werden die Kandidaten in vier Gruppen eingeteilt. Die erste Gruppe beginnt mit dem Hospitieren in der ersten, untersten, Klasse; die zweite in der zweiten Klasse usw. Nach zwei Wochen findet ein Wechsel nach zyklischer Vertauschung statt, so dass jetzt die erste Gruppe in die zweite Klasse vorrückt, die vierte Gruppe aber in die erste Klasse kommt. In gleicher Weise erfolgt das Hospitieren in den vier obligatorischen Klassen der Knabensekundarschule während der Monate Januar und Februar des dritten Semesters. Auf beiden Schulstufen beträgt die Zahl der wöchentlichen Hospitationsstunden in der Regel sechs. Über das Hospitieren haben die Kandidaten eingehende schriftliche Berichte auszufertigen.

b) **Erteilen von Lektionen und Schule halten.** Um den Kandidaten gleich zu Beginn des Hospitierens Gelegenheit zu geben, dem Unterricht nicht nur rezeptiv gegenüber zu stehen, sondern sich auch selbst zu betätigen, beginnt das Unterrichten gleich nach den Sommerferien (des zweiten Semesters) und zwar in jeder Klasse je eine Woche später als das Hospitieren. So erhält der Kandidat Gelegenheit, zuerst die Klasse etwas kennen zu lernen, bevor er seine Lektionen er-

teilen muss. So lange das Hospitieren dauert, hat er wöchentlich nur eine Lektion zu erteilen; in der Zeit zwischen Herbstferien und Weihnachten, wo kein Hospitieren mehr stattfindet, dagegen wöchentlich zwei. Wenn nun z. B. ein Kurs zehn Kandidaten zählt, so macht das per Woche in den vier Klassen zwanzig Lektionen. Der Wechsel von Klasse zu Klasse erfolgt in ähnlicher Weise wie beim Hospitieren nach zyklischer Vertauschung. In den zwei Wochen vor Weihnachten übernehmen dann die Lehramtskandidaten unter Aufsicht der Übungslehrer abwechselungsweise den ganzen Unterricht der vier Primarklassen; damit findet die Arbeit an der Primarschule ihren Abschluss. Wie für das Hospitieren, so werden auch für das Erteilen von Lektionen vom Leiter der praktischen Übungen genaue Stundenpläne aufgestellt, so dass jeweilen vor Beginn eines jeden Quartals die Arbeit der Kandidaten genau festgestellt ist. Die Pläne werden so eingerichtet, dass daneben alle Kandidaten an dem theoretischen Unterricht teilnehmen können. Der Übungsleiter bestimmt die Fächer, in denen die Lektionen zu erteilen sind; das Thema für die Lektion bezeichnet aber der betreffende Übungslehrer. Jede Lektion muss schriftlich vorbereitet werden. Zu diesem Zwecke erhält der Kandidat das Thema zu derselben eine Woche vorher und dazu einige Wegleitung von dem Übungslehrer. Die schriftlich ausgeführte Präparation ist zuerst dem betreffenden Lehrer, in dessen Klasse die Lektion gehalten werden soll, und darauf dem Leiter der Schulpraxis zur Durchsicht und Korrektur vorzuweisen. In den Methodikstunden erhalten die Kandidaten eine genaue Anleitung zur Anfertigung der Präparationen. Auch hat ein Übungslehrer für den Sprachunterricht eines jeden der vier Schuljahre je eine Musterpräparation ausgearbeitet; diese Arbeiten sind gedruckt worden und dienen den Kandidaten als Wegleitung. Manchmal werden die ausgeführten Arbeiten vor dem Erteilen der Lektionen von dem Übungsleiter mit den Kandidaten besprochen. Nach jeder Lektion macht der Übungslehrer den Kandidaten auf seine Fehler aufmerksam und gibt ihm Ratschläge und Winke für sein Auftreten vor der Klasse und für die Gliederung und Darbietung des Stoffes. Der Übungsleiter besucht jede Woche eine grössere Zahl solcher Lektionen; je nach Bedürfnis bespricht er in den Theoriestunden die beobachteten Missgriffe und Fehler. Er verfährt dabei stets so, dass er die Kandidaten die einschlägigen methodischen Grundsätze angeben und sie dann selbst beurteilen lässt, inwieweit sie dieselben bei ihren Lektionen berücksichtigt haben, und wo sie davon abgewichen sind.

Vor drei Jahren haben wir noch eine Einrichtung eingeführt, die wir das **P r a k t i k u m** nennen. Es ist das eine von je einem Kandidaten

erteilte Unterrichtsstunde; dabei sind aber alle anderen Kandidaten desselben Kurses anwesend, ebenso der Übungslehrer der betreffenden Klasse und der Übungsleiter. Den Lektionsgeber nennen wir Praktikanten; ein anderer Kandidat erhält die Aufgabe, über die Lektion eine eingehende schriftliche Kritik abzufassen; auch die anderen Kandidaten sollen während der Lektion Notizen machen. Etwa drei Tage später findet unter dem Vorsitz des Übungsleiters eine Konferenz statt, über die ein Kandidat das Protokoll führen muss. Die Konferenz wird — abgesehen von der ersten — eröffnet mit der Verlesung des Protokolls; darauf hat der Praktikant eine Selbstkritik zu geben, seine Massnahmen zu begründen und die Fehler zu erwähnen, deren er sich bewusst ist. Dann verliest der Kritiker seine Arbeit, worauf sich auch die anderen Kandidaten über die Lektion aussprechen. Selbstverständlich darf sich der Praktikant den Kritiken gegenüber verteidigen und die Gründe für sein Verfahren namhaft machen. So entsteht sehr oft eine äusserst lebhafte Diskussion. Zum Schluss bespricht der Übungslehrer die Lektion, und auch der Vorsitzende der Konferenz gibt sein Urteil ab, das zuweilen weniger streng ist, als das der Kandidaten. Ein solches Praktikum findet von Ende Oktober bis Ende Februar jede Woche statt, bis Weihnachten in der Primar-, nachher in der Sekundarschule, so dass jeder Kandidat ein- bis zweimal an die Reihe kommt. Die Arbeiten: Präparation, Kritik und Protokoll, werden gesammelt; sie bilden jedes Jahr einen stattlichen Band. Die Einrichtung hat sich sehr gut bewährt. —

Nach Beendigung des auf drei Semester berechneten Studiums finden die Patentprüfungen statt. Sie werden von den Mitgliedern der Prüfungskommission geleitet und von den Lehrern der Fachkurse abgenommen. Die Prüfungen erstrecken sich nur auf den in den Fachkursen erteilten Unterricht; die praktische Prüfung besteht in der Erteilung einer Lektion in einer Primarklasse. Im Lehrerpapent wird bemerkt, dass der betreffende Kandidat im Besitze des Maturitätszeugnisses ist, dass für Französisch, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte und Geographie die betreffenden Maturitätsnoten gelten. Das ausgestellte Patent berechtigt nur zur Bekleidung von Lehrstellen auf der Primarschulstufe.

Bei der Gründung der Anstalt liessen sich verschiedene Stimmen dahin vernehmen, es werden nur Abiturienten mit geringen Zeugnissen in dieselbe eintreten, und die Frequenz werde stets nur eine geringe sein. In den ersten Jahren war die Zahl der eintretenden Kandidaten allerdings eine kleine. Die Anstalt wurde im Herbst 1892 mit zwei Schülern eröffnet; das nächste Jahr traten vier, dann wieder vier, dann sechs ein. Seit Jahren kommen aber jährlich zehn bis fünfzehn; im letzten Herbst traten auf-

fallenderweise nur sechs ein; aber schon für den nächsten Kurs, der am 21. Oktober dieses Jahres beginnt, sind fünfzehn angemeldet. Bis Herbst 1911, als in den ersten zwanzig Jahren, sind 183 eingetreten, davon kamen 173 von der Realschule, sechs vom Basler Gymnasium, einer von einem auswärtigen Gymnasium, und drei Kandidaten hatten bei ihrem Eintritt bereits ein anderes Lehrerseminar absolviert und waren schon im Besitz eines Lehrerpatsents. Um auch das Patent von Baselstadt erwerben zu können, besuchten sie noch während zwei Semestern die Fachkurse.

Über die Maturitätsnoten habe ich vor vier Jahren eine statistische Zusammenstellung gemacht, die folgendes ergeben hat: Die Generalnoten der 132 Abiturienten der Realschule, die bis Herbst 1907 in die Fachkurse eintraten, verteilten sich folgendermassen: Note I = 39 oder 29,5%; Note II = 49 oder 37,1%; Note III = 44 oder 33,3%. Im gleichen Zeitraum, Herbst 1892 bis Herbst 1907, haben 666 Schüler der Oberen Realschule das Maturitätsexamen bestanden; das Ergebnis war folgendes: Note I = 199 oder 30,0%; Note II = 274 oder 41,1%; Note III = 193 oder 28,9%. Note I bedeutet das beste, Note III das geringste Zeugnis. Aus diesen Zahlen ergibt sich hinsichtlich der Maturitätsnoten für die Kandidaten der Fachkurse ungefähr das gleiche Verhältnis wie für alle Abiturienten insgesamt.

Zum Schlusse möchte ich nochmals betonen, dass die Fachkurse eine Anstalt für sich sind und nicht in direkter Verbindung mit der Universität stehen. Die Lehramtskandidaten sind zwar fast ausnahmslos immatrikulierte Studenten der Hochschule, wo sie, soweit es die Zeit gestattet, Vorlesungen nach eigener Wahl besuchen; manche gehören auch akademischen Verbindungen an, ohne dass sich daraus bis jetzt eine nachteilige Wirkung auf die Arbeit in den Fachkursen ergeben hätte. Diese Einrichtung darf gewiss als ein Fortschritt in der Lehrerbildung bezeichnet werden. Freilich wird dieser Bildungsgang in den meisten Kantonen noch lange nicht beschritten werden können. Aber auf allen Gebieten des wirtschaftlichen und geistigen Lebens finden wir Entwicklung und Fortschritt; auch die Lehrerbildung wird diesem Zuge folgen, und es wird einst der Tag kommen, da die Seminarlehrer, zunächst in den Universitätskantonen, akademische Bürger zu Lehrern heranbilden werden. Mit diesem Blick in die Zukunft erkläre ich unsere Verhandlungen als eröffnet.

II. Protokoll.

1. Der Präsident, Hr. Dr. Wetterwald, begrüsst die Versammlung — von 197 Mitglieder sind 27 erschienen — mit herzlichen Worten und benützt des Anlass, um ausführlich zu berichten über das, was Basel seit 1892 zur Heranbildung von männlichen Lehrkräften für Primarschulen geleistet hat. Wenn auch die eingerichteten Kurse, durch einen bestimmten Studienplan geregelt, eine Anstalt für sich bilden, so ist es doch jedem Teilnehmer ermöglicht, durch den Besuch beliebiger Kollegien an der Universität den Grund zu höhern Studien zu legen. Die Schüler haben ihre Realmaturität bestanden und stehen qualitativ auf der gleichen Höhe wie diejenigen, welche sich Fachstudien widmen.

Der Vorsitzende teilt ferner mit, dass im Vorstande ein Wechsel stattgefunden hat: Dr. Wetterwald übernimmt das Präsidium. Christoffel das Aktuariat. — Ihre Abwesenheit haben entschuldigt die HH. Direktor Herzog und Hunziker in Wettingen, Rektor Suter in Aarau und Dr. Moosherr in Basel.

Das von Dr. Wetterwald verfasste Protokoll wird ohne Bemerkung genehmigt.

2. Herr Bollinger erstattet Bericht über die Jahresrechnung; diese ergibt einen Rückschlag von Fr. 114.10. Das Vereinsvermögen beträgt Fr. 396.56. In Rücksicht auf die vorauszusehenden, namentlich durch Drucklegung einiger Partien des geplanten Lehrmittels der Methodik vermehrten Ausgaben wird der Jahresbeitrag auf 2 Fr. erhöht.

3. Als Rechnungsrevisoren werden die bisherigen, Dr. Oskar Frey und Dr. Emil Thommen, beide in Basel, gewählt.

4. Der Präsident gedenkt der verstorbenen Mitglieder Gattiker-Zürich und Bär-Schiers; die Versammlung erweist ihnen die übliche Ehrung.

5. In der Sitzung vom 2. Oktober 1911 war beschlossen worden, es solle mit der Ausarbeitung der einzelnen Kapitel der Methodik für die Schweiz. Lehrerseminare begonnen, und es sollen dieselben im Drucke den Mitgliedern zur Begutachtung unterbreitet werden. Leider war es nicht möglich, die rechtzeitig eingelieferten Arbeiten: „Entwurf zu einer allgemeinen Unterrichtslehre“ von Seminardirektor P. Conrad, Chur, und „Der Rechenunterricht“ von J. Geissbühler, Seminarlehrer, Bern, allen Mitgliedern zuzustellen. Immerhin konnten am 4. Oktober an die verschiedenen Lehrerbildungsanstalten je zwei Separatabzüge abgesandt werden.

Der Präsident dankt bei dieser Gelegenheit den beiden Verfassern, die ihre mühevollen und heiklen Aufgabe mit Freude und Hingebung

erledigt haben, sowie dem Redaktor der Schweiz. Päd. Zeitschrift, der die Drucklegung ermöglichte, indem er die beiden Arbeiten in die Zeitschrift aufnahm und für die Mitglieder eine Anzahl Abzüge zur Verfügung stellte.

Über die beiden Entwürfe entspann sich eine sehr bewegte und interessante Diskussion, an der sich die HH. Seminardirektoren Dr. Schneider, Gunzinger, Keiser, Egli, Balsiger, Strasser, die Seminarlehrer Schilliger und Lüthy, Dr. Wetterwald und die beiden Autoren beteiligten. — Die gediegenen Arbeiten ernten wohlverdientes Lob und allgemeine Anerkennung; die zum Teil berechtigten Einwendungen werden bei der definitiven Ausarbeitung berücksichtigt werden können. Die Mehrzahl der Votanten ist für möglichste Kürze der Darstellung. Die Kommission erhält den Auftrag, dafür zu sorgen, dass die Arbeit an einer allgemeinen und speziellen Didaktik fortgesetzt werde, und es wird ihr der dazu nötige Kredit eingeräumt.

6. Herr Dr. K l i n k e, Professor an der Höhern Töchterschule in Zürich, spricht über „Bildende Kunst in der Volksschule“. Der nach Form und Inhalt ausgezeichnete Vortrag findet begeisterten Beifall und allgemeine Anerkennung. Er wird im Drucke erscheinen.

7. Die nächste, eintägige Versammlung soll in Zug stattfinden. Der Beschluss wird von Rektor Keiser mit grosser Freude entgegengenommen. Als Thema eines Vortrages schlägt Herr Seminardirektor Schneider vor: „Organisation der Lektüre durch die Schule“; er ist bereit, einen Teil der Arbeit zu übernehmen.

8. Am Bankett hält Dr. Wetterwald eine kurze Ansprache: Bei aller Verschiedenheit finden wir uns doch zusammen in einheitlichem Streben; gehen wir auch in bezug auf die Mittel auseinander, im Endziel sind wir einig. Wir empfinden eine Seelengemeinschaft, die uns zur gegenseitigen Wertschätzung führt, zum guten Willen im gemeinsamen Werke. — Die Versammlung stösst an auf den guten Geist in der Arbeitsgemeinschaft.

Nach dem vortrefflichen Mittagessen orientiert in klarer und ansprechender Weise Hr. Direktor Balsiger über die Gruppe 43 der Schweiz. Landesausstellung in Bern, 1914, „Erziehung, Unterricht Berufsbildung.“ Es war eine gediegene, inhaltreiche Tagung.

Der Aktuar: H. Ch.



III. Zweiter Bericht der Kommission für Erstellung eines Lehrmittels der Methodik.

Von Dr. X. Wetterwald.

An der Jahresversammlung des Seminarlehrervereins in Zürich, den 22. Oktober 1910, ernannte dieser eine Kommission, um die vom Berichterstatter gemachte Anregung, es möchte der Schweiz. Seminarlehrerverein ein Lehrbuch der Methodik für die Schweizerischen Lehrerseminare erstellen, zu studieren und entsprechende Vorarbeiten zu machen. Verschiedene Mitglieder der Kommission entwarfen für die allgemeine Didaktik und für die einzelnen Unterrichtsfächer Programme, die allen Kommissionsmitgliedern zugänglich gemacht und in einer Sitzung eingehend besprochen wurden. Eine engere Kommission, bestehend aus Herrn Seminardirektor Conrad, Seminarlehrer Geissbühler und dem Berichterstatter, wurde mit der Weiterführung der Angelegenheit betraut. Das war die Arbeit des ersten Jahres, worüber im letztjährigen Bericht die Einzelheiten nachgesehen werden können.

An der Versammlung in Basel 1911 erhielt nach gewalteter Diskussion die engere Kommission den Auftrag, die Erstellung des geplanten Lehrmittels an die Hand zu nehmen. In einer kurzen Besprechung, die sich unmittelbar an die Versammlung anschloss, einigten sich die drei Kommissionsmitglieder dahin, sie wollen zunächst eine Probearbeit erstellen, d. h. einige Abschnitte des Lehrbuches bearbeiten und diese an der nächsten Jahresversammlung dem Verein vorlegen. Herr Direktor Conrad übernahm die Bearbeitung der Allgemeinen Didaktik und Herr Geissbühler die Ausarbeitung der Methodik des Rechenunterrichts. Und noch am gleichen Abend, mitten im Gedränge des Lehrertages, unterhandelte der Berichterstatter mit dem Zentral-Präsidenten des Schweiz. Lehrervereins wegen Drucklegung der in Aussicht genommenen Arbeiten und Veröffentlichung derselben in der Schweiz. Pädagogischen Zeitschrift. Herr Fritsch sagte seine Mitwirkung bereitwillig zu, und so waren wir einer grossen Sorge enthoben. Unsere Kasse hätte nämlich kaum die Druckkosten der beiden Arbeiten bestreiten können. Durch das Entgegenkommen des Redaktors der Schweiz. Pädagogischen Zeitschrift wurde uns ein grosser Teil dieser Last abgenommen, so dass wir nun an die Verwirklichung unseres Planes denken konnten.

Schon Ende Februar 1912 ging die Methodik des Rechenunterrichts von Hrn. Geissbühler beim Berichterstatter ein, und anfangs April kam die Didaktik von Hrn. Seminardirektor Conrad. Die beiden

Arbeiten wurden bei den Mitgliedern der ganzen Kommission in Zirkulation gesetzt und fanden, abgesehen von Aussetzungen untergeordneter Natur, deren Zustimmung. Daher konnte von einer Besammlung der ganzen Kommission abgesehen werden. Im Juli wurden die beiden Arbeiten Hrn. Fritschi zugestellt, der die Drucklegung vermittelte und uns die nötigen Separatabzüge, von denen ich 1—2 Exemplare den sämtlichen Lehrerbildungsanstalten der Schweiz, insofern deren Lehrkräfte unserer Vereinigung angehören, zustellte.

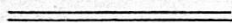
An dieser Stelle will ich nicht unterlassen, dem Redaktor der S. P. Z. für die wertvollen Dienste, die er uns geleistet hat, im Namen des Seminarlehrervereins den verbindlichsten Dank auszusprechen. Er stellt uns jedes Jahr für unsere Mitglieder den Bericht über unsere Verhandlungen und die gehaltenen Vorträge in einem hübschen Hefte zur Verfügung. Mit der Entschädigung, die wir dafür zu leisten haben, könnten wir nur einen kleinen Bruchteil der Druckkosten bestreiten.*) Das gleiche ist auch von der Separat-Ausgabe der beiden Arbeiten über Methodik zu sagen. Wir wollen hoffen, dass er uns auch fernerhin seine Unterstützung leihen werde. Ich will auch nicht unterlassen, den Verfassern der im Druck vorliegenden Arbeiten „Allgemeine Didaktik“ und „Methodik des Rechenunterrichts“, also den Herren Seminardirektor Conrad und Seminarlehrer Geissbühler im Namen der Kommission den herzlichsten Dank auszusprechen für die wertvollen Dienste, die sie uns durch die mit viel Mühe verbundene Ausarbeitung ihrer Beiträge zum geplanten Lehrmittel geleistet haben.

Was das geplante Lehrmittel betrifft, so glaube ich, dass die Vorarbeiten nun so weit gediehen sind, dass die Versammlung heute definitiv beschliessen kann, ob die Ausführung des Planes in Angriff genommen oder ob er fallen gelassen werden soll. Ich möchte Sie daher dringend bitten, sich über Inhalt und Umfang der vorgelegten Arbeiten rückhaltlos auszusprechen. Jetzt können noch leicht Änderungen, die Ihnen wünschenswert erscheinen, vorgenommen werden. Zugleich wollen Sie auch bemerken, ob Sie wünschen, dass die Methodik der übrigen Unterrichtsfächer, die Kunstfächer inbegriffen, in ähnlicher Weise wie das Rechnen behandelt werden soll. Auch über Umfang und Preis des Buches wollen Sie sich äussern. Und nun noch eine wichtige Frage: Wenn Sie beschliessen, die Kommission soll für die Herausgabe des Buches besorgt sein, darf dann daraus der Schluss gezogen werden, dass Sie es auch an

*) Dafür dürften die Herren Seminarlehrer die Schweizerische Pädagogische Zeitschrift und die Schweizerische Lehrerzeitung etwas mehr unterstützen. (Der Berichterstatter.)

Ihren Anstalten einzuführen gedenken? Wir stehen jetzt im Begriffe, aus dem Stadium der theoretischen Erwägungen herauszutreten und uns auf einen Boden zu begeben, auf dem mit einem Verleger ein Vertrag abgeschlossen werden kann. Da sollte man wegen der Grösse der Auflage, die ja auch den Preis bedingen wird, gewisse Anhaltspunkte haben. Sofern die Herausgabe des Buches beschlossen wird, möchte ich vorschlagen, mit Orell Füssli zu unterhandeln. Die Firma besorgt ja seit vielen Jahren auch die Herausgabe der Lehrerzeitung und der Pädagogischen Zeitschrift und könnte in diesen Organen das Erscheinen des Buches ankünden und von Zeit zu Zeit darauf aufmerksam machen.

Zum Schlusse meines Berichtes bleibt mir noch die Erfüllung der schmerzlichen Pflicht, Ihnen mitzuteilen, dass die Kommission im Laufe des Sommers durch den Tod verloren hat Hrn. G. G a t t i k e r, Lehrer der methodisch-pädagogischen Fächer am Lehrerinnenseminar der Stadt Zürich. Hr. Gattiker hat sich eifrig an den Beratungen beteiligt und uns durch sein aus reicher Erfahrung geschöpftes Urteil wertvolle Dienste geleistet. Wir wollen dem treuen Mitarbeiter ein freundliches Andenken bewahren.



IV. Bildende Kunst in der Volksschule.

Von Dr. W. Klink e, Zürich.

Seit etwa einem Jahrzehnt ist das Problem der künstlerischen Erziehung in den Vordergrund des pädagogischen Interesses gerückt. Diese Bewegung hat ihren tiefern Grund zweifellos darin, dass man allgemein wieder mehr dem emotionellen Bedürfnis des Menschen gerecht zu werden sucht. Durch eine ausgedehnte Kunstpflege will man allen Menschen einen unerschöpflichen Born edelster und reinsten Freuden erschliessen und ein Gegengewicht schaffen gegen das nüchterne Drängen und Treiben des Alltagslebens, eine Ausspannung gegen praktische und ernste Betätigung. Die weitesten Kreise des Volkes gedenkt man für die Kunst empfänglich zu machen, sie soll zum Gemeingut aller werden und nicht mehr wie bisher nur den obern Zehntausend zugute kommen. Es ist wohl überflüssig, hier über die Bedeutung der Kunst viel Worte zu verlieren: Dass wahre, echte Kunst eine sittliche Macht birgt, die unbeabsichtigt ethische Werte schafft, dass sie zu innerer Einkehr führt und unaufdringlich die Lebensauffassung und Lebensführung beeinflusst, dass sie das Gemüt läutert und die beste Waffe gegen das Rohe und Gemeine ist, und etwas Versöhnendes in die Schwere des menschlichen Daseins bringt, wird längst allgemein anerkannt und gewürdigt.

Da aber alle Kulturströmungen ihre Wellen auch auf das Gebiet der Schule werfen, so ist es nicht zu verwundern, dass man bestrebt ist, die Stätten der Jugendbildung auch diesen Zwecken dienstbar zu machen, und schon in der Volksschule, wo die überwiegende Mehrzahl des Volkes ihre letzte Bildung holt, den Grund für die Befähigung zum Kunstgenuss zu legen. Diese Bewegung rief einer neuen Art pädagogischer Versammlungen, der Kunsterziehungstage, die im letzten Jahrzehnt dreimal, nämlich 1901 in Dresden, 1903 in Weimar und 1905 in Hamburg stattgefunden haben. Seither hat die Bewegung an Boden gewonnen, obgleich ihr von Anfang an viele Gegner entgegenstanden sind. Aber immer noch herrscht ein Wirrwarr von Meinungen über diese Frage, in dem man sich kaum zurecht findet. Dabei zeigt sich auf der einen Seite ein Überschätzen, auf der andern ein Unterschätzen der Bedeutung der Kunst für die Erziehung. Es handelt sich deshalb vor allem darum, das Brauchbare und Erstrebenswerte in gesunde Bahnen zu lenken, aber auch alle zu weit gehenden Forderungen abzulehnen.

Gewiss ist die ästhetische Erziehung neben andern ein wichtiges Mittel für die Charakterbildung. Es ist aber eine arge Übertreibung, wenn heute gewisse Kunstfanatiker und Kunstschwärmer verlangen, dass alle Erziehungsmassnahmen vom Gesichtspunkte der ästhetischen Bildung aus gewertet werden sollen, und dass die ästhetische Bildung erst dem Menschen einen persönlichen Wert verleihe. Das Sittliche hat die Priorität vor dem Ästhetischen. Gewiss ist die Empfänglichkeit für Kunst als eine wertvolle Zugabe zu betrachten; der Wert der Persönlichkeit beruht aber doch auf anderen Faktoren. Deswegen sind aber die Bestrebungen, dem menschlichen Leben durch Erweckung des Interesses für Kunst einen neuen wertvollen Inhalt, einen idealen Gewinn zuzuführen, nicht zu unterschätzen. Aber bei der künstlerischen Erziehung darf der praktische Nutzen, d. h. eine Veredlung und Läuterung des Gemüts gar nicht direkt gesucht werden; dieser Effekt wird mittelbar herbeigeführt. Erfreuen wollen wir durch die Kunst in erster Linie und für einen Genuss höherer Art Empfänglichkeit pflanzen.

Für die Kunsterziehung kommen natürlich alle Gebiete der Kunst in Betracht, die bildenden Künste, die Poesie und die Musik. Wenn bei der Frage der künstlerischen Erziehung der bildenden Kunst, namentlich der Malerei besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird, und sie gegenwärtig im Mittelpunkte des Interesses für die ästhetische Erziehung der Jugend steht, so beruht das wohl auf der Überzeugung, dass gerade in dieser Richtung bisher herzlich wenig getan worden ist im Verhältnis zur Poesie und Musik, die sich seit langem einer bevorzugten Stellung unter den Mitteln der Erziehung erfreuen.

Was ist eigentlich unter künstlerischer Erziehung zu verstehen? Die künstlerische Erziehung des Kindes bezweckt Erziehung zur ästhetischen Genussfähigkeit, zur Freude am Schönen. In jedem normalen Menschen schlummern Keime des Kunstsinns, künstlerische Gefühle; diese zu wecken und zu pflegen, ohne deshalb die andern integrierenden Erziehungsziele aus dem Auge zu verlieren, ist das Wesen der künstlerischen Erziehung. Man ist weit entfernt, Künstler oder Kunstkenner heranbilden zu wollen; es handelt sich einfach darum, die Jugend in bescheidenem Masse für den Genuss von Kunstwerken empfänglich zu machen oder darauf vorzubereiten, so dass sie sich später, wenn sie die Schule verlassen hat, nach künstlerischer Befriedigung sehnt. Deswegen soll aber nicht ein neuer Lehrgegenstand in die Schule eingeführt werden — die Lehrpläne der Volksschule sind ohnehin überladen genug — die künstlerische Erziehung

ist mehr aufzufassen als ein neues Prinzip, das dahin geht, den ganzen Unterricht, jedes Fach, soweit es seine Eigenart zulässt, so zu gestalten, dass es auch der Erziehung in der angedeuteten Richtung dient. Von diesem Standpunkte aus verdienen diese Bestrebungen ernste Beachtung und wohlwollende Förderung. Noch ist man sich aber nicht darüber klar, wie das geschehen könne; man sprach bisher wohl viel über das Ziel, nicht aber über den einzuschlagenden Weg und die Möglichkeit, das Ziel zu erreichen.

Das Thema „Kunst und Schule“ war auch Verhandlungsgegenstand am Schweizerischen Lehrertag in Zürich im Jahre 1903. Keiner der Referenten ist aber der Frage näher getreten, ob Kinder der Volksschule überhaupt fähig sind, künstlerische Bilder zu geniessen; man scheint dies mancherorts ohne weiteres vorauszusetzen. Noch heute sind aber die Meinungen hierüber sehr geteilt, und es ist äusserst schwer, den genauen Nachweis zu erbringen, dass bei der Betrachtung von Kunstwerken ästhetische Gefühle im Kinde aufleben. Dies ist aber das Hauptproblem der ganzen Bewegung, ohne dessen Lösung gar nicht daran gedacht werden kann, Vorschläge zu machen, ob und auf welche Weise die Volksschule in den Dienst der künstlerischen Erziehung treten kann. Bei den Schülern der Volksschule kommen aber immer noch ganz erhebliche Altersunterschiede in Betracht, wodurch die Frage äusserst kompliziert wird.

Es ist also unumgänglich nötig, vorerst zu prüfen, ob das Kind in ästhetischer Hinsicht schon genussfähig sei. Dies kann von theoretischem und praktischem Gesichtspunkte aus geschehen. Die theoretische Prüfung besteht darin zu untersuchen, worin der Eindruck des Schönen eigentlich besteht. Dies ist uns heute um so eher möglich, als die Ästhetik den spekulativen Boden verlassen hat und sich nicht mehr damit begnügt, das Schöne vom Standpunkte allgemeiner Ideen und Begriffe aus zu betrachten. Ihre Hauptaufgabe ist nun ein Aufsuchen der Gründe und Gesetze des Gefallens und Missfallens, d. h. also eine psychologische Analyse des ästhetischen Eindrucks.

Der Eindruck des Schönen ist ein psychisches Erlebnis, also etwas rein Subjektives; das Schöne ist gleichsam in uns; es existiert nicht an und für sich. Damit aber dieser psychische Vorgang sich in uns abspielt, ist ein Objekt nötig, das unsere Sinne in bestimmter Weise erregt. Das ästhetische Objekt als solches bietet dem Beschauer durch seine Form, Farbe usw. eine Summe von Sinneseindrücken dar, die man insgesamt als primären oder direkten Eindruck bezeichnet. Dieser ist im allgemeinen infolge der Gleichartigkeit der psycho-

physischen Organisation bei allen Menschen derselbe. Wenn aber der ästhetische Eindruck, wie zumeist angenommen wird, von diesem Faktor allein abhängig wäre, dann müsste das ästhetische Urteil Allgemeingültigkeit haben, d. h. wir würden alle dasselbe als schön oder nicht schön bezeichnen. Tatsächlich zeigt sich aber eine grosse Verschiedenheit des ästhetischen Urteils. Der Geschmack der verschiedenen Menschen, Völker und Zeiten weicht sehr von einander ab; deshalb sagten die Alten: Über den Geschmack lässt sich nicht streiten. Streiten lässt sich zwar, wie wir alle Tage erleben können, darüber ganz wohl; eine andere Frage aber ist, ob es massgebende Gesichtspunkte, Gesetze gebe, nach denen sich der Streit entscheiden liesse.

Wenn also trotz der gleichartigen Wirkung des direkten Faktors das ästhetische Urteil kein allgemein gültiges ist, so ist klar, dass zu der Summe der sinnlichen Eindrücke noch etwas hinzukommen muss, das nicht im Objekt, sondern im Subjekt, im Beschauer zu suchen ist. So ist es auch wirklich, und hier liegt die Hauptursache der Verschiedenartigkeit der ästhetischen Beurteilung und des Geschmackes. Nehmen wir einen bestimmten Fall, das bekannte Gemälde von Jules Girardet: *La dérouté de Cholet* (1793). Auf holperigem Feldweg rast ein Karren mit Flüchtigen daher; der Fuhrmann treibt durch Peitschenhiebe die Pferde zur wildesten Jagd an; über Verwundete und Tote jagt ein aufgelöstes Heer vom heftigen Feuer des Feindes verfolgt. Angst, Schrecken, Wut, Verzweiflung liegt auf allen Gesichtern. Das alles vermag uns aber das Bild nicht direkt zu sagen, wir legen das vielmehr selbst hinein, und je besser der Beschauer die Situation zu deuten, sich e i n z u f ü h l e n vermag, um so intensiver wird das Kunstwerk auf ihn wirken. Wir sehen eben überhaupt infolge unserer gesamten Erfahrung oft mehr in ein Objekt hinein, als es uns unmittelbar bietet. Der direkte Faktor bringt diese E r i n n e r u n g s - oder a s s o z i a t i v e n Momente zur Auslösung. Diese bereichern den sinnlichen Eindruck und verschmelzen so innig mit ihm, dass sich der naive Beschauer der beiden ganz verschiedenen Komponenten gar nicht bewusst wird. Dass der assoziative Faktor eine wesentliche Rolle beim Kunstgenuss spielt, dessen ist sich auch der Künstler bewusst; um diese Momente auszulösen, gibt er seinen Bildern einen Titel. Bei historischen Bildern ist dieser geradezu unentbehrlich. In dem Gemälde von Arthur Kampf: *Einsegnung der Freiwilligen 1813*, oder von Karl Bantzer „*Abendmahl in einer hessischen Dorfkirche*“ u. a. ist es namentlich der Titel, der die assoziativen Faktoren auslöst und dadurch den ästhetischen

Eindruck wesentlich erhöht. Doch fehlt auch bei Stimmungslandschaften die Bezeichnung nicht, weil dadurch die Reproduktion von Gefühlen leichter ermöglicht wird. Der assoziative Faktor vermag unter Umständen den Charakter des direkten Faktors sehr zu ändern. So wäre der Anblick einer grauen verwitterten Burgruine, die von einem hohen Felsen herunterschaut, kaum wohlgefällig, wenn dadurch nicht im Beschauer die lustbetonten romantischen Vorstellungen des alten Rittertums geweckt würden; denn eben auf die Gefühle, die mit den Erinnerungselementen assoziiert sind und mit ihnen reproduziert werden, kommt es an, ob die wohlgefällige Wirkung des direkten Eindruckes gestört oder erhöht wird.

Als ästhetische Momente kommen aber jeweilen nur die Vorstellungen und Gefühle in Betracht, die sich unmittelbar an den direkten Eindruck anschliessen und mit ihm verschmelzen; nicht aber Vorstellungsreihen, die erst durch weitere Reflexion reproduziert werden, und die die Aufmerksamkeit vom Kunstwerk ablenken, also die Kontemplation stören. Ein Kunstwerk geniessen, heisst also nichts anderes, als sich mit Hilfe assoziativer Faktoren einfühlen, und der Kunstgenuss ist somit abhängig vom gesamten geistigen Niveau des Beschauers und seiner Fähigkeit zur Reproduktion von Gefühlen. Da sich der assoziative Faktor erst im Laufe der Jahre und nach Massgabe der gesamten Lebenserfahrung ausbildet, so macht der Kunstgenuss verschiedene Entwicklungsstufen durch. Der reife, gebildete Mensch wird eine bessere, höhere Kunstauffassung haben, als der noch unentwickelte oder auf geistig niedriger Stufe stehende. Allein, es ist grundfalsch zu glauben, dass ein Bild allen Beschauern, und wenn es auch alles Gebildete wären, gleichviel sage. Wer die weihevollen Stille des dunkeln Waldes noch nie empfunden hat, auf den wird das „Schweigen im Walde“ keinen besonders tiefen Eindruck machen. Einem Stadtbewohner, der auch seine Jugend zwischen hohen, grauen Häusermauern zugebracht hat und einem Menschen, der auf eine in einem freundlichen Dörfchen verbrachte glückliche Kindheit zurückschauen kann, wird das äusserst schlicht und einfach gehaltene Bild von Walter Strich: *Mein Dorf*, ganz verschiedenes sagen. Für den letztern ist dieses Kunstwerk gleichsam ein Summationszentrum der Gefühle. Zahlreiche gefühlsbetonte Reminiszenzen, die sich in ihren einzelnen Komponenten gar nicht bemerkbar machen, sondern nur in Form eines Totalgefühls bewusst werden, verschmelzen mit dem direkten Eindruck und steigern den ästhetischen Genuss. Sehr treffend bemerkt Gors in einem kleinen

Aufsatz „Von der Freude am Sehen“: „Der ästhetische Genuss besteht darin, dass man einmal bloss zu schauen hat, ohne etwas Besonderes zu denken, dass die eigene Existenz für ein paar Sekunden einmal ganz auf die Augen zusammenschrumpft, dass die Gedanken einmal stille stehen, ohne dass man dabei das Gefühl der Langweile, der Leere hat. Dazu ist aber nötig, dass man sich vergisst, man kann sich aber nicht vergessen, wenn man auf dem Bilde erst suchen muss, was man jetzt ansehen soll, wenn man seine Gefühle belauschen oder sich auf historische Geschehnisse besinnen soll.“ Der ästhetische Genuss ist nicht von einer Tätigkeit des Verstandes begleitet; das was aus uns selbst in das Bild gleichsam hinüberfließt, geschieht ohne unsern Willen, ohne unser Zutun, wir wissen gar nichts davon, und wenn es uns bewusst wird, dann wird der ästhetische Genuss gestört. „Der Mensch, der einen wirklich künstlerischen Eindruck empfängt, hat das Gefühl, dass er das, was ihm die Kunst enthüllt, bereits kannte, aber ausserstande war, den Ausdruck dafür zu finden.“ (Mittenzwey.)

Die Höhe des Kunstgenusses hängt also zum grossen Teil davon ab, was der Beschauer dem Kunstwerk entgegenbringen kann. Zum ästhetischen Geniessen ist, wie bereits erwähnt, ein Stück Lebenserfahrung unumgänglich nötig, und hier ist eben die Klippe, woran die Bemühungen, das Kind zum Kunstgenuss zu führen, meist scheitern. Hier lässt sich nichts erzwingen. Schon auf rein theoretischem Wege muss man zu der Überzeugung kommen, dass es von höchst zweifelhaftem Werte ist, den Kindern wahl- und planlos Bilder darzubieten, da ihnen die assoziativen Momente zum ästhetischen Genuss zumeist fehlen.

Nun sind aber in den letzten Jahren von eifrigen Freunden der künstlerischen Erziehung eine Reihe von Versuchen durchgeführt worden, die bezweckten, die Frage praktisch zu prüfen, wie weit Kinder zum ästhetischen Genuss befähigt seien, namentlich wollte man damit den Nachweis erbringen, dass die Kinder auch imstande sind, Stimmungslandschaften zu verstehen. Besonderes Aufsehen erregten die Versuche von Rudolf Schulze mit 11—12jährigen Mädchen einer Leipziger Volksschule. Sie waren in folgender Weise angeordnet. Die Kinder wurden aufgefordert die Augen zu schliessen; nun wurde ein Bild vor sie hingestellt. Auf ein vereinbartes Zeichen öffneten sie die Augen und betrachteten das Bild. Wenige Sekunden darnach wurden sie photographiert, um den Gesichtsausdruck festzuhalten. Der Versuchsleiter hatte sich mit Recht gesagt, dass wenn man die

Kinder sich nur über das Bild aussprechen lasse, das Gefühl zurücktrete und das Kind eben nur seinen Gedanken, nicht aber seinen Gefühlen Ausdruck gebe, man also keinen Beweis habe, dass das Kind das Wesentliche, die ästhetische Einfühlung wirklich erlebt habe. Nun hat die experimentelle Psychologie nachgewiesen, dass allen Gefühlen, insbesondere den Affekten, bestimmte physiologische Begleiterscheinungen, nämlich Veränderungen der Herz-, Atem- und Pulstätigkeit einhergehen. Umgekehrt glaubt man aus den physiologischen Begleiterscheinungen auf das betreffende Gefühl zurückschliessen zu können. Allein diese Rückschlüsse sind nicht immer eindeutig und zudem sind die Nachweise dieser Art, infolge der technischen Seite solcher Experimente äusserst kompliziert, so dass dieser Weg, die Gefühlserlebnisse des Kindes beim ästhetischen Geniessen zu erforschen, nicht begangen werden kann. Allein die Gefühle äussern sich auch noch in einer anderen Form von Ausdrucksbewegungen, insbesondere in der Mimik, also den Bewegungen der Gesichtsmuskulatur und in den pantomimischen Bewegungen, d. h. in den Bewegungen des Gesamtkörpers. Bei Kindern sind sie gewöhnlich viel lebhafter als bei Erwachsenen, da der Erwachsene gelernt hat sie mehr oder weniger zu unterdrücken, oder wie wir sagen, sich zu beherrschen. Eine ganz besondere Bedeutung kommt dabei den Muskelbewegungen der Mundpartie zu, die den Bewegungen bei Geschmacksempfindungen entsprechen und zwar süss einem Lust-, sauer und bitter einem Unlustgefühl. Dazu kommen aber auch noch gewisse Bewegungen der Hand-, Arm- und Beinmuskulatur.

Schulze legte die auf die angegebene Weise gewonnenen Bilder vier Versuchspersonen vor und forderte sie zunächst auf, zu entscheiden, ob die auf jeder Photographie vereinigten Kinder einen einheitlichen Gesichtsausdruck, eine einheitliche Gesamtstimmung zeigten. Diese Frage sei von allen Reagenten bei fast allen Bildern bejaht worden. Daraus zieht nun der Versuchsleiter den Schluss, dass dann diese Grundstimmung die richtige sei, dass also die Kinder das Bild richtig erfasst hätten. Diese Schlussfolgerung ist jedoch kaum berechtigt. Denn wodurch kommt dieser einheitliche Gesichtsausdruck der ganzen Schulklasse in erster Linie zustande? Doch vor allem durch die ungeteilte Aufmerksamkeit und die Spannung, die sich infolge des ungewohnten Versuches und der Erwartung auf allen Gesichtern spiegeln. Das ist der einheitliche Zug, der zum Ausdruck kommt; ob aber die Stimmung, die Auffassung einheitlich ist, ist damit noch nicht bewiesen.

Zweitens hatten die Versuchspersonen die Stimmung der Kinder zu beschreiben und sich ein Bild (Landschaft oder Figurenbild) auszumalen, das ihr entspreche, und endlich wurden ihnen die Bilder vorgelegt, wonach sie jedes Bild der Photographie zuteilten, die nach ihrer Ansicht der Stimmung am besten entsprach. Es sei überraschend gewesen, wie gut die Versuchspersonen die eben beschriebenen Aufgaben hätten lösen können. Allein die Resultate dieser Versuche werden vielleicht doch etwas zu hoch gewertet. Es ist doch ganz selbstverständlich und auch ohne alle Versuche klar, dass wenn man den Kindern eine heitere Szene, ein figürliches Bild darbietet, der Gesichtsausdruck heiter und erregend wird.

Damit ist aber nur bewiesen, dass die Kinder das Sachliche des Bildes begriffen haben, der ästhetische Eindruck kann deshalb doch ausgeblieben sein. Meine eigenen Versuche, von denen noch zu berichten sein wird, haben mich überzeugt, dass wenn man auch schlechte, unkünstlerische Bilder, die dem Kinde inhaltlich etwas sagen, verwendet hätte, die Erlebnisse dieselben geblieben wären. Das Kind schaut, wenn es nicht besonders in dieser Richtung erzogen worden ist, weit mehr auf das Was, als auf das Wie des Kunstwerkes. Seminarlehrer Pottag in Prenzlau hat die Versuche von Schulze nachgeprüft und will zu ähnlichen Resultaten gekommen sein. Bei einer Photographie schlossen aber beispielsweise die einen Versuchspersonen auf Gleichgültigkeit, andere auf Erregtheit und eine dritte Gruppe auf Gespanntsein; da wird man denn nicht mehr behaupten wollen, dass der mimische Ausdruck der Kinder ein durchaus einheitlicher gewesen sei.

Versuche in der Betrachtung farbiger Wandbilder mit Kindern vom 6.—16. Altersjahre hat auch Kaethe Kautzsch unternommen, die behauptet, dass Kunstsinn, d. h. künstlerischer Geschmack, wie feines Nachempfinden und Nacherleben künstlerischen Schaffens bei Kindern in hohem Grade entwickelbar sei. Sie will die Kinder dahin führen, dass sie „die Zeichensprache des Künstlers mit dem Auge beherrschen lernen“; sie sollen erfahren, „w a r u m der Künstler hier dies oder jenes besondere Mittel zur Darstellung anwandte, wie er das Eine besonders zu betonen wusste, oder wie er Jenes in uns hat lebendig werden lassen.“

Zur Illustration, wie man da und dort glaubt, Kindern ein Kunstwerk innerlich nahe zu bringen, seien folgende Fragen erwähnt, die Käthe Kautzsch an die Kinder richtete. Als Bild lag eine Künstlersteinzeichnung vor von Franz Hoch: Morgen im Hochgebirge.

„Was sehen wir? Vorn eine Fläche, die mit Gras und Kräutern bewachsen ist; auf ihr einzelne Steine und Felsstücke usw., und nun folgt eine eingehende Aufzählung der einzelnen Teile des Bildes. Darnach kommen folgende Fragen: „Warum sind vorn Gräser, Kräuter und Blumen nicht genau zu erkennen? Wie hat der Maler die vordere Fläche aber als Wiese kenntlich gemacht? Wie sind die Steine gefärbt? die Tannen? Warum ist die Farbe im fernsten Hintergrund wieder matter? Wie stand der Maler zur Sonne? Woran seht ihr, dass das Seewasser eine ruhige Oberfläche hat? Dass es klar ist?“ usw.

Diese Behandlung zeigt von einer völligen Verkennung des Wesens des ästhetischen Eindruckes. Dieses katechetische Zerpflücken lässt einen ästhetischen Genuss gar nicht aufkommen. Was braucht der Beschauer zu wissen, warum der Maler dies so und jenes so dargestellt hat. Wir wollen ja weder Kunstkritiker noch Künstler heranbilden. Die Kenntnis solcher Dinge gehört zur Technik der Darstellung, der Künstler muss das wissen, dem Beschauer verhilft es nicht zum ästhetischen Genuss, im Gegenteil, bei solchen Reflexionen ist eine Kontemplation, d. h. eine völlige Hingabe ans Kunstwerk gar nicht mehr möglich. Wenn auch zugegeben werden muss, dass die Kinder durch solche Besprechungen zu genauer Betrachtung angehalten werden, so ist die Schlussfolgerung der Versuchsleiterin, dass die Kinder den Stimmungsgehalt des Bildes erfasst hätten, nicht berechtigt.

Auch die Abteilung für Kunstpflege des Leipziger Lehrervereins hat sich bemüht, die Frage praktisch zu prüfen, ob es möglich sei, den Kindern für farbige Stimmungskunst die Augen zu öffnen. Die Versuchspersonen waren auch hier zwölfjährige Mädchen einer Volksschule. Nach einer stillen Betrachtung des Bildes hatten sich die Kinder selbständig über die erhaltenen Eindrücke auszusprechen. War die Selbsttätigkeit des Kindes erschöpft, dann setzte der Lehrer mit der Führung ein, wobei er an die Äusserungen der Kinder anknüpfte. Vorerst galt es sachliche Unklarheiten und Unrichtigkeiten zu beseitigen, sodann wurde das Hauptziel ins Auge gefasst, nämlich die Kinder zum Genuss am Kunstwerk zu bringen. Zu diesem Zwecke wurde auf die Farben, Formen, die Lichtverteilung, die Linienführung, kurz auf die Ausdrucksmittel des Künstlers hingewiesen, also ganz ähnlich wie in dem vorher beschriebenen Falle. Allein hier sagten sich die Versuchsleiter ganz richtig, dass diese Besprechungen kein Kriterium dafür sind, dass die Kinder das Kunstwerk auch innerlich aufgenommen haben.

Um Anhaltspunkte hierfür zu gewinnen, wurden die Kinder aufgefordert, sich eine Gestalt, eine Person in die Landschaft hinein-zudenken, „eine Figur hineinzukomponieren“. Dabei kam aber herzlich wenig heraus, und durch die Aufgabe der ersten Versuchsperson wurde der Vorstellungsreproduktion der übrigen eine bestimmte Richtung gegeben, die Aussage somit beeinflusst. Eine weitere Methode, die Stimmung der Kinder nachzuweisen bestand darin, dass sie nach Betrachtung des Bildes auf ein Zeichen alle ein Lied zu singen anfangen, das nach ihrer Ansicht am besten zu dem Bilde passe. So setzten die Kinder beispielsweise bei dem Bilde von Jank: „Eiserne Wehr“ mit etwa sieben oder acht verschiedenen Liedern ein; schon nach wenigen Takten habe sich jedoch eines, nämlich: „Was glänzt dort vom Walde im Sonnenschein“ durchgesetzt, ein Lied, das auch dem Stimmungscharakter des Bildes durchaus entspreche. Dass die Kinder die Stimmung wirklich erfasst haben, darf aber daraus nicht gefolgert werden. Einmal spielt hier der Reichtum des Liederschatzes und seine psychische Bereitschaft eine grosse Rolle, und dann ist es doch zweifellos, dass unter diesen Umständen in der Regel das Lied durchdringen wird, das von der betreffenden Versuchsperson am sichersten, oder sagen wir am „hartnäckigsten“ zum Ausdruck gebracht wird. Der Nachweis, dass Stimmungsbilder den Kindern dieses Alters wirklich innerlich nahe gebracht werden können, dass sie die Stimmung wirklich erleben, ist durch all diese Versuche nicht erbracht, was übrigens die Abteilung für Kunstpflege des Leipziger Lehrervereins auch ohne weiteres zugesteht. Bei all diesen Methoden hat sich ergeben, dass durch das Ab- und Ausfragen, durch eine Katechese keine sichern Anhaltspunkte zu gewinnen sind. Man darf dem nicht etwa entgegenhalten, dass es überhaupt nicht möglich sei, die Stimmung in Worte zu fassen. Bis zu einem gewissen Grade ist dies wohl möglich; verständlich wird es aber natürlich nur solchen Personen, die diese Gefühle selber schon erlebt haben. Wenn wir Gefühlen Ausdruck geben wollen, dann pflegen wir so vorzugehen, dass wir sagen: Es war mir zumute, wie wenn und dann folgt die Angabe äusserer Nebenumstände.

Ich habe nun versucht, in etwas abgeänderter Form dem Probleme näher zu kommen. Meine Versuchspersonen waren neun meist aufgeweckte Kinder einer 6. Klasse der Volksschule, (5 Mädchen und 4 Knaben), standen also ebenfalls, wie die bisher erwähnten Kinder im 12. Altersjahre. Ich legte ihnen eine grössere Zahl, nämlich 26 Bilder, meist Kunststeindrucke, teils Landschaften, also Stim-

mungsbilder, teils erzählenden, heiteren und ernsten Inhalts vor. Durch Vorweisung einer grösseren Zahl von Bildern hoffte ich, dass sich eher etwas Gemeinsames daraus werde ableiten lassen.

Die Kinder kannten natürlich den Zweck der Versuche nicht, sie hatten den Eindruck, dass es sich nur darum handle, ihnen ein Vergnügen zu bereiten. Sie sprachen sich unaufgefordert in Form einer ganz zwanglosen Unterhaltung im Dialekt über die Bilder aus; nichts liess den Gedanken aufkommen, dass es sich hier etwa um Unterricht handeln könne. Ich trat dabei ganz zurück und machte mir für mich etwas zu schaffen. Die Kinder merkten kaum, dass ich ihrer Unterhaltung, die ich durch ein Stenogramm festhielt, Gehör schenkte. Ich versprach mir bei diesem Vorgehen zuverlässigere Resultate als durch das Abfragen, wo die Schüler meist mehr oder weniger beeinflusst und geführt werden. Erst wenn die Unterhaltung stockte, trat ich hinzu und richtete einige wenige Fragen, die mir besonders dazu geeignet schienen, Aufschluss zu erhalten über den ästhetischen Eindruck. Solche Fragen waren: Gefällt Euch das Bild? Was gefällt Euch besonders? Welches ist schöner, dieses oder das vorige? War etwas Figürliches auf dem Bilde, dann fragte ich: Was denkt oder sagt wohl diese Person? Was sagt sie vielleicht zu der andern? Welchen Titel könnte man diesem Bilde geben? Durch diese Fragen wurden die Kinder in keiner Weise beeinflusst, ihre Aussagen in dieser Richtung sind aber von ganz besonderem Werte für den Zweck des Versuchs. Und welches sind nun die Ergebnisse?

Aus den Äusserungen lässt sich meiner Ansicht nach des bestmöglichen schliessen, dass Kinder dieses Alters entgegen den Behauptungen einer Reihe eifriger Verfechter der künstlerischen Erziehung in Deutschland nicht reif sind, den Stimmungsgehalt von Landschaftsbildern zu erfassen. Die Unterhaltung beschränkte sich nur darauf, das Gegenständliche zu zeigen und zu benennen, ganz wie es die Kinder von der Betrachtung der Anschauungsbilder her gewöhnt sind. Sie bringen den Einzelheiten grosses Interesse entgegen, freuen sich, wiederzuerkennen, es fehlt aber die Totalauffassung; sie sehen nicht, dass jede Einzelheit dem Hauptgedanken dient, es entgeht ihnen die einheitliche Idee, die dem Bilde zu grunde liegt, sie erkennen nicht, dass das Kunstwerk weit mehr als die Summe zahlreicher Einzelheiten ist. Die Form der Darstellung tritt gegenüber der Sache, dem Gegenständlichen, ganz zurück. Die Beurteilung des Bildes ist abhängig vom Inhalt und der Farbenwirkung. Die Farbenwirkung kam einigemal noch vor dem Inhalt. Einem farbigen

Bilde bringt das Kind von vornherein ein viel lebhafteres Interesse entgegen; denn es sieht ja auch überall in der Natur die Farben, und so erscheint ihm das farbige Bild lebenswahr. So wurde das bekannte Bild „Apfelblüte“ von Ulrich Weber einer ganzen Reihe in der Farbe nicht so lebhaft gehaltener Bilder vorgezogen. Die Knaben stellten allerdings des Inhalts wegen die „Dorffeuerspritze“ von Burnand noch auf gleiche Linie.

Bei einer guten farbigen und grossen Reproduktion von Leonardo da Vincis „Abendmahl“ konzentrierte sich das ganze Interesse der Kinder auf Judas. Die mimischen Äusserungen der Kinder schienen mir recht wenig und unsichere Anhaltspunkte zu geben. Die Kinder lachten oft, auch wenn das Bild einen ernsten Charakter trug; es war einfach der naive Ausdruck der Freude, Bilder anschauen zu dürfen. Ich muss gestehen, dass ich nun nach meinen Versuchen den Resultaten von Schulze „Über die Mimik der Kinder beim künstlerischen Geniessen“ recht skeptisch gegenüberstehe. Hätte der Versuchsleiter den Gesichtsausdruck nicht im Moment des Vorzeigens der Bilder oder wenigstens nur einige Sekunden nachher auf der photographischen Platte festgehalten, so wäre der mimische Ausdruck kein so einheitlicher gewesen. Um die Stimmung eines Bildes zu erfassen, sich in das Kunstwerk einzufühlen, bedarf auch der gebildete und ästhetisch genussfähige Erwachsene weit länger als einiger Sekunden. Die mimischen und pantomimischen Bewegungen der Versuchspersonen bei Schulze sind mehr als Ausdruck der Aufmerksamkeit, der Erregung, der Spannung und Erwartung zu deuten.

Wo dem Kinde noch die geistige Reife, d. h. eben das assoziative Moment fehlt, da wird ihm das künstlerische Bild zum blossen Anschauungsobjekt. Zwingt man das Kind zu einem Stoffe, der seinem geistigen Niveau nicht entspricht, so bewirkt man höchstens, dass es für lange Zeit eine Abneigung gegen die Kunst bekommt.

Ich habe zum Teil dieselben Bilder benützt, wie andere der erwähnten Versuchsleiter und bin trotzdem zu ganz anderen Ergebnissen gekommen. Erwähnung mögen hier noch einige Stellen aus dem geführten Protokoll finden.

Als Bild lag vor: „Auf einsamer Höh“ von Hermann Daur. Darüber äusserten sich die Kinder in folgender Weise: Es ist Morgen; es hat viel Nebel. Die Frau schaut ins Tal hinab. Der alte Baum und die grosse Wiese sind am schönsten. Was denkt wohl die Frau? Sie denkt, wo ist mein Haus. Nein, sie schaut die schöne Gegend an. Einer, ein viel versprechender Kunstjünger, meinte: Man hat sie absichtlich dorthin gestellt, dass es nicht so leer ist. Ein weiteres Bild, Die

Waldwiese, von A. Schinnerer, Das ist eine Wiese. Nein, es ist ein Weiher. Es sieht aus wie ein Kornfeld. Das Bild ist kahl, leer, es hat weniger Farben. Die beiden Frauen rasten; sie scheinen zu stricken. Sie sind müde. Sie wollen vielleicht etwas essen. Sie reden über die Gegend, usw.

Diese wenigen Beispiele mögen genügen, um zu zeigen, ob man aus diesen Äusserungen berechtigt ist, den Schluss zu ziehen, dass die Kinder den Stimmungsgehalt des Bildes erfasst haben. Die praktischen Ergebnisse bestätigen nur, was vom Standpunkte theoretischer Überlegung zu erwarten war.

Viele versprechen sich einen grossen Gewinn für die Entwicklung der Empfänglichkeit für Stimmungsbilder, wenn man zuvor das Auge des Kindes für die Schönheiten der Natur schärft; das Naturgeniessen wird als Grundlage alles Kunstgeniessens hingestellt. Damit das Kind die Schönheit dargestellter Naturobjekte erfasse, müsse es diese nach Form und Farbe vorerst einmal aufmerksam in der Natur beobachtet haben. Das scheint recht einleuchtend zu sein. Allein unsere Naturbetrachtung ist ganz anderer Art, als die des Künstlers. Unser Sehen ist zumeist ein Sehen von naturwissenschaftlichem und praktischem Gesichtspunkte aus. Der Künstler zeigt uns eben erst in seinen Werken, wie er die Natur sieht, und sein Werk ist das Resultat einer ästhetischen Betrachtungsweise. Dass dem wirklich so ist, erhellt die Tatsache, dass das nicht künstlerisch geschulte Auge nur selten auf Motive in der Natur aufmerksam wird, während der Künstler deren fast überall entdeckt. So richtig es ist, dass für den Künstler ein eingehendes Naturstudium notwendig ist, so richtig ist es auch, dass wir erst aus der Bildkunst lernen, die Natur mit andern Augen ansehen, dass wir erst darnach manche Gegend zum Malen schön finden. Die Kunst ist eben weit mehr als blosser Nachahmung der Natur, sonst wäre ja die farbige Photographie das höchste Kunstwerk. Man kann sich bis zu einem gewissen Grade dazu erziehen, dass man die Naturobjekte geradezu umwertet in eine bildmässige Erscheinung, dass man sich ein Stück Natur auf die Fläche gebracht vorstellt; man kommt so zu einer Art malender Naturbeobachtung.

Nach all dem bisher ausgeführten möchte es scheinen, als ob die Volksschule überhaupt noch nichts zur künstlerischen Erziehung beitragen könnte. Allein wir brauchen aus den theoretischen Überlegungen und den Ergebnissen der praktischen Prüfung nur die richtigen Schlüsse zu ziehen, um zu positiven Vorschlägen zu kommen.

Man hat bisher bei der Verwendung der Bildkunst in der Volksschule Fehler begangen, wie sie in der Poesie und Musik kaum möglich wären. Keinem vernünftigen Menschen wird es einfallen, mit zwölfjährigen Kindern Schillersche Dramen zu behandeln; in der Musik geht man von einfachen Kinderliedern aus und steigert ganz allmählich die Anforderungen. Bei der Bildkunst nahm man jedoch bisher viel zu wenig Rücksicht auf das geistige Niveau des Kindes. Vor allem muss es sich einmal darum handeln, dass Sachverständige eine geordnete Stufenfolge von künstlerischen Eindrücken, eine methodische Stufenfolge von Bildern feststellen, wie sie mit Rücksicht auf die geistige Reife des Kindes dargeboten werden dürfen. Für andere Gebiete der Kunst ist dies längst geschehen. Wem soll jedoch diese Aufstellung zukommen? Hierzu kann nur der befähigt sein, der reiche Erfahrung und Vertrautheit mit der Kinderseele besitzt und damit ein feines ästhetisches Urteil vereint. Dem Künstler aber fehlt zumeist das pädagogische Feingefühl und nur wenige Pädagogen werden mit der ästhetischen Stufenleiter gut vertraut sein.

Es wäre daher sehr zu begrüßen, wenn sich ein Kreis von Künstlern und Pädagogen zusammentäte, um einen Plan des ästhetisch wertvollen und pädagogisch geeigneten Materials aufzustellen, d. h. aus der Fülle der vorhandenen gediegenen und billigen Reproduktionen eine geordnete Stufenfolge auszuwählen, mit Rücksicht auf das Alter und zum Teil auch auf den Unterricht. Ein solches Programm eines künstlerischen Bildwerkes würde dann allen Schulen zugestellt, so dass mit einer Massenauflage zu rechnen wäre, und der Preis ein äusserst bescheidener würde. Dabei müssen ganz besonders Bilder erzählenden Inhalts, und weit weniger Stimmungsbilder ausgewählt werden.

Nun handelt es sich aber noch darum, in welcher Weise solche Bilder verwendet werden sollen. Hier stehen sich bis jetzt die Ansichten schroff gegenüber. Während viele, namentlich Künstler von einer Behandlung der Bilder nichts wissen wollen und der „stillen, unbewussten Wirkung der Kunstwerke“ das Wort reden, glauben die Pädagogen, dass es wenigstens ohne Einführung nicht gehe, da dadurch das Kind in der Anschauung des Gegenständlichen gefördert und zum künstlerischen Sehen erzogen werde. Wie weit der Lehrer des Bildes Erwähnung tut, das muss ihm natürlich überlassen bleiben, aber es kann nicht genug gewarnt werden vor weit-schweifigen Erklärungen. Die theoretische Unterweisung muss ganz im Hintergrunde stehen; zum ästhetischen Genuss taugt kein Grübeln, kein analysierender Verstand, keine Schablone.

Durch Besprechung und Erklärung der Farbenverteilung, der Beleuchtung, der Formen, kurz der technischen Seite des Kunstwerkes wird der ästhetische Eindruck nicht herbeigeführt. Man kann die Schönheit eines Gedichtes auch geniessen, ohne zu wissen, ob es in Jamben oder Trochäen geschrieben ist; man kann den vollen ästhetischen Genuss eines Musikwerkes erleben, ohne eine Ahnung davon zu haben, dass hier Akkorde, ihre Umkehrungen, dass da Modulationen, Auflösungen zugrunde liegen. Das muss der Künstler wissen, nicht aber der Beschauer, beziehungsweise der Zuhörer. All das ist nicht nötig, um eine gesteigerte Empfänglichkeit für Kunst zu entwickeln. Entweder stellt sich die Stimmung bei Betrachtung des Bildes unmittelbar ein, oder sie bleibt überhaupt aus, herausgefragt oder hineingeredet kann sie nicht werden, auch mit den schönsten Phrasen nicht, die man nirgends so häufig findet, wie bei Kunstbesprechungen. Man kann über Kunstwerke reden, ohne deswegen ästhetische Gefühle zu erleben. Nirgends gilt das Wort: Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nicht erjagen“, mehr als in der Kunst. Die Behandlung des Bildes muss in ganz ähnlicher Weise geschehen, wie wenn das Kind mit seinem Bilderbuch zu uns kommt, damit wir es mit ihm durchsehen. Das Kind muss uns gleichsam bei der Betrachtung nötig haben, wir dürfen uns ihm nicht aufdrängen, es muss ihm ein Bedürfnis sein, das Bild mit uns betrachten zu können.

Einen besonders grossen Gewinn darf man sich versprechen, wenn die Bildkunst in enge Beziehung zum Unterricht tritt, insbesondere mit dem Deutsch- und Geschichtsunterricht verknüpft wird. Wenn eine Erzählung gegeben, ein Gedicht behandelt oder ein Geschichtsstoff geboten worden ist, dann wird das zugehörige Bild gezeigt. Nun sind durch den Unterricht die Apperzeptionshilfen geschaffen. Nun spricht das Bild für sich selbst; denn das Kind besitzt nun die assoziativen Momente. Nach ruhiger Betrachtung sprechen sich die Kinder zwanglos aus, und wenn der Lehrer eingreift, so geschieht es in Form einer Unterhaltung, die nur bezwecken darf, unrichtige sachliche Auffassungen der Kinder zu korrigieren. Dann bleibt das Bild noch einige Zeit in der Schulklasse, damit das Kind Gelegenheit hat, zur Betrachtung zurückzukehren. Natürlich wird der Gewinn, den die einzelnen Kinder auf diese Weise ziehen, ein ganz ungleicher sein; allein dasselbe ist ja auch der Fall beim wissenschaftlichen Unterricht. Man erwarte also vor allem von dieser Art der Vermittlung ästhetischer Eindrücke nicht zu viel. So wenig alle Kinder in gleichem Grade für Poesie oder Musik empfänglich sind, so wenig

ist dies für die Bildkunst der Fall. Aber in manchem Kinde wird dadurch doch der Grund zu einer ästhetischen Betrachtungsweise und zu einem guten Geschmacke gelegt, und allen wird dadurch ausnahmslos etwas Sonnenschein geboten. Manche haben zwar Bedenken, an die Behandlung von Gedichten oder Geschichtsstoffen Bildbetrachtungen anzuschliessen, indem sie darauf hinweisen, dass bei guter Behandlung solcher Stoffe ein Phantasiebild im Kinde erstehen, das von grösserem Werte sei, als das reale. Allein einmal besitzen bei weitem nicht alle Kinder eine so anschauliche Phantasie, und anderseits soll die Vorweisung des künstlerischen Bildes nicht in erster Linie deswegen geschehen, um das Verständnis für das Dargebotene zu erhöhen; es verhält sich gerade umgekehrt. In diesem Falle dient die Behandlung schöner Literatur um die assoziativen Momente zu vermitteln, die zur Erschliessung des Kunstgenusses nötig sind. Wenn beispielsweise „Die Kapelle“ von Uhland behandelt worden ist, und das zugehörige Bild von Molitor wird im Anschluss davon vorgewiesen; dann bringt das Kind eben dem Bilde das entgegen, was unbedingt nötig ist, wenn der ästhetische Eindruck ein besonders tiefer sein soll.

Von der angedeuteten Verwendung von Bildern im Anschluss an den Unterricht verspreche ich mir weit mehr, als von dem blossen Wandschmuck, den das Kind schon nach wenigen Tagen nicht mehr betrachtet. Ich amtierte einst in einem Schulhause, dessen Korridore mit Steindruckbildern geschmückt sind. Tagtäglich musste eine Schulklasse mehrmals an dem Pestalozzibild von Grob vorbeigehen. Absichtlich hatte ich die Kinder nie darauf aufmerksam gemacht. Nach zwei Monaten stellte ich eine Anzahl Fragen an die Kinder, die sich auf den Inhalt des Bildes bezogen. Es ist kaum glaublich, wie wenig die Kinder von dem Bilde erfasst hatten. Seither verspreche ich mir nicht mehr viel von dem blossen Hinhängen der Bilder. Werden sie aber im Zusammenhang mit dem Unterricht dargeboten, dann ist durch die Vorbesprechung das Interesse des Kindes geweckt und das Verständnis erschlossen. Damit das Bild dem Kinde durch den steten Anblick nicht gleichgültig wird, empfiehlt es sich, Wechselrahmen zu verwenden und die Bilder von Zeit zu Zeit zu wechseln. Für die Schule brauchen deswegen keine besonderen Kunstwerke erstellt zu werden, es gibt keine besondere Kunst für die Schule. Es handelt sich nur darum, aus der grossen Zahl der Kunstwerke, die für die Schule passenden auszuwählen. Man darf sich nicht verhehlen, dass die Einführung der Bildkunst in angedeuteter Weise

eine gewisse Gefahr in sich birgt, nämlich die, dass man sich mit blossen Anschauungsbildern begnügt, statt wirkliche Kunstwerke zu verwenden.

Es ist aber wohl zu unterscheiden zwischen blossen Anschauungs- und wirklich künstlerischen Bildern. Das Anschauungsbild ist entweder belehrend, wenn es dem Kinde sachlich neue Vorstellungen vermittelt oder vorhandene klären will, oder es ist belebend, wenn es an sein eigenes Erleben erinnern, also bekannte Vorstellungen in einer neuen Art der Darstellung zeigt. Die Anschauungsbilder finden ihren Platz im Sachunterricht, und wenn auch zu wünschen ist, dass sie derart sind, dass sie das ästhetische Empfinden nicht beleidigen, so dienen sie doch ganz andern Zwecken als die künstlerischen Bilder. Die letztern verzichten auf eine lehrhafte Schilderung und suchen den Stoff lediglich nach poetischen Gesichtspunkten zu gestalten. Glücklicherweise besitzen wir infolge der Unterstützung hervorragender Künstler bereits eine stattliche Zahl Werke echter Kunst, die auch infolge ihres bescheidenen Preises für die Schule verwendet werden können.

Und nun zum Schlusse noch eines? Das Problem der künstlerischen Erziehung steht in enger Beziehung zu der Frage der Lehrerbildung. Die Lehrer sind nicht von vornherein geeignet und auch kaum vorbereitet, das künstlerische Empfinden der Kinder zu pflegen. Es ist mir nicht bekannt, was in dieser Richtung bis jetzt in den einzelnen Seminarien geschieht; man wird aber doch bezweifeln dürfen, dass bei den ohnehin überladenen Lehr- und Stundenplänen nach dieser Seite überhaupt viel geschehen könnte.

Die grösstmögliche Förderung der künstlerischen Ausbildung wird in den Seminarien ohne Zweifel durch den Zeichenunterricht erreicht. Dieses Fach erfreut sich in den letzten Jahren glücklicherweise einer besonderen Wertschätzung bei der Lehrerbildung. Wie kein anderes ist es geeignet, nicht nur der rein praktischen Vorbereitung zu dienen, sondern auch in den Dienst der künstlerischen Bildung zu treten. Von nicht zu unterschätzender Bedeutung wäre es, wenn im Zeichenunterricht auch gelegentlich theoretische Unterweisungen, eine Art Elementarkunstlehre, sowie kunsthistorische Orientierungen erteilt würden. Zur Aufgabe des Psychologieunterrichts gehört es, eine Elementarästhetik zu bieten, d. h. auf das Wesen des ästhetischen Eindrucks einzugehen. Aber auch in manches der übrigen Unterrichtsfächer, wie Deutsch, Geschichte, Geographie und Naturkunde könnte ohne Frage noch in vermehrterem Masse, als es da und dort schon

geschieht, die bildende Kunst mit einbezogen werden. Zu botanischen, geologischen und historischen Zwecken werden in den Seminarien Exkursionen ausgeführt. Warum besucht man nicht auch von Zeit zu Zeit mit den Zöglingen Kunstausstellungen und Kunstmuseen?

Für die wissenschaftliche Weiterbildung des Lehrers bestehen mannigfaltige Institutionen, während für die Pflege des Kunstsinnes beinahe nichts geschieht. Als der Lehrerverein der Stadt Zürich im Jahre 1909 einen Kurs im Kunsthaus organisierte, der in Führung durch das Museum mit kunsthistorischen Orientierungen bestand, meldeten sich hiezuhüber 500 Teilnehmer, eine Zahl, die noch bei keiner Veranstaltung zur Weiterbildung erreicht worden ist und gewiss einen sprechenden Beweis bildet, dass bei den Jugenderziehern grosses Interesse für bildende Kunst vorhanden ist. Alles, was wir aber den Seminarzöglingen nach dieser Seite bieten, kommt unmittelbar oder mittelbar auch wieder der Volksschule zugute.

Ich bin mir wohl bewusst, dass durch meine eigenen Versuche das ausgeführte Problem keine erschöpfende Behandlung gefunden hat; es war mir mehr darum zu tun, die Aufmerksamkeit weiterer Kreise wieder auf diese Frage zu lenken und zu neuer Prüfung anzuregen
