Brennende Fragen, den Zeichenunterricht betreffend.

Abkürzungen: Z = Zeichnen, Z. U. = Zeichenunterricht.

Die nachfolgende Abhandlung sollte ursprünglich nur den Abschlufs einer chronologisch geordneten Aufzählung der wichtigsten in den letzten Jahren aufgetauchten Reformgedanken über den Zeichenunterricht bilden. Das Manuskript zu diesem ersten Teil liegt abgeschlofsen vor mir; ist aber gegen Erwarten zu einem solchen Umfange angewachsen, dafs es den Rahmen einer Programmschrift allzusehr überschreitet. In anbetracht dieser Thatsache und in Erwägung, dafs die Herren Fachkollegen über die meisten Reformschriften einigermafsen orientiert sein dürften, hielt ich es für unbedenklich, dem Programme nur den zweiten Teil anzuvertrauen, mir vorhaltend, den ersten in Form einer Broschüre in Druck zu geben. Obwohl dem Laien durch diesen Fortfall manche Anspielungen auf Reformvorschläge entgehen, wird doch auch er, wie ich hoffe, einiges Interessante finden. Auf jeden Fall bildet dieser zweite Teil auch für sich allein ein abgeschlossenes Ganzes.

Um den Fachmann nicht im Unklaren darüber zu lassen, auf welche Schriften sich die Abhandlung bezieht, möge die Aufstellung der betreffenden Litteratur vorangehen:

Verein deutscher Zeichenlehrer, Grundsätze für den Unterricht im freien Z. an Schulen für allgemeine Bildung. Stade, A. Pockwitz 1887.

Georg Hirth, Ideen über Zeichenunterricht. München, G. Hirth 1887.

Karl Reichhold, Das Z. nach der Natur in der Schule. Würzburg, A. Stuber 1887.

Dr. Alfr. Lichtwark, Die Kunst in der Schule. Hamburg, Otto Meifsner 1887.

Robert Mielke, Die Münchener Kunstgewerbeausstellung in Bezug auf Stil und Z. U. Berlin, Ch. Claesen & Co. 1889.

M. Meurer, Das Studium der Naturformen. Berlin, Ernst Wasmuth 1889.

Stade, Vorschläge für eine wünschenswerte Reform des Z. U. an unsern höheren Lehranstalten. Programm der Fürstl. Realschule zu Sondershausen 1890.

Rembrandt als Erzieher, von einem Deutschen. Leipzig, C. L. Hirschfeld 1890.

Dr. Adelbert Matthaei, Der Z. U. am humanistischen Gymnasium und sein Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsfächern. Leipzig, Gustav Fock 1890.

Verein österreichischer Zeichenlehrer, Vorschläge zu einer Neugestaltung des Z. U. an Mittelschulen, I. Heft. Wien, Manz 1890.

Dr. Adelbert Matthaei, Das bewufste Sehen in der Schule, ein Lehrbuch des Z. U. für Gymnasien unter Berücksichtigung der Beschlüsse der Berliner Schulkonferenz vom Dezember 1890. Giefsen, J. Ricker 1891.

Aug. Höke, Zur Methodik des Körperzeichnens an höheren Lehranstalten. Programm des Realgymnasiums zu Lippstadt 1891.

F. H. Schreyer, Über das Z. nach der Natur. Klagenfurt, Ferd. v. Kleinmayr 1892.

Dr. Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt, Arnold Bergstraefser 1892.

Ferd. Knörk, Die räumlichen Künste in der Schule, Programm der Wöhlerschule zu Frankfurt a. M. 1893.

Dr. Forbach, Die Pflege der alten Kunst auf dem Gymnasium. Programm des neuen Gymnasiums zu Darmstadt 1893.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Dr. Robert Wiedersheim, Über die Vorbildung unserer akademischen Jugend an den humanistischen Gymnasien. Freiburg, Chr. Lehmann 1894.

Dr. Alb. Heim, Sehen und Zeichnen. Basel, Benno Schwabe 1894.

Verein österreichischer Zeichenlehrer, Vorschläge zu einer Neugestaltung des Z. U. an Mittelschulen, II. Heft. Graz, Leykam 1894.

Dr. Adelbert Matthaei, Didaktik und Methodik des Z. U. und die künstlerische Erziehung in höheren Schulen. München, C. H. Beck 1895.

Fritz Müller, Das Z. nach Stäbchen auf der Unterstufe. Hamburg, Konrad Klofs 1895.

Alb. Kornhas, Das Z. nach der Natur, Vorschläge zu einer Reform des Z. U. an höheren Lehranstalten. Freiburg i. Br., Herder 1896.

Albin Kühn, Z. und Z. U. an höheren Lehranstalten. Programm des Gymnasiums zu Görlitz 1896.

Adelbert Lehmann, Der Z. U in seinem Verhältnis zu den übrigen Unterrichtsfächern. Programm des Realgymnasiums der Frankeschen Stiftungen zu Halle a. S. 1896.

Chr. Schwartz, Der Z. U. in der Realschule. Programm der Stiftungsschule von 1815, Hamburg 1896.

Karl Reichhold, Kunst und Z. an den Mittelschulen. Berlin, Georg Siemens 1896.

John S. Clark (Boston), Das Studium typischer Formen und dessen Wichtigkeit in der Erziehung. Bonn, F. Soennecken 1896 (Aus der Sammlung pädagogischer Vorträge von Wilh. Meyer).

Prof. E. Högg, Das Freihandzeichnen nach Körpermodellen und Naturobjekten. Stuttgart, Wilh. Effenberger 1897.

Dr. C. Hildebrandt, Über die Ausbildung des Kunstsinns auf den höheren Lehranstalten, insbesondere durch Geometrie und Z. Programm des Realgymnasiums zu Braunschweig 1897.

Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung, Zur Reform des Z. U., I. Heft. Hamburg, Boysen und Maasch 1897.

Julius Aug. Arras, Der moderne Z. U. im Lichte der natürlichen Beanlagung des Zöglings. Worms a. Rh., P. Reifs 1898.

Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung, Das Kind als Künstler (Zur Reform des Z. U., II. Heft). Hamburg, Boysen und Maasch 1898.

Prof. Herm. Lukas (Salzburg), Prangs kurzer Lehrgang und: Über den Gebrauch von Modellen. Anleitung zur Verwendung der Prangschen Modelle. Leipa (Böhmen), Joh. Künstner 1898.

Josef Hiersche, Auf zur Umgestaltung des Z. U. an Volksschulen! B.-Leipa, Joh. Künstner 1898,

Ferdinand Moser, Ziele und Wege des Z. U. Kaiserslautern, J. J. Tascher 1899.

Chr. Schwartz, Neue Bahnen, ein Lehrplan für den Kunstunterricht an mehrklassigen Schulen nach modernen Grundsätzen. 2. Aufl. Hamburg, Boysen und Maasch 1900.

J. Liberty Tadd (Philadelphia), Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Leipzig, R. Voigtländer 1900.

Emanuel Grosser, Reform im Schulzeichenunterricht, zeitgemäfse Betrachtungen und Vorschläge. Berlin, Wilh. Süfserott 1900.

Herm. Muthesius, Der Z. U. in den Londoner Volksschulen. Gotha, E. F. Thienemann 1900.

Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung, Der Z. U. in der Gegenwart. Langensalza, Beyer & Söhne 1900 (Sonderabdruck aus Reins encyklopädischem Handbuch der Pädagogik).

Mehr noch als der blofse Umfang dieses Litteraturverzeichnisses zeugen die Tonart, welche die Verfasser der Schriften oft anzuschlagen belieben, und ihre zum Teil sehr excentrischen Vorschläge von einem überaus regen, man könnte fast sagen nervösen Leben auf dem Gebiete des Z. U.

Es dürfte diese Erscheinung ein Rückschlag des gewaltigen Umschwunges sein, der sich auf drei grofsen Kulturgebieten seit mehr als einem Dezennium bemerkbar macht: auf dem Gebiete der Kunst, der Wissenschaft und der Technik.

Anmerkung: Während der Korrektur dieser Programmschrift erscheint eine neue Veröffentlichung der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlichen Bildung: Versuche und Ergebnisse, Hamburg, Alfred Janfsen 1901.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

In der Kunst verachtet man mit einer gewissen zur Schau getragenen Absichtlichkeit jede Tradition, eine Folge der früher übertriebenen Richtung nach der historisch-stilistisch-antiquarischen Seite hin. Man stellt den Individualismus, die Subjektivität, in den Vordergrund, sucht nach neuen, eigenartigen Ausdrucksmitteln und legt gröfstes Gewicht auf das Naturstudium. Die Wissenschaft sucht ihre Wahrheiten mehr denn früher auf Anschauung und Beobachtung zu begründen, fordert eine bessere Ausbildung der Sinnesorgane und verwirft die einseitige Verstandesbildung. Die Technik endlich wird in ihren Resultaten immer komplizierter und bedarf der Zeichnung als der eigentlichen Sprache der Technik zur Vermittelung von Vorstellungen ebenso nötig wie der Schrift. Und dazu kommt noch, dafs das Handwerk heute vor der Wahl steht, sich entweder der Maschine auszuliefern oder sich durch starkes Hervorkehren des Individuellen zum Kunsthandwerk emporzuschwingen. Über die ökonomische Bedeutung der künstlerischen Bildung allein liefsen sich ganze Bücher schreiben, und wenn nicht alle Anzeichen trügen, wird in den nächsten Jahrzehnten schon die Schule mit Rücksicht auf diese letztere Frage zu einer viel stärkeren Betonung des Z. U. gezwungen werden.

Hervorragende Vertreter aller Kulturgebiete fordern schon jetzt mit steigendem Nachdruck eine gröfsere Beachtung und nicht selten zugleich eine innere Reform des Z. U. Nur aus der hier aufgeführten Litteratur liefsen sich an die Hundert solcher Aussprüche herausziehen.

Auf alle Fälle gehört die weitere Ausgestaltung des Z. U. zu den wichtigsten Fragen der modernen Schulreform. Um so bedauerlicher ist es, dafs man dieser Frage weder auf grofsen Schulkonferenzen und Direktorenversammlungen, noch in den gymnasialpädagogischen Fachschriften die nötige Aufmerksamkeit widmet.

Während das Fach sich über allzugrofse Beachtung seitens der Schule (diese als Allgemeinheit genommen) nicht gerade zu beklagen braucht, sind seine Vertreter um so eifriger am Werke, den innern Ausbau des Z. U. zu fördern. Vorläufig allerdings sind die Ansichten unter den Fachkollegen, wie das bei der Jugend dieser Disziplin ganz natürlich ist, noch überaus mannigfaltiger Art. Ein Blick in den Inhalt der vorstehenden Litteratur ergiebt dies aufs deutlichste.

Man ist sich nicht einmal einig über Zweck und Namen des Unterrichtsfaches. Während die einen der Thätigkeit des Geistes eine grofse Rolle beim Z. zuweisen, wollen andere davon nichts wissen. Die einen halten infolgedessen Z. mehr für eine Arbeit, die andern für eine Gefühlssache, ein Vergnügen. Die einen sind für Massen-, die andern für Einzelunterricht. Man streitet sich darüber, ob man mit den einzelnen Zweigen des U. fortwährend zu wechseln, oder ob man diese Zweige nacheinander vorzunehmen habe. Während einige das Z. mit Kohle und Kreide befürworten, treten andere für den Pinsel, den Bleistift oder die Feder ein. Man ist ferner im Zweifel darüber, wann mit dem Z. zu beginnen, ob anfangs das Hauptgewicht auf Genauigkeit der Zeichnung oder Leichtigkeit der Hand zu legen, ob mit der krummen oder geraden Linie, ob mit Freihand- oder geometrischem Z. einzuleiten sei. Während die einen breites, flächenhaftes, malerisches Anlegen betonen, wollen andere nur das Konturzeichnen gelten lassen. Man diskutiert über die Fragen, ob im Anfang geometrische Figuren oder schematische Lebensformen als Übungsstoff vorzuziehen seien, ob das Ornament eine Existenzberechtigung im U. habe, ob es, wenn dies der Fall, in die unteren oder oberen Klassen gehöre, ob das naturalistische oder historische vorzuziehen sei. Man kann nicht in der Kardinalfrage übereinkommen, ob man das ästhetische Empfinden nur durch gelegentliche Unterweisungen oder systematisch durch zusammen-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

hängende Vorträge zu wecken habe; ja, einige wollen sogar das Z. nur noch als Mittel zu einer gröfseren Vertiefung in den Inhalt solcher Vorträge degradiert wissen. Weitere streitige Fragen sind, wann und wie mit dem Z. nach wirklichen Gegenständen zu beginnen, ob ein Kopieren nach Vorlagen mit körperlichen Darstellungen vorauszuschicken, ob zuerst nach geometrischen Körpern oder gleich nach allerlei wirklichen Gegenständen zu zeichnen, ob mit Draht- oder Vollmodellen, mit Front- oder andern Darstellungen, ob mit oder ohne Schattenangabe, ob mit oder ohne perspektivische Lehren zu beginnen sei. Man stellt die verschiedensten Gesichtspunkte für die Auswahl der Modelle auf, man nimmt Rücksicht bald auf die Schwierigkeit der Darstellung, bald auf den natur- oder kulturwissenschaftlichen Inhalt und ist bald für grofse, bald für kleine Modelle eingenommen. Die mannigfaltigsten Ansichten herrschen über die Zweckmäfsigkeit des Gipsabgusses, des Stilllebens, des ausgestopften Tieres, der lebenden Pflanze, des lebenden Tieres, des lebenden Menschen, von glänzenden Gegenständen u. s. w. als Modell. Was einer empfiehlt, verwirft der andere. Ziemlich einig sind sich die Reformer dagegen in der Verurteilung der vermeintlich viel zu mathematisch-pedantischen Richtung der meisten bestehenden Methoden, in der Empfehlung des Gedächtniszeichnens, einer stärkeren Betonung des sogenannten Skizzierens und der Verwerfung von Schulausstellungen. Vereinzelt wünschen die Reformer Stäbchenlegen auf der untersten Stufe des U., Freiarmübungen, freie Pinselarbeiten, Modellieren und Handarbeit für die allgemein bildende Schule.

Über die meisten dieser streitigen Fragen, z. B. über den Zweck des Z. U., die Auswahl der Modelle, über Massenunterricht, Frontansichten, Gedächtniszeichnen u. s. w. habe ich mich seit dem Jahre 1892 in der Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer und im Monatsblatt für den Z. U. schon recht eingehend und oft ganz im Sinne der Reformer geäufsert. Ich werde mir erlauben, im folgenden des öftern Abschnitte aus diesen Artikeln heranzuziehen, ohne jedesmal besonders darauf hinzuweisen. Bezüglich der wichtigsten Frage des Z. U., der Frage, wie in das Z. nach dem wirklichen Gegenstande eingeführt werden soll, bin ich sogar einen grofsen Schritt weiter gegangen, als z. B. die Hamburger, die immer noch an kleinen Modellen, an Einzelunterricht und an Frontdarstellungen festhalten. Ich mafse mir nicht an, die betreffenden Reformgedanken in allen Fällen zuerst ausgesprochen zu haben, fand vielmehr manche Anregung bei andern Autoren; denn Hunderte hatten ähnliche Fragen schon behandelt. Um so mehr aber mufs dem Unterfangen der Hamburger Lehrervereinigung, für sich die Priorität der Reformidee in Anspruch zu nehmen, entgegengetreten werden. Das unstreitige Verdienst der Vereinigung besteht lediglich in der zielbewufsten, energischen Agitation, der wir es wohl hauptsächlich zu verdanken haben, dafs sich heute viele einflufsreiche Personen für den Z. U. interessieren.

Selbstverständlich kann man innerhalb des Rahmens einer Programmschrift nur die allerwichtigsten der streitigen Fragen streifen. Beginnen wir mit der Frage nach dem eigentlichen Zweck des Z. U.

Nachdem man glücklich die Ansicht, dafs der Z. U. nur zur Hebung des Kunstgewerbes und zur Ausbildung manueller Fertigkeit da sei, abgestreift und seinen allgemein bildenden Wert erkannt hatte, macht sich neuerdings die Ansicht breit, der Z. U. habe in erster Linie die Aufgabe, den Schüler für alles Künstlerische genufsfähig zu machen. Daher das Bestreben der Reformer, das Wort Z. U. in Kunstunterricht umzuwandeln.

Wenn das Z., wie die Reformer selbst betonen, als Ausdrucksmittel eine Parallele zur Sprache bildet, so liegt es doch auf der Hand, dafs der Schüler im Z. U. genau so wie im Sprach-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

unterrichte in erster Linie dazu angeleitet werden mufs, sich mit den wenigsten Mitteln klar auszudrücken und das von andern Dargestellte schnell und richtig zu erfassen; dafs aber erst auf einer zweiten höheren Stufe des U. von künstlerischer Erziehung im engeren Sinne die Rede sein kann. Es ist diese künstlerische Erziehung freilich „auch“ ein Zweck und noch dazu ein schöner, edler, erstrebenswerter; aber wie im Leben die Arbeit dem Vergnügen vorangeht, so hat die Schule zunächst für den Ernst des Lebens tüchtige, dann erst für die Schönheiten des Lebens genufsfähige Menschen zu erziehen. Der Z. U. soll den künftigen Archäologen, Arzt, Naturforscher, Ingenieur, Militär, Kaufmann, Gewerbetreibenden u. s. w. zu einem auch mit dem innern Auge sehenden, zu einem schöpferischen, erfinderischen Menschen machen. Wenn diese Aufgabe erfüllt ist, hat der Z. U. zugleich den besten Keim für das sogenannte Kunstverständnis gelegt.

Unter den bildenden Momenten nimmt unstreitig der Einflufs des Z. U. auf das bewufste Sehen, wie Flinzer, oder das richtige Sehen, wie andere es nennen, der Einflufs des Z. U. auf das Beobachtungs- und Vorstellungsvermögen, auf die Anschauungskraft oder wie wir diese Geisteskraft nennen wollen, die erste Stelle ein. Aber hiermit ist die Bedeutung noch keineswegs erschöpft. Eine natürliche Folge des aufmerksameren Betrachtens, wozu das Z. zwingt, ist es nämlich, dafs sich Form und Farbe des Modelles unserm Geiste besonders nachhaltig einprägen. Wer aber wollte leugnen, dafs im Leben ein gutes Gedächtnis für Form und Farbe mindestens die gleiche Bedeutung hat, wie ein Gedächtnis für abstrakte Begriffe, z. B. für Zahlen und Namen! Im engsten Zusammenhange mit dem Anschauungsvermögen und dem Formengedächtnisse steht die Phantasie, die Einbildungskraft oder Umbildungskraft, wie ich sie nennen möchte; denn das, was wir Phantasie nennen, ist ja nichts anderes als das Vermögen, Vorstellungen, die im Gedächtnis haften blieben, mit Rücksicht auf andere auch im Gedächtnis haften gebliebene umzubilden. Hand in Hand aber mit dieser Ausbildung der Phantasie geht die Bildung des Geschmackes. Erst wer sich eine gewisse Fertigkeit angeeignet hat, Formen überhaupt aufzufassen und sich mittels dieser Formen auszudrücken, gewöhnt sich daran, die ihm schön oder besonders ausdrucksvoll erscheinenden Formen vorzugsweise zu beachten, sie seinem Gedächtnisse einzuprägen und sie bei eigenen Schöpfungen und bei Beurteilung von Kunstwerken im Geiste zum Vergleiche heranzuziehen.

Wir können übrigens auf die Ausbildung des Geschmackes schon deshalb nicht systematisch einwirken, weil, wie Lange richtig sagt, „der Begriff des Schönen etwas Konventionelles ist“, weil die Ansichten in Geschmackssachen sehr verschieden sind und von Zeit, Ort, Volk, Erziehung, Gewohnheit und vielen andern Faktoren abhängen, weil die Anzahl der brauchbaren Modelle, die doch auch mit Rücksicht auf die Schwierigkeit der Darstellung, auf den Kostenpunkt, die Dauerhaftigkeit, die Gröfse u. s. w. ausgewählt werden müssen, viel zu beschränkt ist. Bezüglich des Geschmackes sei nur auf die der heutigen Anschauung widersprechenden Ansichten Lessings, Winckelmanns und Goethes in Sachen der bildenden Kunst (siehe Rembrandt als Erz. S. 29, Lange S. 82), auf die wechselnde Wertung der einzelnen Künstler seitens der Kunstkritik, auf die verschiedenen Farbentheorien, an die Verherrlichung bald der modernen, bald der historischen Kunst, bald der naturalistischen, bald der stilistischen Richtung erinnert.

Schultze-Naumburg läfst sich im Kunstwart sogar (1900, Heft I) zu der Bemerkung hinreifsen: „Ich glaube, all unser Menschenwerk wäre schön, wenn nie ein Schulmeister die Forderung gestellt hätte, man müsse schön schaffen, wenn überhaupt von schön nie die Rede gewesen wäre“.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Auf der Universität mag man durch eine Folge von Vorträgen den Studierenden in das Reich des Schönen einführen und das skizzenhafte Nachzeichnen als Hilfsmittel zur Vertiefung in den Vortrag betrachten; in der Schule, das lehrt die Erfahrung, ist das Umgekehrte das Richtigere. Hier hat die Kunstunterweisung nur als gelegentliche Erläuterung nebenher zu laufen. Das Z. als Hauptbethätigung im U. mufs umsomehr betont werden, als den wenigen Zeichenstunden eine erdrückende Anzahl von Unterrichtsstunden gegenüberstehen, in denen der Schüler in keinerlei Weise zum Selbstschaffen sichtbarer Formen angehalten wird.

Wenn wir aber das Z. als Hauptbeschäftigung beibehalten und die Erziehung zum bewufsten Sehen als Hauptsache betrachten, so liegt für uns keine Veranlassung vor, den guten alten Namen „Zeichenunterricht“ abzustreifen.

Noch weniger angebracht wäre es, Z. U. in „Einteilungsunterricht“ umzutaufen, wie Grosser vorschlägt. Er hat zwar recht, wenn er meint, das Z. sei ja doch nichts anderes als ein Einteilen der verschiedenen farbigen Flecke, die wir sähen. Mit demselben Rechte aber kann man doch von einem „Umzeichnen“ der Flecke reden.

Es erscheint mir übrigens sein Vorschlag, den Impressionismus in die Schule einzuführen, durchaus verkehrt. Abgesehen davon, dafs die allgemein bildende Schule keine Berufsmaler ausbilden soll, die ihr ganzes Bestreben auf eine stimmungsvolle Wiedergabe des Geschauten richten müssen, ist es bedenklich, den Schüler an eine Anschauungsart zu gewöhnen, die ihn geradezu zwingt, sich nicht näher über das Wesen des Modelles zu unterrichten. Diese Art der Anschauung ist gar keine „naive“ Anschauung, wie Grosser meint. Wäre sie die naivere, so müfste sie auch die ursprünglichere und leichtere sein. Nun sind aber die ersten Kunstschöpfungen jedes Kindes ebenso Umrifszeichnungen, wie die ältesten in der Kunstgeschichte bekannten Darstellungen der einzelnen Völker, und erst die raffinierte Kunst des fin de siècle erfand den Impressionismus. Jeder Kunstjünger weifs überdies, welche Mühe es ihm selbst machte, sich in die impressionistische Anschauungsart hineinzudenken, und wie sehr diese nur auf äufserliche Zufälligkeiten gerichtete Auffassung ihm ein Hindernis wurde, Formen im Gedächtnis zu behalten. Die allerneueste Kunst schlägt auch wieder andere Wege ein, und alle wahrhaft grofsen Künstler wie Rafael, Michelangelo, Tizian, Dürer, selbst Rembrandt und die modernen Klinger und Böcklin haben ihre Kunstwerke von innen heraus geschaffen, gewissermafsen konstruiert. Sie beginnen alle mit den Hauptlinien, welche die Bewegungen der Figuren zum Ausdruck bringen, und gliedern diesen alles andere an.

Während Grosser die Denkthätigkeit beim Z. gewaltsam zurückdrängen will und damit indirekt zugiebt, dafs das Z. zum Denken wenigstens verleitet, leugnet Lange diese Denkthätigkeit; er selbst will davon in der Schule nichts gespürt haben. Vielleicht übertreibt er auch nur, und der Sinn seiner Worte soll sein, die Denkthätigkeit möchte in der Zeichenstunde nicht allzusehr in den Vordergrund gestellt werden. Die Frage, ob die Denkthätigkeit jedem einzelnen Zeichenakte vorangehe, was die meisten Zeichenlehrer annehmen, oder erst folge, was Schreyer meint, will ich hier nicht untersuchen, auch nicht die Frage, inwieweit durch unausgesetzte Übung das Z. zu einer rein mechanisch-automatischen Thätigkeit wird, wozu Tadd es machen möchte. Alle diese Fragen erfordern ein so tiefes Eingehen auf andere Wissensgebiete, dafs wir dadurch zu weit von der eigentlichen Sache abgelenkt würden.

Wohl niemals wird ein Zeichenlehrer, dem es darum zu thun ist, den Kindern etwas beizubringen, die Zeichenstunden zu Spielstunden in Langes Sinne degradieren. Wo es sich um

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Schulunterricht handelt, wird man niemals ohne einen gewissen Zwang auskommen, wo aber hinter einer Thätigkeit der Zwang lauert, empfindet der Mensch sie nicht als Vergnügen, sondern als Arbeit, und wenn der Lehrer die Sache noch so interessant machte, die Kinder würden dennoch eine freie Stunde jeder Zeichenstunde freudig vorziehen.

Überall, wo es sich um eine systematische Unterweisung handelt, appelliert man an die Denkkraft. Wenn das aber schon bei Einführung in jedes Handwerk oder in den Schreib- und Sprachunterricht geschieht, wo immer wieder dieselbe beschränkte Anzahl von Formen, nur in neuen Zusammenstellungen, reproduziert wird, wie viel mehr ist es da bei Einführung in eine Kunst nötig, wo die Reihe der verwendbaren Formen unendlich grofs ist!

Je klarer sich der Zeichner über alles wird, was er darzustellen hat, je tiefer er in das Wesen des Gegenstandes eindringt, je mehr er sich über Gröfse, Farbe, Beleuchtung und scheinbare Verzerrung der einzelnen Teile unterrichtet, je mehr er sich daran gewöhnt, das für den jeweiligen Zweck Wesentliche herauszugreifen, um so vollkommener, brauchbarer, künstlerischer wird seine Zeichnung. Nur der unklare Dilettant, der niemals mit Überlegung schuf, weil er keine richtige Anleitung dazu bekam, meint, das Z. sei eine reine Gefühlssache und schiebt die Schuld, wenn ihm das Werk nicht gleich gelingt, auf mangelhaftes Talent.

Wenn nun die Reformer immer wieder die gefühlsmäfsige Seite des Z. U. betonen, die ja unstreitig bei rein künstlerischen Schöpfungen eine Rolle spielt, so erhält die eben besprochene dilettantische Ansicht eine neue Stütze, und die Gefahr einer Ausartung des Z. U. in „Gefühlsduselei“ rückt aufs neue näher. Bei dem Z. wenigstens, was in der Schule verlangt wird, spielt das Gefühl kaum mit, höchstens insofern, als der Schüler seinem individuellen Geschmacke nach mehr oder weniger Freude bei Durcharbeitung der einzelnen Aufgaben empfindet.

Selbst das Genie läfst sich nicht allein vom Gefühle leiten. „Es giebt nichts, was dem Wesen des echten Genies mehr entgegengesetzt wäre, als eine unklare Schwärmerei. Es ist Zeit, sich von diesem Irrtume gründlich zu befreien. Das Gefühl, und selbst das schöpferische Gefühl, bringt so wenig ein Kunstwerk hervor, wie der Farbenfabrikant ein Bild hervorbringt; beide liefern nur das Material, mit dem der Künstler arbeitet. Seine Thätigkeit, wenn sie echt ist, wird immer aus warmer Empfindung und kalter Überlegung gemischt sein. — — Genie ist derjenige, welcher stets und ganz intensiv besonnen ist“ (Rembrandt als Erz. S. 212).

Also der Aufgabe, die Denkthätigkeit in die richtigen Bahnen zu lenken, werden wir uns nicht entziehen können. Eine andre Frage aber ist die, ob die bestehenden Methoden nach dieser Richtung hin nicht etwa zu viel des Guten thun.

Es ist das eine der brennendsten Fragen; denn alle Reformer sind in der Verurteilung der vermeintlich zu pedantisch-doktrinären Richtung der älteren Methoden einig. Beweise dafür, dafs die Methoden nach dieser Richtung hin gesündigt, liegen schwarz auf weifs vor. So brachte z. B. 1891 die Zeitschrift des Vereines deutscher Zeichenlehrer (die ich dafür nicht verantwortlich mache, weil ein Vereinsblatt allen Richtungen innerhalb des Vereins Rechnung zu tragen hat) eine Musterlektion „die Behandlung der Palmette nach den Herbart-Zillerschen formalen Stufen“, die nicht weniger als $24^1/_2$ Druckseite, sage und schreibe vierundzwanzig und eine halbe Druckseite, ausfüllte. Wer nicht in die Kniffe und Gepflogenheiten der Herbart-Zillerschen Unterrichtsweise eingeweiht ist, wird es gar nicht für möglich halten, dafs man über ein so einfaches Thema überhaupt so viele Worte machen kann. Ein solcher U., der gar nicht mehr den Namen Z. U. verdient, füttert den Schüler mit so vielen „durchdachten“ Fragen, dafs dieser schliefslich

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

den Wald vor Bäumen nicht mehr sieht. Viele betrachten solche Probelektionen als den Gipfel pädagogischer Weisheit, und bei Zeichenlehrerprüfungen werden sie begünstigt.

Zugleich mit diesem Vorwurfe einer zu starken Betonung des gesprochenen Wortes im Unterrichte, hält man den bestehenden Methoden die viel zu mathematische Richtung vor.

Auch in diesem Punkte schliefse ich mich den Reformern an. Nicht, als ob ich Mathematik und Kunst für zwei im Wesen einander ganz entgegengesetzte Dinge hielte; nein, was mir nicht gefallen will, ist die Art und Weise, wie die Methoden Mathematik heranziehen.

Was ich zum Lobe der Mathematik als einer Vorschule zur Ausbildung der Kunstkräfte, des Vorstellungsvermögens, des Formengedächtnisses und der Phantasie sagen möchte, haben mir Professor Guido Hauck (Die Stellung der Mathematik zur Kunst und Kunstwissenschaft, Berlin, Ernst Korn), Doktor Hildebrandt (Programm des Realgymnasiums zu Braunschweig) und W. Schultz (Die Harmonie in der Baukunst, Hannover, Carl Manz) vorweggenommen. Ihren vortrefflichen Ausführungen wüfste ich nichts hinzuzufügen.

Mit Recht tadelt man, dafs die älteren Methoden mathematische Elemente in gar zu pedantischer Weise schon zu früh, nämlich gleich zu Beginn des Z. U. in den Vordergrund stellten. Und wenn es sich hier auch gar nicht um eigentlich mathematisches Denken, sondern nur um das Kennenlernen mathematischer Benennungen handelt, so ist doch nicht einzusehen, warum sich der Zeichenlehrer, dem so wie so schon zu wenig Stunden zur Verfügung stehen, so sehr in den Dienst der Mathematik stellen soll. Die betreffenden Benennungen könnten recht wohl beiläufig erklärt werden. Sollten sie wirklich nach Ablauf des ersten Zeichenjahres noch nicht fest sitzen, so ist das kein Unglück, da ja alles im späteren Geometrieunterrichte noch einmal durchgenommen wird. Ich halte es für überflüssig, sich dieser Ausdrücke wegen auch beim freihändigen Z. an mathematische Figuren zu klammern und dadurch die Auswahl der Beispiele unnötig zu erschweren. Den Begriff „wagerecht“ z. B. erfafst der Schüler ebensogut durch das Aneinanderfügen einer Reihe von Punkten oder, richtiger gesagt kleiner Kreisflächen, mittels des Pinsels, als durch Ziehen wagerechter Linien mit dem Bleistifte. Gewifs, die Figuren Quadrat, Dreieck, Sechseck u. s. w. haben ihr Gutes; die Gefahr liegt aber nahe, dafs der Lehrer, welcher „gezwungen“ ist, sie jahraus, jahrein breit zu treten, mit dieser Methode im Laufe der Zeit thatsächlich verknöchert, und dafs sich, was noch schlimmer ist, aus den Linienkombinationen innerhalb immer ein und derselben Grundform ein unnatürlicher, geradezu widerlicher „Zeichenlehrerstil“ entwickelt. Es giebt zahllose anziehendere Aufgaben, die man im ersten Zeichenjahre üben lassen kann. Ich habe seit Beginn meiner Lehrthätigkeit von Jahr zu Jahr mit den Motiven gewechselt, nie Gewicht darauf gelegt, ob die Gerade oder Krumme voranging, ob die betreffende Einzelform, die z. B. zu einer Reihung verwandt wurde, wie etwa der Kreis, auch schon durch Worte definiert war. Den Erfahrungssatz: „Man hat nur das richtig verstanden, was man klar auszudrücken vermag“, darf man doch wohl von der Sprache auf die Zeichnung als Ausdrucksmittel übertragen. Wenn der Quintaner beispielsweise ein Quadrat in mathematisch inkorrekter Weise als eine Figur mit vier gleich langen Seiten definiert, es aber nicht als Rhombus, sondern richtig als Quadrat zeichnet, so hat er das Wesen der Figur gewifs besser erfafst als einer, der sie richtig definieren, nicht aber (von technischen Unbeholfenheiten abgesehen) richtig zeichnen kann.

Obwohl ich es für ziemlich gleichgültig halte, ob mit der geraden oder krummen Linie begonnen wird, will ich doch mit ein paar Worten die Langeschen Argumente gegen die gerade Linie als Anfangsübung beleuchten. Die Worte: „Eine gerade Linie sehen wir thatsächlich

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

nicht als scharfe Linie, sondern als zwei einander sehr nahe stehende Linien oder als eine sehr unklare hin und her schwankende Linie", zeugen von mangelhafter Kenntnis des stereoskopischen Sehens. Lange müfste sonst wissen, dafs man eine Linie nur dann unklar oder doppelt sieht, wenn man einen aufserhalb derselben liegenden Punkt fixiert, was man aber niemals thut, wenn man die Linie selbst „ins Auge fafst", und das geschieht doch wohl beim Abzeichnen! Verschwommen könnte man höchstens den scheinbaren Umrifs krummer Oberflächen sehen, wie den Umrifs der senkrecht stehenden Walze, bei welcher beispielsweise an der linken Seite das linke Auge weiter „herumgreift" als das rechte. Einen ganzen Rattenkönig von Trugschlüssen enthalten die folgenden Äufserungen Langes: „Eine gerade Linie zu zeichnen, erfordert geradezu eine besondere Anstrengung, eine Überwindung natürlicher Hindernisse. Man sollte sie also erst nach der krummen üben lassen. Ist doch die letztere auch schon deshalb leichter zu zeichnen, weil sie einen gröfseren Spielraum der Abweichung gestattet, während die gerade eben immer nur eine ist, die genau so und nicht anders ausfallen mufs. Auch fängt ja ein Kind, wenn man ihm zum erstenmal einen Stift in die Hand giebt, niemals zuerst mit der geraden Linie an". Dem ist zunächst entgegenzuhalten, dafs der U. gerade den Zweck hat, Schwierigkeiten überwinden zu lehren, sonst wäre er ja überflüssig, dafs ferner eine beliebige Krumme sich allerdings leichter zeichnen läfst als eine Gerade, nicht aber eine ganz bestimmte Krumme, z. B. die Umrifslinie eines Blattes. Ein Z. von allerlei xbeliebigen Kurven, wie sie dem Schüler gerade in den Sinn kommen, wünscht doch wohl auch Lange nicht! Die Abweichungen von der Krummen, z. B. vom Kreise, von dem Profil eines Gefäfses oder Gesichtes fallen genau so auf, wie die von der Geraden. Wäre die Abweichung von der Geraden wirklich deutlicher zu erkennen, so müfste uns das nur um so mehr veranlafsen, die Gerade als erstes Übungsobjekt zu wählen; denn der Unterricht hat überall nach solchen Beispielen zu suchen, die das Auftreten von Fehlern am prägnantesten zur Anschauung bringen. Ist nicht endlich eine Krumme, die der natürlichen Handbewegung direkt zuwider läuft, noch schwerer als die simple Gerade zu zeichnen, und müfste man nicht im weiteren Verfolg des zuletzt von Lange angeführten Grundes den Schreibunterricht z. B. mit Klexemachen beginnen? Auf den wichtigsten Umstand, der für die Gerade spricht, und der darin liegt, dafs sie von allen Linien am leichtesten geistig erfafst werden kann, sei hier nur hingedeutet; er dürfte bei Lange jedoch nicht schwer wiegen.

Wenn ich dennoch die gerade Linie auf der untersten Stufe des U. möglichst vermeide, so thue ich es aus dem rein unterrichtstechnischen Grunde, weil die Schüler trotz aller Strenge und Aufsicht des Lehrers doch immer Mittel und Wege finden, sie mechanisch vorzuziehen. Lieber führt man die Kinder gar nicht erst in Versuchung und wählt Beispiele, bei denen die Anwendung von Hilfsmitteln unmöglich ist.

Ein zweites Mal gehen meines Erachtens die meisten Methoden zu mathematisch bei Gelegenheit der Einführung in das Z. nach wirklichen Dingen vor. Verkehrt erscheint mir hier die ausschliefsliche Benutzung mathematischer Körper, die Darstellung aller Modelle zuerst in Frontansicht und die Verwendung unnützer Hilfslinien, z. B. beim Z. des verkürzten Kreises und des Kugelschattens.

Gegen den ersten Umstand will ich mich nicht allzuscharf wenden, sprechen doch triftige Gründe für das mathematische Modell. Aus dem Buche von Clark lernen wir eine ganze Reihe kennen. Man stellt die Körper voran mit Rücksicht auf den Grundsatz „vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten," dann aber auch, weil jedes körperliche

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Gebilde, das wir erblicken, sich mehr oder weniger an eine der mathematischen Grundformen anschliefst und daher im grofsen und ganzen dieselben Erscheinungen aufweist, weil ferner gerade die Einfachheit der Modelle dem Schüler Gelegenheit giebt, die Einbildungskraft zu üben, weil die Aufmerksamkeit nicht durch Nebensachen von der Hauptsache abgelenkt wird, und weil endlich diese Körper billig und leicht zu beschaffen sind.

Trotz dieser gewichtigen Gründe bin ich im Laufe der Zeit so sehr von mathematischen Körpern abgekommen, dafs ich sie heute eigentlich nur noch als Demonstrationsmodelle verwende. Man mag sagen, was man will, thatsächlich erkaltet das Interesse des Schülers an diesen Modellen sehr schnell. Aufserdem finden sich Schüler, die vorher nach solchen Körpern gezeichnet haben, kaum merklich schneller in das Z. nach wirklichen Dingen, als jene Schüler, die gleich damit anfangen. Wie mir fast scheint, verführt die gar zu grofse Einfachheit der Formen zu einer laxen Auffassung. Ein sehr geschickter Lehrer mag auch hier über den Berg kommen und das Interesse bis zum Abschlufs der Übungen wachhalten können, immer aber wird er eine Ausnahme bilden.

Für verwerflicher als die Benutzung mathematischer Körper halte ich das Darstellen aller Körper zuerst in Frontansicht.

Je nachdem die Sehachse beim Hin- und Hergleiten auf zwei verschiedenen Strecken einen gröfseren oder kleineren Weg zu beschreiben, d. h. einen gröfseren oder kleineren Winkel zu durchlaufen hat, wird nach dem Mafse der aufgewandten Muskelkraft im Hirn die Vorstellung von einer längeren oder kürzeren Strecke erzeugt. Ein unbefangener Schüler, der einen frontal gestellten Würfel mit Seitenansicht zeichnen soll, wird daher die näher liegende Senkrechte des vorderen Quadrates gröfser zeichnen als die ferner liegende. Anders der Schüler, dem vorher etwas von einer Bildtafel gesagt wurde, die er sich in der Ebene des vorderen Quadrates zu denken habe. Er wird, den Worten des Lehrers folgend, gegen eigene Überzeugung beide Geraden gleich grofs darstellen. Ein Lehrer, der ein solches Verfahren vorschreibt, läfst den Schüler etwas so darstellen, wie dieser es gar nicht sieht und niemals sehen kann. Dafs beim „Konstruieren“ solch seitlicher Frontansichten besonders Schüler mit gutem Augenmafs stutzig werden müssen, ist klar. Diesen grofsen pädagogischen Fehler, den Schüler etwas „konstruieren“ zu lassen, was er gar nicht sieht, begeht der Lehrer — und das ist wohl zu beachten — gerade bei Einführung in das Körperzeichnen, also dann, wenn der Schüler vor allen Dingen erst richtig sehen lernen, sich im Abschätzen räumlicher Gröfsen gegeneinander üben soll. Das Z. von Frontansichten fällt dem Schüler nur deshalb leichter, weil ihm im voraus verraten wird, dafs bestimmte Gröfsenverhältnisse sich nicht ändern, dafs z. B. beim Würfel die Seiten des vorderen resp. hinteren Quadrates gleich bleiben: weil man den Schüler also der Mühe im Abschätzen wichtiger Strecken gegeneinander überhebt. Ein geweckter Schüler kommt sehr bald dahinter, wie man Frontansichten rein mechanisch ohne sonderliche Berücksichtigung des Modelles erzielt. Die paar mathematisch-perspektivischen Regeln werden ihm daher, um mit Peter Schmid zu reden, „eine Stütze seiner natürlichen Trägheit und Unachtsamkeit“.

Merkwürdigerweise endigen viele Lehrbücher des Z. U. dort, wo es sich um Einführung in das Körperzeichnen handelt. Sie bringen einige kurze Winke, und die Sache ist erledigt, oder sie ergehen sich lang und breit über die Darstellung von Frontansichten mathematischer Körper, ohne überhaupt bis zur schrägen Ansicht derselben, geschweige denn bis zur Darstellung von andern Gegenständen zu gelangen.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Dieser Fehler haftet trotz ihrer vielen Vorzüge auch der Flinzerschen Methode an. Wenn ich mir die Freiheit nehme, auf diesen wunden Punkt der Methode hinzuweisen, so thue ich es in aller Ehrfurcht vor der hohen pädagogischen Einsicht meines Lehrers. Man möge dieses Unterfangen nicht als Überhebung, vielmehr als einen gut gemeinten Versuch ansehen, die Gegensätze zwischen den bestehenden und werdenden Methoden auszugleichen. Bei der allgemeinen Hetze gegen die Flinzersche Methode sollte man es niemals vergessen, dafs Flinzer als erster eine wirklich brauchbare Methode für allgemein bildende Schulen aus einem Chaos einander sich widerstreitender Meinungen schuf.

Die mir vorliegende zweite Auflage des Flinzerschen Lehrbuches kennt nur Frontansichten, die neueste, fünfte fügt den Würfel in einer Figur in allerdings „allgemeinster" Lage hinzu. Die wichtigste Stellung, die schräge (aber unter Beibehaltung senkrechter Kanten, z. B. beim Würfel), die Accidentalstellung, wie sie in alten Lehrbüchern genannt wird, und in welcher wir täglich Tausende von Dingen sehen, fast alle Häuser, Tische, Stühle u. s. w., mit welcher im Z. U. begonnen, und die am meisten gepflegt werden müfste, wird nur beiläufig und zwar in speziellster Lage (unter Neigung von 45° zur Bildtafel) erklärt. Der wagerecht liegende Kreis, der doch von jedem Standpunkte aus gesehen als Ellipse mit wagerechter Achse erscheint, wird in ein frontal gestelltes, aber etwas seitlich gerücktes Quadrat gezeichnet, wodurch die Ellipse natürlich eine schiefe Lage bekommt. Zur näheren Bestimmung dieser Ellipse werden nicht weniger als 12 Hilfslinien benutzt. Das ist selbstverständlich kein Z. nach Anschauung; und wer so einen Kreis „konstruiert" hat, ist später nicht imstande, z. B. ein rundes Gefäfs unbefangen und richtig zu zeichnen. Er wird mit Konstruieren beginnen und erhält unfehlbar ein schiefes Bild, das nur als seitliches Teilstück eines gröfseren Bildes Sinn hätte. Warum läfst Flinzer nicht wagerecht liegende Kreise mittels des Augenmafses nach ihrer scheinbaren Länge und Breite abschätzen und mit höchstens zwei Hilfslinien, den Achsen der Ellipse, zeichnen? Der Raum verbietet es mir, auf die gleichfalls gesuchte Kugelschattenkonstruktion einzugehen.

Fast in derselben Weise, nur unter Einhaltung des Einzelunterrichtes, geht Högg mit dem Körperzeichnen vor. Über das Z. von Kreisen in ein „schräg" gestelltes Quadrat sagt er naiv: „Früher wurden, wenn der Schüler mit dem jetzt schräg liegenden Quadrate anfing, die Kreise immer falsch, d. h. schräg in das perspektivische Quadrat gesetzt. Ich lasse deshalb jetzt zuerst die Ringe und dann um diese die neue Ansicht des schräg gestellten Quadrates zeichnen". Man sieht hier, zu welcher Konfusion dieses Konstruieren führt, und man fragt sich, was denn eigentlich das nachträglich gezeichnete Quadrat noch für einen Zweck hat.

Handelte es sich um eine systematische Einführung in die Theorie der Perspektive, so wäre selbstverständlich mit Frontansichten zu beginnen. Ein solcher U. dürfte aber erst in Obersekunda einsetzen. In Tertia soll der Schüler sehen, nicht konstruieren lernen.

Mathematische Betrachtungen dürfen im Freihandzeichenunterrichte nur zur Vertiefung des innern Schauens herangezogen werden, und zwar nur da, wo sie der Ausbildung des Augenmafses nicht hinderlich in den Weg treten. Eine solche Vertiefung kann auf allen Stufen des U. durch geschickt gestellte Fragen gefördert werden. Beim Z. des Kugelschattens z. B. kann man danach fragen, welche Stellung Sonne, Mond und Erde zu einander einnehmen, wenn der Mond halb erscheint, beim Z. glänzender Gegenstände lasse man die Schüler selber ergründen, warum die höchsten Glanzlichter ihren Ort wechseln, wenn der Beschauer einen andern Platz einnimmt. Man frage, warum der Mond uns beim Gehen scheinbar begleite u. s. w. Das eigentliche Feld

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

für solche Fragen ist die darstellende Geometrie, die in innigster Verbindung mit dem Z. U. stehen sollte. Hier kann man nach Herzenslust die Phantasie spazieren führen. Handelt es sich z. B. in Prima oder Obersekunda um die Konstruktion einer Sonnenuhr, so lasse man sich vorstellen, welche scheinbare Bewegung die Sonne zur Zeit einer Sonnenwende für eine Person macht, die sich auf dem Nordpol, auf dem Südpol, am Äquator befindet. Man frage, auf welchem Breitengrade man sich befinden müsse, wenn man die Sonne nur kurz auf- und gleich wieder untergehen sehen wolle u. s. w.

Doch diese Bemerkungen nebenbei!

Nur wenige Reformer, z. B. Reichhold und Moser, haben meines Erachtens den richtigen Weg zur Einführung in das Körperzeichnen gefunden.

Wie letzterer, so lasse auch ich (seit zehn Jahren) gleich mit dem Z. nach wirklichen Dingen, und zwar nach möglichst grofsen in schräger Ansicht beginnen und von Anfang an auch die Beleuchtungserscheinungen nach Anschauung wiedergeben. Nur eine Darstellung nach dem Drahtwürfel pflege ich vorauszuschicken. So lange uns Zeichensäle fehlen, in denen die Basis der Tische sich nach hinten zu erhöht, läfst sich nach dieser Methode allerdings nur in kleinen Klassen und mit vielen Hindernissen arbeiten. Sie führt ganz von selbst zum Massenunterricht und löst sich nur dort in Gruppenunterricht auf, wo sehr ungünstige äufsere Verhältnisse vorliegen.

Kurz gesagt, verläuft der U. etwa folgendermafsen. Die Schüler gruppieren sich z. B. um eine Kiste derart, dafs jeder eine andere Ansicht erhält. Perspektivische Gesetze werden nicht vorweg gegeben; dagegen werden die Schüler zum Visieren angehalten (das auf den höheren Stufen des U. natürlich wegfällt). Jeder zeichnet zuerst die ihm am nächsten stehende senkrechte Kante, giebt ihr eine beliebige Länge und vergleicht mit dieser Strecke alle übrigen Gröfsen, zunächst den scheinbaren Abstand einer zweiten Senkrechten, die Höhe dieser Linie u. s. w. So wird Punkt für Punkt und Linie auf Linie nach Augenmafs festgelegt, und erst, wenn der Lehrer die Zeichnungen kontrolliert und durch Fragen auf Fehler aufmerksam gemacht hat, beginnt die Ausführung mit Angabe aller Zufälligkeiten, etwaiger Astlöcher, Nägel, Latten u. s. w. Gerade die Wiedergabe dieser Kleinigkeiten weckt das Interesse für die Sache.

Technische Schwierigkeiten werden schnell überwunden, es ist kaum nötig, eine fertige Zeichnung als Anhalt für die Art der Ausführung vorzuzeigen. Schon nach der zweiten und dritten Übung bildet sich jeder Schüler seine eigene Technik, und das ist besser als alles Nachäffen erkünstelter Manieren und das Kopieren von Vorlagen.

Diese Methode ist, wie gesagt, unzertrennlich mit einer möglichst strikten Durchführung des Massenunterrichtes.

Der Massenunterricht wird wunderlicherweise gerade von vielen Reformern, besonders von Lange bekämpft, die sonst bei jeder Gelegenheit Rücksichtnahme auf die Individualität des Schülers betonen. Wie die von Lange dem Massenunterrichte angehängten Ausdrücke „Schema, Uniformieren, Einexerzieren von Rekruten, Zwang und Drill, notwendiges Übel“ vermuten lassen, meinen die Gegner des Massenunterrichtes, dieser würfe gewissermafsen alles in einen Topf, liefse keine Individualität aufkommen und fördere nur die Mittelmäfsigkeit. Gerade das Gegenteil ist jedoch der Fall.

Man stelle sich nur einmal den Betrieb des Einzel- und den des Massenunterrichtes vor. Im Einzelunterrichte mufs eine bedeutend gröfsere Zahl von Modellen aufgestellt und fortgeschafft

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

werden, was Unordnung und Zeitverlust verursacht. In Verbindung mit dem Austeilen der Zeichenutensilien und unter Anrechnung einer Pause von 5 Minuten gehen dadurch mindestens 15, in grofsen Klassen ca. 20 Minuten verloren, bleiben 45 Minuten, d. h. es entfallen auf den Schüler eine bis zwei Minuten Einzelunterweisung. In aller Hast rutscht der Lehrer, auf die Fehler hinweisend, von einem Platz zum andern. An ein Erklären, wie die Einzelaufgabe zu beginnen und fortzuführen sei, sowie an ein Stellen von Fragen, durch welche der Schüler zum Selbstfinden der Fehler angeleitet werden könnte, ist nicht zu denken und die Folge davon ist ein Belästigen des Lehrers mit Zwischenfragen seitens der guten und ein Stören des U. seitens der schlechten Schüler. Dazwischen müssen neue Modelle herbeigeschafft, andere ausgewechselt werden u. s. w. Natürlich hat jeder Schüler mit dem Modell fürlieb zu nehmen, das gerade frei ist, auf Individualität kann keinerlei Rücksicht genommen werden. Der Lehrer verliert bei dieser Zersplitterung des U. den Überblick über die Leistungen, kann die Modelle nicht in geordneter Folge zeichnen lassen und mufs seine Sprachorgane übermäfsig anstrengen, zahlloser anderer Nachteile dieses Unterrichtsbetriebes gar nicht zu gedenken.

Dagegen werden im Massenunterrichte höchstens drei Modelle aufgestellt, wodurch man Zeitverlust und Unruhe vermeidet. Die Besprechung der Aufgabe kann gemeinsam und in aller Ruhe und Bestimmtheit gegeben werden. Die Reihenfolge der Aufgaben läfst sich besser ordnen, die meist gleichartigen Fehler können vor der ganzen Klasse besprochen werden, der Überblick über die Fortschritte wird erleichtert und dem Lehrer bleibt bedeutend mehr Zeit übrig, sich mit dem Einzelnen besonders zu befassen. Während schneller arbeitende Schüler das zweite oder dritte Modell in Angriff nehmen, können die weniger befähigten ihre Arbeit in aller Ruhe vollenden. Überspringen sie dafür später diese oder jene Aufgabe, so haben sie doch aus der gemeinsamen Besprechung derselben Nutzen gezogen.

Zu diesen Vorteilen des Massenunterrichtes kommt noch der Umstand, dafs er speziell beim Körperzeichnen das Störende des zweiäugigen Sehens bis zu einem gewissen Grade vergessen macht. Ein Gegenstand erscheint perspektivisch verschieden für das rechte und linke Auge. Bei fernstehenden Gegenständen ist der Unterschied zwischen den Bildern sehr gering, wie man an den stereoskopischen Darstellungen von Landschaften genau beobachten kann. Bei nahen Gegenständen macht sich dagegen der Unterschied oft sehr bemerkbar. Welche Konfusion mufs nun in dem Kopfe des Schülers entstehen, der ein solches dicht vor ihm befindliches Körperchen nach freier Schätzung wiedergeben soll! Entweder mufs der Schüler die ganze Stunde hindurch ein Auge schliefsen, oder er mufs nach sogenanntem Gefühle aus den beiden sich darbietenden Bildern eine Art von Mittelding konstruieren. Was dabei herauskommt, läfst sich denken.

Die Erfahrung lehrt denn auch: Je mehr bei gefüllten Klassen der U. sich in Einzelunterricht auflöst, die Modelle also an Gröfse abnehmen, um so mehr wächst die Zahl der Verständnisfehler, die Lüderlichkeit in der Durchführung der Zeichnungen und die Versuchung bei dem Schüler, den U. zu stören.

Leider müssen sich bei der unzweckmäfsigen Einrichtung der Zeichensäle, die eine Benutzung von Modellen mit Aufsichten ausschliefst, und bei dem Mangel an grofsen Modellen die Zeichenlehrer häufig auf Kosten ihrer Gesundheit und zum Schaden der Schüler mit Einzelunterricht begnügen. Während man im Physik-, Chemie-, Turn- und Gesangunterrichte Lehrmittelsammlung und Unterrichtsräume der Methode anpafst, mufs sich die Methode des Z. U. in der Regel nach diesen Faktoren richten.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Nur wenn es sich um „parallelprojektive“ Darstellungen nach dem Modell handelt, ist meines Erachtens der Einzelunterricht unvermeidlich, weil es bei dieser Art des Zeichnens vor allem auf ein genaues Abmessen des Modelles ankommt, dieses Abmessen aber nicht von allen Schülern an „einem“ Modelle vorgenommen werden kann. Mit ein paar Worten sei auch dieses noch so viel verkannten Zeichnens gedacht, für das Höke so warm eintritt. Nach Schwartz soll das Z. von Grund- und Aufrissen den Schüler befähigen, sich die Gegenstände „nach allen Richtungen hin“ klar vorzustellen. Dazu dürfte sich in der That keine Art der Darstellung besser eignen.

„Es giebt“, so habe ich bereits 1894 geschrieben, „gewichtige Gründe für Einführung des geometrischen Grund- und Aufrifszeichnens, sowie einer empirischen Axonometrie in die unteren und mittleren Klassen allgemein bildender Schulen. Zu diesen Gründen rechne ich namentlich die Einfachheit der Darstellungen, die Leichtigkeit, mit welcher dargestellte Mafse rekonstruiert werden können, und die Thatsache, dafs solche Darstellungen für die meisten Berufe gröfseren Wert haben als perspektivische. Auch unterstützen sie in willkommener Weise den Unterricht in Stereometrie, Krystallographie, Physik u. s. w. Endlich ist es nicht zu unterschätzen, dafs der Schüler sich beim Aufzeichnen parallelprojektiver Darstellungen mindestens ebenso genau über die Gestalt des Modelles, über die Zusammensetzung seiner einzelnen Teile u. s. w. unterrichten mufs, wie er es bei Herstellung von perspektivischen Zeichnungen zu thun pflegt. Ein Zeichenlehrer, der beide Darstellungsarten üben läfst, weifs, dafs ein Schüler, der parallelprojektiv darstellt, ganz von selber sein Modell von links und rechts, vorn und hinten, oben und unten betrachtet, dafs aber derjenige, der nach freier Auffassung perspektivisch zeichnet, ohne besondere Aufforderung des Lehrers solche genauen Untersuchungen nicht immer vornimmt.“

Es ist erfreulich, dafs die Hamburger diese Art der Darstellung dem Lehrplane eingegliedert haben. Es fragt sich nur, ob dieses Zeichnen freihändig oder mit Hilfe der Instrumente betrieben werden soll. Meiner Meinung nach mufs der Schüler daran gewöhnt werden, so zu arbeiten, wie man am schnellsten vorwärts kommt, und wie es überall in der Praxis des Lebens geschieht. Danach hätte er zuerst nach dem Modell eine freihändige Skizze anzufertigen, bei der es weniger auf Genauigkeit der Gröfsenverhältnisse, als auf eine scharfe Linienführung und ein klares Auseinanderhalten der einzelnen Teile ankäme. Er hätte ferner den Gegenstand genau auszumessen, die Mafse mit deutlichen Ziffern und übersichtlich in die Skizze einzutragen und endlich mit Hilfe der Reifsinstrumente, nachdem das Modell fortgenommen, lediglich auf Grund seiner Skizze eine Reinzeichnung anzufertigen.

Ich habe ein solches Darstellen von Grund- und Aufrissen, sowie von schrägen Parallelprojektionen in den unteren und mittleren Klassen systematisch nicht gepflegt; so oft ich aber ausnahmsweise eine derartige Übung einschaltete, war ich über die Schwerfälligkeit der Schüler erstaunt. Schade, dafs die geringe Stundenzahl es nicht gestattet, auf diese Seite des Z. U. mehr Gewicht zu legen. Passende Aufgaben liefsen sich für alle Klassen von Quinta, ja von Sexta an mit Leichtigkeit finden.

Bei Besprechung des Massenunterrichts fiel das Wort Individualität. Es ist das, nachdem es im Rembrandtbuche zuerst stärker betont wurde, ein beliebtes Schlagwort der Reformer geworden und bedarf daher einer besonderen Erwähnung.

Man verlangt eine weitgehende Berücksichtigung der Anlagen und Eigenschaften des Kindes; wie das aber geschehen soll, darüber schweigt man sich gründlich aus. Es ist leicht, mit Lange

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

zu sagen: „Wir wollen keine Durchschnittsmenschen erziehen, sondern Individuen, keine Herdenmenschen, sondern Charaktere“ oder „Z. kann nicht durch Zwang und Drillen, sondern nur durch Erweckung des Interesses und durch Anpassen an die persönliche Begabung gelehrt werden.“ Schwerer ist es, greifbare Vorschläge zu machen. Auf die Individualität kann man doch nur eingehen bezüglich der Vorliebe des Schülers für dies oder das, bezüglich der Auffassung, der Begabung und endlich der Technik, in welcher er seine Arbeit ausführt. Ein Berücksichtigen dieser verschiedenen Faktoren ist jedoch im Z U. genau so schwer durchzuführen und wäre überdies genau so verwerflich wie in jedem andern U., z. B. im Mathematik- und Sprachunterrichte. Darin besteht ja gerade der Vorzug des Schulunterrichtes vor dem Privatunterrichte, dafs er den Einzelnen zwingt, sich der Gesamtheit unterzuordnen. Wäre es nicht Unsinn, einem Schüler zuliebe, der gerne Landschaften zeichnet, den Lehrplan hintanzustellen und den Schüler mit besonderen Übungen zu bedenken? Ist der Schüler ein langsamer Arbeiter, so werde ich ihn möglichst anspornen, ist er oberflächlich, so werde ich ihn zu einem peinlicherem Arbeiten anhalten, beschäftigt er sich am liebsten mit Federzeichnen, so werde ich ihm gerade empfehlen, sich nun auch einmal in andern Techniken zu versuchen. Berücksichtigen der Individualität heifst also geradezu, der Individualität entgegenarbeiten. Ich vermag auch nicht einzusehen, warum es, wie Schwartz meint, ein wichtiger Punkt der Erziehung ist, zu erkennen, nach welcher Richtung hin der Schüler am meisten beanlagt sei. Das ist reine Privatsache der Eltern.

In Verbindung mit dieser Forderung nach Berücksichtigung der Individualität steht die weitere Forderung vieler Reformer, den Z. U. unmittelbar an die ersten Kunstäufserungen der Kinder, die Kritzeleien im Sande, auf der Schiefertafel u. s. w. anzuknüpfen.

Fast jedes Kind, so behaupten sie, ist in hohem Mafse schon vom vierten Jahre ab künstlerisch befähigt. Das zeigten schlagend sowohl diese Kritzeleien der Kleinen als auch die Darstellungen vorgeschichtlicher und sogenannter wilder Völker. Bei aller Unvollkommenheit verrieten diese Zeichnungen eine sichere Beobachtungsgabe und überraschende Phantasie. Die Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung veranstaltete sogar eine interessante Ausstellung derartiger Zeichnungen und sammelte die darauf bezüglichen Äufserungen hervorragender, namentlich amerikanischer Gelehrter, welch letzteren man die Ehre lassen mufs, sich mit der wissenschaftlichen Beobachtung der kindlichen Fähigkeiten am meisten befafst zu haben.

Meiner Meinung nach entspringen die ersten Kritzeleien kleiner Kinder nur in den seltensten Fällen eigener Phantasie; dieselben sind vielmehr in der Regel getreue Reproduktionen schematischer Darstellungen, die den Kindern einmal von irgend einer Person, z. B. der Mutter vorgezeichnet wurden. Die Phantasiethätigkeit spielt dabei im Anfang wenigstens keine Rolle. Was später eigenmächtig von den Kindern hinzugefügt wird, ist herzlich wenig, es handelt sich (wie ganz natürlich) meist nur um höchst simple neue Zusammenstellungen angelernter typischer Formen von Menschen, Bäumen, Häusern, Leitern u. s. w. Ein Beweis für das Angelernte dieser Formen liegt in dem Umstande, dafs Geschwister gewöhnlich ein und dieselbe Art von Darstellungen fertig bringen. Über diese Frage können Massenuntersuchungen an Schulen, worauf man sich bezieht, gar nichts entscheiden, da der Lehrer selten in der Lage sein wird, festzustellen, woher das Vorbild stammt. Nur Nachforschungen bei Kindern, die man genau kennt, z. B. bei den eigenen Kindern oder den Kindern guter Nachbarn und der Verwandtschaft können darüber Klarheit bringen. Jedenfalls ist es bedenklich, auf diese noch nicht abgeschlossenen Untersuchungen, also auf blofse Vermutungen hin eine Reform des Z. U. einzuleiten.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Die Darstellungen vorgeschichtlicher und wilder Völker sind übrigens, worauf Flinzer hinweist, wohl ausschliefslich Erzeugnisse erwachsener Personen, welche die dargestellten Objekte: Renntiere, Büffel, Pferde, Schweine u. s. w. in allen ihren Einzelheiten aufs genaueste kannten, jedenfalls viel genauer als unsere sechs- bis neunjährigen Kinder die Vorbilder der aus geraden und gebogenen Stäben zusammengelegten schematischen Lebensformen, welche Lange und die Hamburger als erste Übungsbeispiele für das Z. empfehlen. Der Unterschied zwischen jenen aus grofsem Sachverständnis hervorgegangenen Darstellungen und den aus oberflächlichem Anschauen oft nicht einmal von den Kindern selbst abgeleiteten Lebensformen der Reformer ist so grofs, dafs ich mir von letzteren so lange wenig verspreche, als nicht aufsergewöhnliche Unterrichtserfolge bezüglich dieses Lehrstoffes vorliegen. Tadd dürfte recht haben, wenn er meint, solche Figuren stumpften „die Kräfte genauer Wahrnehmung“ ab.

Dagegen mufs man den Hamburgern und den meisten andern Reformern rückhaltlos zustimmen, wenn sie auf Grund der Thatsache, dafs die Kleinen nur aus dem Gedächtnis zeichneten, dieses Gedächtniszeichnen von der untersten Stufe des Unterrichtes ab ganz besonders betont wissen wollen. Auch Tadds Meinung, der Schüler gewöhne sich vornehmlich durch das Gedächtniszeichnen allmählich an eine immer gröfsere Vereinfachung seiner Zeichnung, ist sehr beachtenswert, desgleichen seine Behauptung, es sei diese Vereinfachung ein ebenso erstrebenswertes Ziel wie die Vereinfachung des sprachlichen Ausdrucks.

In gleichem Sinne habe ich mich bereits 1894 im Monatsblatt für den Z. U. ausgesprochen: „Man lasse im Z. U. auch das Gedächtniszeichnen üben. Dieses ist die eigentliche Mutter des Schematisierens. Wer viel aus dem Gedächtnis zeichnet, gewöhnt sich daran, immer zuerst auf die Hauptsache, dann erst auf die Nebensachen zu achten. So lange er noch nicht imstande ist, auch die Nebensachen dem Gedächtnis einzuprägen, bringt er unwillkürlich schematische Darstellungen hervor.“

Zugleich habe ich damals, wonach man bei den Reformern vergeblich sucht, eine genaue Anweisung darüber gegeben, in welcher Weise dieses Gedächtniszeichnen zu pflegen sei. Ferner fügte ich hinzu: „Merkwürdigerweise eignen sich zum Gedächtniszeichnen charakteristische Lebewesen, wie Pflanzen, Tiergestalten, menschliche Figuren und Karikaturen besser als ornamentale Gebilde, und sie machen dem Schüler auch mehr Freude. Ich sehe nicht ein, warum solche Dinge in parallelprojektiver Darstellung in charakteristischer Seitenansicht von der Schule ausgeschlossen werden sollen. Als Vorbilder empfehle ich unter andern die stilisierten Figuren alter Zeiten, z. B. jene in Thonscherben eingeritzten, die oft von wunderbarer Naivetät und Charakteristik sind. Archäologische Werke bilden eine reiche Fundgrube.“ Ich hätte damals Schattenrisse von Gesichtern und Tierköpfen deutlicher als Beispiele bezeichnen können, die ich gerade am meisten und mit bestem Erfolg verwandte.

Mit geteilten Empfindungen verfolge ich die Angreifung einer andern Art von zeichnerischen Anfangsübungen durch Arras und Tadd: Das Eindrillen von Linienschwüngen.

Diese Schwünge sollen wie beim Schreibunterrichte immer und immer wieder bis zur „Bewufstlosigkeit“, d. h. bis sie die Hand ganz automatisch zieht, und zwar mit immer beschleunigter Schnelligkeit ohne abzusetzen geübt werden. Neben dem Eindrillen von „Baumschlag“ bildeten solche Übungen einen wichtigen Bestandteil der ganz alten Methoden, nach denen unsere Grofsväter lernten, und es mufs doch wohl seine guten Gründe gehabt haben, dafs man davon gänzlich abgekommen ist.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Flinzer charakterisiert diese Methode in den Jahresbüchern von Rethwisch 1898 so vortrefflich, dafs ich es mir nicht versagen kann, seine Worte hier wiederzugeben: „Ein auf bestimmte Schwingungen und Züge eingeübter Zeichner ist unfrei, er gleicht der armen, auf gewisse Melodieen dressierten Amsel, der es dadurch unmöglich wird, ihr wahres, eigenes Empfinden in der ihr von Gott gegebenen Sprache auszudrücken. Er giebt gedankenlos jede der unendlich vielen verschiedenen Linien der Natur in den mechanisch eingelernten Handbewegungen wieder, er sieht und zeichnet im besten Falle als Manirist. Der künstlerisch Beanlagte geht dabei entweder ganz zu Grunde, oder er braucht lange kostbare Lernzeit, um sich die mühevoll angewöhnte Arm-, Hand- und Fingerlage und Bewegung mit Aufgebot aller Energie wieder abzugewöhnen. Der Schreiber dieser Zeilen hat dies an sich selbst erlebt und an dem Beispiel einer grofsen Zahl von strebsamen jungen Künstlern beobachtet und bestätigt gefunden. .... Eine Reformation, welche gegen solche aus der schlimmsten Periode der Kunstentwickelung stammende Verirrungen energisch auftritt, thut dringend not".

Man könnte auch sagen, eine Hand, die auf gewisse Linienzüge eingedrillt ist, gleicht dem Gaule, der in Erinnerung an seine Militärzeit beim Klange von Trompeten anstatt dem Kutscher zu gehorchen, allerlei unangebrachte Gangarten annimmt. Das Auge hat zu befehlen, die Hand blindlings zu gehorchen.

Es ist durchaus verkehrt, das Z. mit dem Schreiben in Parallele zu stellen, und die Unterrichtsmethode des Schreibens auf die des Zeichnens zu übertragen. Während es sich beim Schreiben um eine sehr beschränkte Anzahl von Linienzügen handelt, hat man es im Z. mit einer unendlichen Reihe verschiedener Linien zu thun, und während es beim Schreiben gar nicht so darauf ankommt, ob die betreffenden Linienzüge mehr rund oder eckig, lang oder kurz, steil oder schräg angeordnet werden, ist im Z. die geringste Abweichung meist von Übel. Die Linien sind hier immer von Fall zu Fall dem Original aufs neue anzupassen.

Dafs sich die ornamentalen Gebilde, welche Tadd in seinem reich illustrierten Buche vorführt, nach einem solchen Drillkursus mit gröfster Schnelligkeit und Exaktheit ausführen lassen, will ich gern glauben. Für das spätere Naturzeichnen aber sind diese Übungen meines Erachtens gänzlich belanglos. Ausdrücklich sei erwähnt, dafs hiermit nicht etwa dem sogenannten Pimpeln oder Stricheln der Linien beim Z. das Wort geredet sein soll.

Von allen den Z. U. betreffenden Fragen ist wohl die nach der Berechtigung des Ornamentes als Unterrichtsstoff die am meisten umstrittene.

Während Stade und Arras vom Ornament in der Schule überhaupt nichts wissen wollen, lassen es Hirth, Matthaei, Lange, Reichhold, Heim, Schwartz und die Hamburger Lehrervereinigung nur bedingt zu. Der Verein österreichischer Zeichenlehrer dagegen fordert eine sehr weitgehende Pflege desselben.

Gegen das Ornamentzeichnen wird ins Feld geführt, dafs es in keinerlei Beziehung zu den übrigen Unterrichtsfächern stände, und „als ein Produkt der Reflexion ganzer Zeiten und Zeitalter" viel zu abstrakt und zu schwer verständlich für die Schüler sei, die dem Ornamente daher auch „keine wahrhafte Freude" entgegenbrächten. Es setze auf alle Fälle eine gewisse Kenntnis der in Betracht kommenden Zeitverhältnisse voraus, da es doch nichts Willkürliches, sondern „der charakteristische Ausdruck einer Kulturepoche" sei. Lange will noch keinen Knaben gesehen haben, der nicht alles andere lieber als Ornamente gezeichnet hätte, und Arras erinnert „an den Abscheu, mit welchem in der Schule griechische Akanthusformen und die so arg mifs-

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

brauchten griechischen Vasenornamente“ gezeichnet würden. Die meisten Autoren verweisen die Pflege des Ornamentes auf die obersten Stufen des U. „Denn erst mit dem 14. Jahre fängt der Knabe an, die eigentliche Schönheit des Ornamentes zu würdigen.“ Moser behält das Ornament der Fachschule vor, weil es doch ein Unding sei, ein Ornament ohne Bezugnahme auf ein bestimmtes Material oder eine bestimmte Herstellungsweise zu entwerfen. Nur das neutrale Flachornament nimmt er aus.

Während die Hamburger höchstens das naturalistische Ornament oder jenes, das in Verbindung mit Gebrauchsgegenständen auftritt, als Lehrstoff anerkennen, und Schwartz unter andern als Grund für die Bevorzugung des naturalistischen Ornamentes angiebt, es sei für den Schüler verständlicher und anziehender, und während Hirth betont, es möge bei ornamentalen Aufgaben wenigstens immer darauf gesehen werden, dass der Schüler sich unter der Hand auch mit den natürlichen Vorbildern vertraut mache, will Reichhold nur jene Kunstformen in den Bereich des Unterrichts gezogen wissen, „die in ihrer Entwickelung abgeschlossen und allgemein als schön anerkannt sind“, d. h. also nur das historische Ornament. Nach Reichhold muss „die jetzt vielfach zu Tage tretende Neigung, Wandtafeln mit naturalistischen, dem Zuge der Zeit nachgehenden Motiven für Unterrichtszwecke herzustellen, von Grund aus verurteilt werden“. — „Kein Lehrer für Deutsch wird wohl die Geschmacklosigkeit begehen, Produkte der Modernen im U. zu benutzen oder gar selbst den klassischen die eigenen Gedichte vorzuziehen. Die Anbahnung neuer Wege mag der Zeichenlehrer ruhig den berufenen Künstlern, den Kunstgewerbetreibenden und Architekten überlassen.“

Als Gründe für das Ornamentzeichnen gelten dem Verein österreichischer Zeichenlehrer, dafs das Ornament ein nur ästhetischen Bedürfnissen entspringender Bestandteil der tektonischen Gebilde sei (und daher in vollkommenster Weise dem ersten Zwecke des Z. U., der Weckung des Schönheitssinnes entspreche), dafs es den Schüler Gesetzmäfsigkeit lehre, sich technisch leicht bewältigen lasse, für alle Klassen der Schwierigkeit nach passende Motive böte, und dafs es endlich sehr schön mit der Farbenlehre verknüpft werden könne. Andere Autoren heben noch den Wert des Ornamentes zur Einführung in die Kunstgeschichte hervor.

Da alle diese Gründe für und gegen das Ornament mehr oder weniger berechtigt sind, hält es schwer, eine Entscheidung zu treffen. Der richtige Weg dürfte auch hier der goldene Mittelweg sein. Wenn sich Autoren gegen das Ornament im allgemeinen aussprechen, so haben sie gewiss den älteren fast nur auf Ornamentkopieren basierenden Z. U. im Auge; wenn sie gegen das naturalistische Ornament auftreten, so mögen ihnen die keinem Zwecke und Material angepafsten Zeichenlehrerornamente vorschweben, die sich mit übergrosser Ängstlichkeit oft bis auf die getreue Wiedergabe der Staubfäden und Farben an die Natur klammern; und wenn sie endlich das historische Ornament verdammen, so denken sie dabei höchst wahrscheinlich an das ewige Ausschlachten griechischer Palmetten, Akanthusblätter und Renaissancefüllungen.

Da die Schule in erster Linie zum Beobachten, Auffassen und verständigen Wiedergeben der sichtbaren Welt, die zum überwiegenden Teil aus körperlichen Gebilden besteht, anzuleiten hat, so kann sie bei der geringen Stundenzahl nur gelegentlich auf das Ornament Rücksicht nehmen. In den untersten Klassen, wo die Schüler noch nicht fähig sind, körperliche Gegenstände in ihren Verhältnissen richtig zu beurteilen, und sich daher mit dem Z. ebener Gebilde befassen müssen, ergiebt sich ganz von selbst eine mafsvolle Berücksichtigung auch des Ornamentes; denn die Auswahl unter den übrigen flächenhaften Gebilden ist nicht allzu grofs. Wenn auf dieser

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Stufe des U. für griechische Palmetten und Akanthusblätter noch das Verständnis fehlt, so hindert uns dieser Umstand doch nicht daran, andere, der Auffassungskraft der Kinder besser entsprechende ornamentale Formen heranzuziehen. Zu diesem Zweck eignen sich eben so gut die von Professor Micholitsch in seiner Programmschrift der Oberrealschule zu Krems (1896) aufgeführten historisch-geometrischen Ornamente, als auch die von Reichhold in seinem Buche „Kunst und Zeichnen" besprochenen Wandvorlagen mit Mäandern, Lotosblumen u. s. w. Es kommt in beiden Fällen nur sehr viel darauf an, wie man diesen Stoff verwendet. Man kann das für den Schüler hoch interessant und unendlich langweilig machen; doch hängt dieses „wie" so sehr vom Temperament, von der Erfahrung, der Vorbildung und andern Eigenschaften des Lehrers ab, dafs sich darüber nichts sagen läfst.

Als eine schöne Abwechselung erscheinen mir die von Muthesius an den Londoner Volksschulen beobachteten Pinselarbeiten. Ich habe nach dieser Richtung hin im vergangenen Semester experimentiert und kann nur feststellen, dafs ich seit zehn Jahren noch niemals einen solchen allgemeinen Eifer bei Quintanern beobachtete. Die ersten Übungen bestehen in der Wiedergabe kleiner Kreisflächen, Ovale, Ellipsen, kommaartiger Figuren, kleiner herz- und nierenförmiger Blätter u. s. w., die mit dem Pinsel ohne Vorzeichnung direkt auf das Papier gesetzt und in allerlei gefälligen Zusammenstellungen zu Reihungen verwandt werden. Anfangs liefs ich weifses Papier und schwarze Tusche benutzen, später wurde auf französischen Tonpapieren mit Deckweifs und andern Farben gemalt.

Es ist eine Übertreibung, zu behaupten, die Schüler langweilten sich beim Ornamentzeichnen auf dieser Stufe des Unterrichtes. Gerade in Quinta sind die Schüler mit den denkbar einfachsten Motiven zufrieden zu stellen. Ein Beweis dafür ist der vielen Kollegen bekannte Umstand, dafs die Schüler dieser Klasse fortwährend den Lehrer mit der Bitte bestürmen, ihre Zeichnungen einmal mit nach Haus nehmen zu dürfen. Selbst für das Z. von Mäandern, wenn man sie in logischer Weise aus den Mittellinien der Bänder entwickelt und von den Schülern teilweise erfinden läfst, sind die Kinder ganz Feuer und Flamme. Jedenfalls ist in den unteren Klassen das Interesse am Ornamentzeichnen nicht geringer, als das am Z. von flächenhaften Gebrauchsgegenständen, wie Briefumschlag, Setzwage, Papierdrachen, Palette u. s. w. Der Lehrer ist hier eben alles, der Stoff durchaus Nebensache.

Diese Pinselarbeiten geben ebenso wie mathematische Figuren Gelegenheit zur Weckung des Sinnes für Ordnung und Gesetzmäfsigkeit, sie erlauben ein Hereinziehen der Farbe in den U. und liegen, weil der Natur entnommen, dem kindlichen Vorstellungskreise besonders nahe. Ist hier das Z. weniger ein Abzeichnen als ein Verarbeiten innerlich geschauter Gebilde, mehr ein Phantasieren, ein ornamentales Entwerfen, so ist das Abzeichnen der eben genannten und von Matthaei empfohlenen Gebrauchsgegenstände eine glückliche Ergänzung zu diesen ersten Übungen, und ein guter Übergang zum Z. nach körperlichen Dingen, also ein passender Unterrichtsstoff für Quarta.

Von dem Z. nach geprefsten Blättern auf dieser Stufe des U. bin ich längst abgekommen. weil der Schüler noch nicht fähig ist, mit dem nötigen Verständnis das Wesentlichste herauszuziehen. Entweder er bleibt mit übertriebener Peinlichkeit an allen Einzelheiten hängen und verliert den Blick für das Ganze, oder er setzt sich mit einer solch merkwürdigen Nonchalance über alle Kleinigkeiten hinweg, dafs die Übung aufhört, eine Übung im „Abzeichnen" zu sein.

In den oberen Klassen wird man trotz aller historischen Vorkenntnisse der Schüler nur selten noch Interesse für das Ornament erregen können. Diese Erfahrung hat mich dazu veranlafst, die Pflege des Ornamentes vorwiegend auf die unteren Klassen zu beschränken. Nur in

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Obertertia bietet sich bei Einführung in das geometrische Z. zum zweitenmal eine günstige Gelegenheit, auf die Sache zurückzukommen. Hier mag man griechische Torengeflechte, die wundervollen reziproken maurisch-arabischen Flachornamente, gotische Mafswerke, Kerbschnittmuster und anderes zeichnen lassen.

In ausgedehntestem Mafse pflegte man bisher das Z. plastischer Ornamente nach Gipsabgüssen. Da sich jedoch eine heftige Opposition gerade gegen das Gipszeichnen erhoben hat, mufs ich auch dieser Frage ein wenig näher treten.

Am absprechendsten äufsert sich Hirth. „Wer nach Gips zeichnet, wird immer etwas anderes wiedergeben, als die Natur, weil dort nicht blofs die Lokalfarben, sondern auch die stofflichen Eigenarten der Gegenstände verändert erscheinen. — Der Gipsabgufs enthält von der lebenden Wirklichkeit eben nur die Begrenzung der Oberflächen, und dieses eine giebt er in entstellter Weise wieder, die eigentümliche Durchsichtigkeit und der weiche Glanz der Haut, das Leben der Oberfläche ist verschwunden. — Wer lange Zeit hindurch die Natur durch den falschen Schein des Gipsmodelles studiert, der lernt eben die Natur falsch auffassen und zeichnen und mufs, um endlich natürlich zu werden, das Unrichtige mühsam wieder verlernen".

Macht sich dieser Übelstand des Gipszeichnens in besonderem Mafse auch nur beim Studium des menschlichen Körpers, namentlich des Auges geltend, also bei Dingen, die in der Schule eigentlich nur ausnahmsweise gezeichnet werden, so haften doch dem Gipszeichnen noch so viele andere Nachteile an, dafs ich das energische Eintreten der Zeitschrift des Vereines deutscher Zeichenlehrer für den Gipsabgufs nicht recht verständlich finde.

Gestützt auf eine Anzahl in der „Gegenwart" veröffentlichten und überwiegend günstig lautenden Gutachten hervorragender Künstler über den Wert des Gipszeichnens, meint die Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer, es würden diese Äufserungen sicherlich manchen, der schwankend geworden, wieder befestigen und den übereifrigen Reformern einen Wall entgegensetzen.

Demgegenüber mufs betont werden, dafs diese sämtlichen Gutachten, die übrigens meist sehr reserviert lauten, sich auf das Studium in der Akademie, nicht aber auf das Schulzeichnen beziehen, da die betreffende Frage der Gegenwart: „Halten Sie das Z. nach Gips für ein Studium nach der Natur und für nützlich?" durch die Angriffe des Kunstschriftstellers Fritz Stahl auf Anton von Werner und dessen Leitung der Berliner Kunstakademie veranlafst wurde, bei welcher Gelegenheit auch das Gipszeichnen eine Verurteilung erfuhr. Ich will nicht untersuchen, inwieweit bei Abfassung der Antworten kollegiale Rücksichten auf Anton von Werner mitgespielt haben, und nur Verwahrung dagegen einlegen, rein pädagogische Fragen auf dem Wege der Abstimmung durch Leute entscheiden zu lassen, die aufserhalb der Schule stehen.

Erwägen wir einmal ohne Vorurteil, was für und wider das Gipszeichnen spricht.

Hirth hebt hervor, dafs Gipsabgüsse interessant und notwendig für die „Geschmacksbildung" seien. In der That ist der Gipsabgufs der billigste Ersatz für plastische Kunstwerke der Gegenwart und Vergangenheit. Nur der Gipsabgufs ermöglicht es uns, dem Schüler die Meisterwerke eines Praxiteles und Michelangelo, eines Donatello und della Robbia, eines Schlüter und Thorwaldsen in wirklich körperlicher Form zum Nachzeichnen vorlegen zu können, und nur durch Gipsabgüsse können wir in Ermangelung des Originales das wundervoll feine Spiel des Lichtes zur Anschauung bringen. Überdies hält der Gipsabgufs im Gegensatz zur lebendigen Natur vollständig still, so dafs wir, eine unveränderliche Lichtquelle vorausgesetzt, in aller Seelenruhe danach studieren können.

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Das Z. nach Werken genannter Meister geht jedoch über das Ziel der Schule hinaus. Die betreffenden Abgüsse haben daher für die Schule nur als Anschauungsmaterial Wert. Sie sind im Zeichensaal „gewissermafsen als plastische Erinnerungen aufzuhängen". Das Stillehalten haben die Gipsabgüsse mit allen anderen Modellen der Schule gemeinsam; sie haben in dieser Beziehung also nichts Besonderes voraus. Zum Studium der unvergleichlich klaren Beleuchtung bleiben nach Ausschaltung dieser figürlichen Darstellungen nur die mathematischen Körper, Kugel, Walze u. s. w., sowie Reliefornamente und Naturabgüsse von Pflanzen und Tieren übrig. Auch sind Nachbildungen von griechischen Tempeln, römischen Häusern, romanischen Kirchen u. s. w., die Matthaei empfiehlt, und die ähnlich bereits früher von Wolfgang hergestellt wurden, zu erwähnen.

Gegen die Benutzung all dieser Dinge lassen sich jedoch schwerwiegende Einwände erheben. Die Abgüsse, welche bisher in den Handel kamen, sind zunächst viel zu klein, als dafs der Schüler imstande wäre, perspektivische Erscheinungen an ihnen klar zu erkennen. An einem Mäander mit 2 mm vorspringendem Bande z. B. wird kein Schüler die scheinbare Lage der rückwärts verlaufenden kurzen Kanten erkennen. Er wird sie also erst, wie die früher erwähnten Frontansichten, auf das Wort des Lehrers hin richtig zeichnen. An der korrekten Wiedergabe solcher Einzelheiten aber ist gerade zu erkennen, ob der Zeichner mit Verständnis arbeitete. Die Anwendung parallelprojektiver Darstellung zur Umgehung dieser Schwierigkeit ist hier meines Erachtens ein recht gesuchter Notbehelf. Bei den Gebäudedarstellungen, wie überhaupt bei allen mehr mathematischen, aber kleinen Körpern wirkt das zweiäugige Sehen aufserordentlich störend, ganz abgesehen davon, dafs an diesen Modellen alle architektonischen Gliederungen bis zur Unkenntlichkeit verschwommen auftreten, dafs die öden Fensterhöhlen, die Gipstafeln unter den Modellen und andere mit dem Gipsmodell unzertrennliche Eigentümlichkeiten nicht gerade geschmackbildend wirken. Man mufs solche Modelle erst einmal benutzt haben, um zu wissen, welche Schwierigkeiten sie dem Zeichner bereiten.

Es sind daher vom Z., nicht vom Anschauungsunterrichte alle diese Körper auszuschliefsen. Höchstens Säulenfüfse in natürlicher Gröfse, Abgüsse von Vasen und dergl. könnte man gelten lassen. Es blieben also nur noch Reliefs mit pflanzlich ornamentalen Darstellungen und Abgüsse von Pflanzen, Tieren u. s. w. übrig, deren Umrisse man ihrer unregelmäfsigen Form wegen mehr nach Augenmafs als auf Grund mathematischer Erwägungen zeichnerisch festlegt. Diese Abgüsse, wie vorzüglich sie sonst auch sein mögen, zwingen jedoch eben ihrer Kleinheit wegen den Lehrer zur Einhaltung des Einzelunterrichtes, den ich namentlich in vollen Obertertien für der Übel allergröfstes halte.

Es fragt sich ferner, ob es überhaupt Aufgabe der Schule ist, so viel Zeit auf Übungen im Abwägen zarter Beleuchtungserscheinungen zu verwenden, und ob es nicht nützlicher wäre, viel mehr, als es bis jetzt geschieht, Gewicht auf ein korrektes Wiedergeben von Umrissen und sogenannten Lokaltönen zu legen. Ein Blick auf die Kunst der Japaner lehrt uns, wie lebensvoll, malerisch und dabei in allen Einzelheiten überaus deutlich man auch ohne tiefe Schattentöne etwas darstellen kann. Sicherlich sind solche Darstellungen für das Leben im allgemeinen wichtiger, als die mit allen Beleuchtungseffekten peinlich durchgeführten Zeichnungen.

Gipsabgüsse, weifse Holzklötze und Marmorgebilde sind übrigens so ziemlich die einzigen Dinge in der Welt, die sich mit dem Bleistifte nur unvollkommen oder doch wenigstens nur schwer wiedergeben lassen, und die uns zur Benutzung der Kreide veranlassen. Das ist aber ein Zeichenmaterial, welches im Leben aufser für Lithographen und Maler eigentlich für niemand

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf

Wert hat und den Anfänger im Z. gar zu leicht zu einem verschwommenen charakterlosen Arbeiten verleitet.

Nur beiläufig sei auch an die Zerbrechlichkeit des Gipsabgusses und seine Empfänglichkeit für Schmutz erinnert.

Aus allen diesen Gründen erscheint mir eine erhebliche Einschränkung des bisherigen Gipszeichnens sehr angebracht. Es müfste denn sein, dafs man grofse, für den Massenunterricht taugliche Modelle einführte, wie sie die Gebr. Weschke in Dresden neuerdings herzustellen beginnen. Auch Mosers Vorschlag, Abgüsse von sehr grofsen Gegenständen, wie Kürbissen, zu benutzen, ist beachtenswert.

Das Darstellen mit dem Bleistift in der einfachsten Weise mit wenig Schattenangabe und das Kombinieren solcher Übungen mit dem Gedächtniszeichnen dürfte übrigens am ersten dem sogenannten Skizzieren aufhelfen, einem Lieblingskinde der Reformer.

Das Wort Skizzieren bezeichnet einen jener dehnbaren Begriffe, bei welchen sich ein jeder etwas anderes denkt, und die sich deshalb nicht zur Diskussion eignen. Stades Forderung z. B., stets müsse die Zeichnung eine Skizze bleiben, läfst sich weder bekämpfen noch befürworten, weil man gar nicht wissen kann, wie weit er den Begriff Skizze ausdehnt.

Versteht man darunter das Wiedergeben des für den jeweiligen Zweck Allerwesentlichsten mit den wenigsten Mitteln und in kürzester Zeit, so kann kein Zweifel darüber bestehen, dafs die Fähigkeit zu skizzieren erst die Frucht vielen und genauen Zeichnens ist. Ein ungenaues Hinschmieren von Zeichnungen, was Dilettanten gewöhnlich unter Skizzieren verstehen, hat höchstens den Wert, beim Zeichner eine gewisse Courage zu erwecken, die aber oft auf ganz falsche Wege leitet. Hier ist ein Vergleich mit dem Schreibunterrichte, dem Rechenunterrichte, sowie überhaupt mit jedem andern Unterrichte am Platze. Überall rächt sich ein zu frühes Hindrängen auf schnelles Arbeiten später sehr bitter. Wer schnell aber ungenau zeichnet, steht auf demselben Standpunkte wie einer, der zwar schnell, aber falsch rechnet. Die Schnelligkeit ist ein Kind der Sicherheit und nicht umgekehrt. Wer als Lehrer immer und überall im Zeichenunterrichte auf ein möglichst genaues und charakteristisches Wiedergeben des Wesentlichsten Wert legt, erzieht den Schüler ganz von selber zum Schnellzeichner.

Noch eine ganze Reihe anderer Fragen gehören, wie eingangs erwähnt, zu den sogenannten brennenden. Ein Eingehen auf sie alle würde jedoch den Rahmen einer Programmarbeit weit überschreiten.

Wenn die älteren Methoden sich in mancher Beziehung neuzeitlichen Strömungen anschliefsen, sich vor allem von der übertrieben pedantisch-doktrinären, oft auch zu mathematischen Richtung abwenden wollten, wenn die Heifssporne unter den Reformern sich nicht allzusehr auf Hypothesen stützen wollten, und wenn endlich die Schule selber mehr Gewicht auf den Zeichenunterricht, den Zeichensaal und die Lehrmittelsammlung für den Z. U. legen wollte, kämen wir dem Ideal eines Zeichenunterrichtes schnell näher. Doch, wem fiele hier nicht das Wort von dem Manne ein, der das Wenn und das Aber erdacht. Vorläufig sind wir noch weit vom Ziele. Viele Umstände weisen aber darauf hin, dafs der Z. U. einer hoffnungsreichen Zukunft entgegengeht.

„Die Deutschen hatten ihr natürliches oder naives Zeitalter; sie haben dann ihr wissenschaftliches oder bewufstes Zeitalter gehabt; und sie werden nun ihr künstlerisches oder naiv bewufstes Zeitalter haben. Dieses krönt erst ihre Bildung.“ [Rembrandt als Erzieher.]

Universitäts- und
Landesbibliothek Düsseldorf