

Gedanken und Hinweise zu Fragen der musischen Erziehung

Autor(en): **Hermann, Fritz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **57 (1970)**

Heft 20: **Begegnung mit Werken der bildenden Kunst**

PDF erstellt am: **28.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-534898>

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.

chen vermittelt werden müßten. Die Beiträge sind mehr als Rezepte: sie sind einerseits ohne große Umwege in die Praxis umsetzbar, bieten aber andererseits auch Stoff für grundsätzliche Überlegungen. Sie seien auch dem, der nicht an mittleren und oberen Stufen Kunstunterricht erteilt, zur Lektüre

empfohlen; denn vieles ist gar nicht so stufen- und fachgebunden, wie es oft den Anschein macht.

Weitere Beiträge und Hinweise auf Fachzeitschriften und -bücher folgen in der zweiten Sondernummer vom 15. November.

Kuno Stöckli

Gedanken und Hinweise zu Fragen der musischen Erziehung

Fritz Hermann

Aus einer Reihe von Anzeichen, die sich in jüngster Zeit auffällig häufen, könnte der erfreuliche Schluß gezogen werden, man erkenne mancherorts – endlich – die Notwendigkeit, der Vorbereitung der Schüler auf die Begegnung mit Werken der bildenden Künste, d. h. der Architektur, Bildhauerei und Malerei, auf allen Stufen mehr Beachtung zu schenken: Elternabende, Vorträge, Weiterbildungskurse, Jahrbuchaufsätze, Gespräche, die sich mit der Illustration von Lese- oder Geschichtsbüchern befassen, Ausstellungen, nicht zuletzt Sondernummern pädagogischer Zeitschriften sind Fragen der «musischen» Erziehung gewidmet.

Eine Umfrage an den 16 öffentlichen Mittelschulen des Kantons Zürich, die das Fach «Kunstgeschichte» betraf, hat allerdings das folgende, eher betrübliche Bild ergeben: An einer Schule (TÖS. III) ist das Fach obligatorisch, an 6 Schulen kann Kunstgeschichte freiwillig – 1/2 bis 2 Jahresstunden – besucht werden. An den übrigen Schulen, u. a. an allen Unter- und Oberseminarien, existiert das Fach als solches überhaupt nicht, d. h. man nimmt an, die Zeichen- und Geschichtslehrer betreuen auch die Kunstgeschichte resp. die Einführung in die Betrachtung von Kunstwerken.

Kündigt sich nun doch, wie angedeutet, eine Besinnung oder gar grundsätzliche Wende an; vielleicht als Reaktion auf die unaufhaltsam schnell fortschreitende Technisierung und Automatisierung unserer Umwelt?

Selbstverständlich möchten wir eine solche Entwicklung vorbehaltlos begrüßen, aber da melden sich gewisse Bedenken, und eine grundsätzliche Klarstellung über den Sinn und Auftrag des Künstlers, seines Werkes

und seiner Stellung in der Gesellschaft drängt sich hier auf. Denn: ginge es nur darum, durch die Beschäftigung mit Werken der bildenden Kunst einen unterhaltend-schönegeistigen, von den Mühen des Alltags und der Welt der Technik ablenkenden Ausgleich zu schaffen, so müßten wir eine solche Auffassung, wenn auch nicht als grundfalsch, so doch als gefährlich unzureichend ablehnen.

Der Künstler arbeitet nämlich diesbezüglich absichtslos und weder im Hinblick auf die leere Wand in der «guten Stube» oder im Schlafzimmer noch auf sonst eine Absatzmöglichkeit. Wir sollten endlich einsehen, daß dem Künstler in unserer modernen Gesellschaft kein anderer Platz zukommt – und er auch keinen anderen begehrt – als irgendeinem Berufsmann, sei er Bauer, Arbeiter, Kaufmann oder Gelehrter; denn mit seiner ihm dank besonderer Erlebnisfähigkeit und Gestaltungsgabe zugeordneten Arbeit will auch der Künstler zur Ganzheit des Lebens, zur vertieften Erkenntnis des Menschen und der Natur und somit zum Bau einer künftigen und hoffentlich stets vollkommeneren Welt einen gültigen und so nur von ihm zu erbringenden Beitrag leisten. Der Künstler will weder als Held gefeiert noch als Außenseiter einer ganz auf das Nützliche eingestellten Wohlstandsgesellschaft – gewissermaßen als Bestandteil des Luxus – geduldet werden; er erwartet einfach, daß man ihn und sein Werk ernst nimmt. Von diesem Anspruch her wird auch die heute so oft gepriesene und sicher begrüßenswerte und berechnete öffentliche Förderung der Künstler durch den Staat dann sehr fragwürdig, wenn sie zum Alibi für die Teilnahmslosigkeit weiter Kreise unseres Volkes am künstlerischen Schaffen wird.

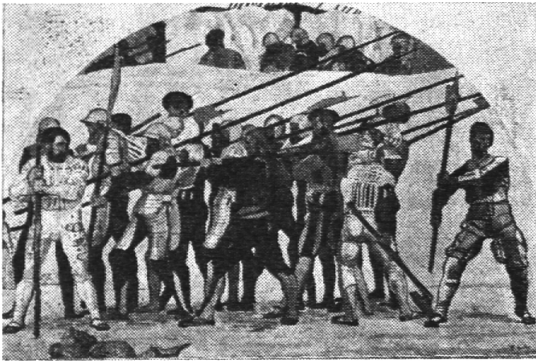


Abb. 1a F. Hodler: Rückzug von Marignano (richtig)

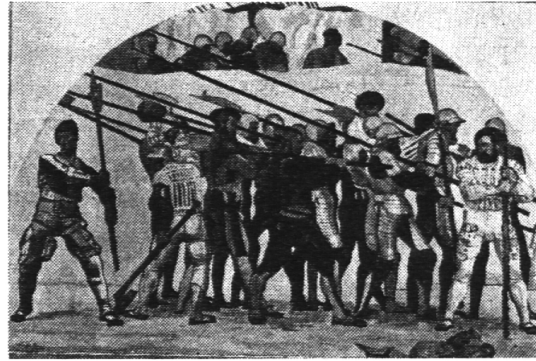


Abb. 1b F. Hodler: Rückzug von Marignano (seitenverkehrt)

Die Teufelsmauer dieser Passivität kann nur gesprengt werden, wenn es uns gelingt, die Jugend so auf eine fruchtbringende und wesentliche Begegnung mit den Werken der bildenden Kunst vorzubereiten, daß sie von der zeitlosen Aktualität jedes Kunstwerkes überzeugt ist. Diese Vorbereitung darf nicht – oder nur in sehr beschränktem Maß – in der Vermittlung einer trockenen Formgrammatik oder chronologisch-systematischen Stilkunde oder Kunst-«geschichte» bestehen. Schon Heinrich Wölfflin¹ meinte zu dieser Frage: «Man spricht davon, die Kunstgeschichte auch in die Mittelschule als Fach einzuführen. Ich kann das nicht billigen. Man mag Kunstwerke wegen ihres Inhalts in den Unterricht hineinziehen. Gut; aber es soll nicht in besonderen Stunden die Kunst historisch vorgetragen werden. Es ist bei der Jugend so viel zu leisten nach der Seite der bloßen Anschauung, des Sehenlernens, daß man auf einen Abriß der Kunstgeschichte zu verzichten alle Ursache hätte. Aber das fände ich gut, Anschauungsstunden einzuführen, wo das Auge angeleitet wird, Formen zu sehen, Licht und Schatten und Farben . . .»² Und an anderer Stelle schreibt derselbe Autor: «. . . überall drängt die Jugend sich zu, wo es etwas zu sehen gibt, besser: wo es in bezug auf das Sehen etwas zu lernen gibt. Man ist sich bewußt, daß das Auge so gut

wie jedes andere Organ erst ausgebildet werden muß, um ein brauchbares Instrument zu werden, und daß es eine Täuschung ist, zu glauben, mit ein paar gesunden Augen könnte jedermann gleich an allem teilhaben.»³

Obwohl auch der Tastsinn – bezüglich der Plastik – und das Gehör – bezüglich der Architektur – als Sinnesorgane für das Erleben von Kunstwerken wichtig sind, so kommt doch zweifellos dem Auge die größte Bedeutung zu. Und da ist es nun eine erstaunliche, aber vielfach erwiesene Tatsache, daß gerade der Gesichtssinn beim Menschen im allgemeinen sehr mangelhaft entwickelt ist. Zwar empfangen wir von morgens bis abends Seheindrücke; dennoch *sehen* wir oft sehr wenig. Die Verbindung des Menschen mit der Umwelt erfolgt intensiver durch das Gehör, welches viel differenzierter auf Reize anspricht. So ist das Ohr imstande, leiseste Tonschwankungen, Unreinheiten der Intonation, aber auch die regelmäßigen Intervalle wie Sekunde, Terz, Quart usw. ganz genau zu registrieren; und dementsprechend ist auch das «Tongedächtnis» viel aufnahmefähiger als das «Licht-Formen-Farbgedächtnis». Aus der engen Beziehung der Sprache zum Gehör ergibt sich, daß viele Menschen sehr wohl eine Melodie oder ein Musikstück, ja ganze Sinfonien und Opern oder auch Gedichte, Epen oder Dramen auswendig beherrschen, dagegen bilden Betrachter, die ein Bild «auswendig» kennen, eine große Seltenheit. «Apprendre à voir est le plus long apprentissage de tous les arts» schrieb Edmond de Goncourt. In diesen natürlichen Voraussetzungen gründet die Tatsache, daß in Schule und Elternhaus

¹ Heinrich Wölfflin (1864—1945) als Schüler von Jakob Burckhardt bedeutendster Schweizer Kunsthistoriker.

² Heinrich Wölfflin (1864—1945), als Schüler von In: Kleine Schriften, Basel 1946, S. 163.

³ Derselbe, Über das Zeichnen. In: op. cit., S. 164.



Abb. 2 F. Buchser: Waldbach mit Angler



Abb. 3 P. Cézanne: Waldinneres

die verschiedenen Gattungen künstlerischen Schaffens sehr unterschiedlich gepflegt oder gefördert werden.

Traditionen, die bis ins Altertum zurückreichen, belegen die Bevorzugung von Sprache und Musik, indes die bildenden Künste deutlich nachstehen. Ist es nicht erstaunlich, daß von den neun klassischen Musen, also den Schutzgöttinnen der Kunst, keine einzige der Malerei, der Bildhauerei oder der Architektur zugeordnet ist?

So kann es nicht überraschen, daß Literatur und Musik in unseren Schulen seit je als Fächer gepflegt, die bildenden Künste je-

doch in unglaublicher Weise vernachlässigt werden. An dieser Tatsache ändert auch der Zeichenunterricht, da, wo er in traditioneller Weise betrieben wird, nichts – im Gegenteil.

Folgende Hinweise mögen – ohne jede polemische Absicht – meine Behauptungen verdeutlichen: Niemand bestreitet, daß wir ein Buch oder ein Gedicht, um es zu kennen, lesen oder zumindest hören müssen. Mit der Literatur werden wir vertraut, indem wir lesen, lesen. In der Schule lernen wir, was ein Gedicht, eine Fabel, eine Sage, ein Märchen, eine Novelle, ein Epos, eine Ballade oder ein Roman ist. Wir unterscheiden die Tragödie

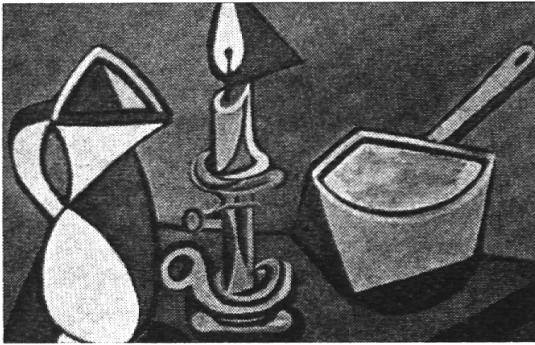


Abb. 4 P. Picasso: Stilleben mit Kasserolle



Abb. 5 E. Manet: Frühstück im Atelier



Abb. 6 Rembrandt: Belsazars Fest



Abb. 7 El Greco: Austreibung der Wechsler

von der Komödie, das Drama von der Lyrik oder der Prosa. Wir erkennen und benennen Reimformen, Versfüße und Rhythmen. Der Stil und die Namen vieler Dichter und ihrer Werke sind uns vertraut. In der Musik befassen wir uns mit den Tonarten, unterscheiden Dur und Moll, singen piano und fortissimo mit crescendo oder decrescendo, Gattungs- und Satzbezeichnungen wie Sonate, Sinfonie, Adagio, Andante usw. sind uns geläufig. Selbstverständlich kennen wir die großen Komponisten! ja vielen gelingt es, beim Hören einer Melodie den Autor zu erkennen. Wir freuen uns, daß dem so ist, und hoffen, daß mit all diesen Wörtern eine echte Begrifflichkeit verbunden sei. Richten wir nun unser Augenmerk auf den Bereich der bildenden Künste, dann müssen wir doch zugeben, daß oft die einfachsten Begriffe fehlen – ich denke dabei nicht an Schubladenbegriffe wie «Romanik» oder «Gotik», «Rundbogen» oder «Spitzbogen», sondern an Anschauungsbegriffe, die sich aus dem wesentlichen Sehen ergeben und wieder auf

das wesentliche Sehen hinführen – Sehen im weitesten Sinn verstanden. Denn: Im Sinne des Satzes von C. F. Ramuz: «Ils bâtissent des villes, mais il faut quelqu'un pour le dire, autrement la ville n'est pas bâtie» ist doch die Sprache für die meisten von uns das wichtigste Mittel der Kontrolle und Kommunikation des «wesentlichen Sehens». Unsere Bemühungen, die jungen Menschen richtig sehen zu lehren, stehen also gleichzeitig und in hervorragender Weise im Dienste der Sprachschulung.

Doch nun zur Praxis, d. h. zur Frage: Wie können wir die offensichtliche Lücke in der musischen Erziehung unserer Jugend füllen, welche Wege, Mittel und Möglichkeiten stehen uns zur Verfügung, um das Verständnis für die Werke der bildenden Kunst zu mehrten. Aus Platzgründen erlaube ich mir, im folgenden vieles nur stichwortartig anzudeuten.

Grundsätzlich möchte ich zwei Arten oder Wege der Beeinflussung unterscheiden: 1. eine permanente und 2. eine besondere, ge-



Abb. 8 Ghirlandajo: Geburt Mariae



Abb. 9 K. Witz: Wunderbarer Fischzug

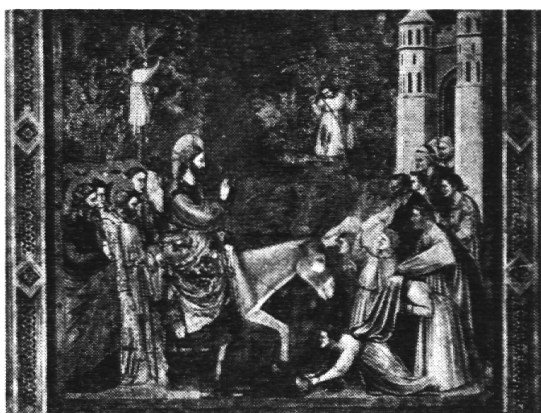


Abb. 10 Giotto: Einzug Christi in Jerusalem



Abb. 11 Katalanischer Meister: Geburt Christi

zielte. Bei der permanenten Beeinflussung denke ich vor allem an den Wandschmuck, sowohl zu Hause wie im Schulhaus oder Schulzimmer. Gute Bilder – wenn möglich Originale –, die den Schülern über längere Zeit vor Augen stehen, auf die wir bald in diesem, bald in einem anderen Zusammenhang kurz, aber immer wieder, hinweisen, bilden die beste Sehschule. Sie schaffen eine künstlerisch interessante, zum Schauen anregende Atmosphäre; und es wäre deshalb dringend zu wünschen, wenn sich in jedem Schulhaus mindestens ein geeigneter Lehrer ausschließlich mit diesem Anliegen beschäftigen würde. In diesem Zusammenhang möchte ich ganz entschieden gegen die Anmaßung gewisser Architekten von Schulhausneubauten protestieren, die mit einem rechtlich kaum haltbaren Veto die Platzierung von Bildern in den Schulzimmern und Gängen ihrer Bauten verhindern möchten.

Auf den häuslichen Wandschmuck Einfluß zu nehmen, ist natürlich schwierig, wir haben

aber doch immer wieder Gelegenheit, unseren Schülern Anregungen mitzugeben. Zu den permanenten Möglichkeiten müssen wir ferner alle in der näheren oder weiteren Umgebung des Schulhauses sich befindlichen Kunstwerke und Bauten zählen. Es ist erstaunlich, festzustellen, daß Schüler oft täglich an einem Bau, an einem Brunnen oder Relief o. ä. vorbeigehen und auf Stichfragen erklären, sie hätten das noch nie gesehen. Groß ist das Feld der Möglichkeiten im Bereich der gezielten Sehschulung. Die folgende Auswahl von Beispielen möge als Anregung zu eigenen Versuchen gewertet werden.

Zum Wertvollsten gehört auch noch auf der Mittelschulstufe die gründliche, vertiefte gemeinsame Betrachtung von Bildern bedeutender Meister. Die Wahl und Reihenfolge wird durch verschiedene Faktoren bestimmt: Charakter und Reifegrad der Klasse, Bezug zu anderen Fächern, Aktualität, z. B. Ausstellung, Schulreise o. ä., meine Lehrabsicht, ein bestimmtes Formproblem, den Stil einer Epo-

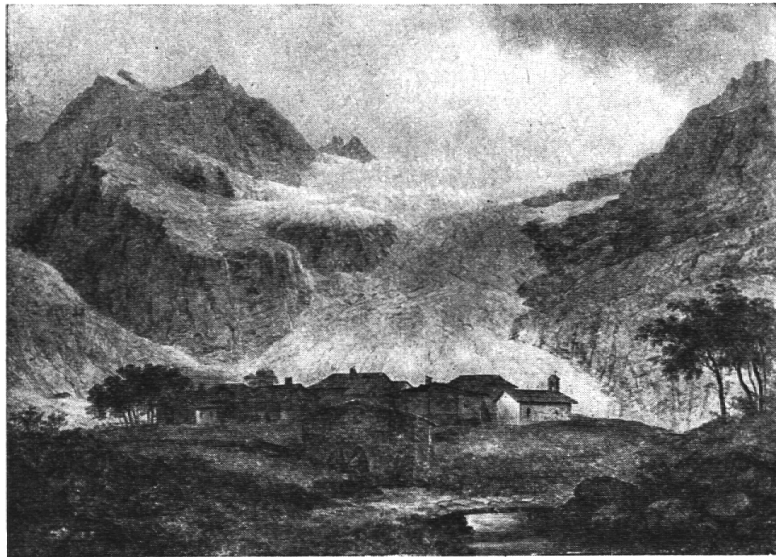


Abb. 12 L. Heß: Glacier du Tour, Chamonix-Tal



Abb. 13 F. Diday: An der Handeck

che, die Persönlichkeit und das Werk eines Künstlers herauszuarbeiten. So versuche ich z. B. mit der Reihe: Giotto – Masaccio – Leonardo – Tizian – Tintoretto – Greco – Caravaggio – Rembrandt – Ingres – Courbet – Monet die Bedeutung und den Wandel in der Auffassung des Lichtes zu zeigen. Die gleiche Reihe kann uns, sofern wir Bildnisse wählen, den Weg erhellen, den die Gestaltung des Menschenbildnisses durchlaufen hat. Für die bezüglich Renaissance und Barock auch heute noch gültigen «Kunstgeschichtlichen Grundbegriffe» hat deren

Schöpfer, Heinrich Wölfflin, uns die maßgebenden Beispiele gesammelt.

Dem gleichen Verfasser verdanken wir aufschlußreiche Untersuchungen zum Problem des «Rechts» und «Links» im Bilde, das die Schüler auch deshalb fasziniert, weil es im Bereich des Films eine wichtige Rolle spielt. Mit Hilfe des Diapositivs – richtig und seitenverkehrt eingesetzt – läßt sich beispielsweise an Hodlers «Rückzug von Marignano» (Abb. 1a/1b)⁴ nachweisen, wie dieser zum «Vor-

⁴ Bildnachweise am Schluß des Beitrages.



Abb. 14 R. Koller: Gletscher am Sustenpaß

marsch» wird. In diesem Zusammenhang können wir auch zeigen, daß wir eine Linie von links unten nach rechts oben als steigend, eine solche von links oben nach rechts unten als fallend empfinden u. ä. m. (Beispiel: Kreuzaufrichtung und Kreuzabnahme von Rembrandt). Solche Beobachtungen führen uns wie von selbst zu generellen Fragen der Bildordnung, der Komposition und somit den Gesetzen von Spannung und Ausgleich, Ruhe und Bewegung, kurz des Gleichgewichtes im Bild. Wie ein Künstler stets bestrebt ist, dieses Gleichgewicht herzustellen, läßt sich sehr schön an den Aquarellen Cézannes, vor allem auch an den sogenannten «unfertigen» Skizzen, die doch jederzeit irgendwie fertig sind, beweisen. Zu dieser Frage lohnt sich z. B. ein Vergleich des «fertigen» Waldbachbildes von Buchser (Abb. 2) mit dem «unfertigen» Aquarell von Cézanne (Abb. 3) mit ähnlichem Motiv. Selbstverständlich stellen die Schüler dann bald einmal die Frage, ob die Künstler solche «Ordnungen» absichtlich, d. h. verstandesmäßig, konstruierten oder ob diese intuitiv entstünden. Die Wirklichkeit – Künstlergespräche und -briefe, Beobachtungen und Befragungen – zeigt, daß bei jedem Künstler Intuition und Kunstverstand in einem charakteristisch anderen Verhältnis zueinander stehen. Man darf aber ruhig behaupten, daß der

Anteil des Kunstverstandes, und damit verbunden die Erfahrung, größer ist als allgemein, einer allzu romantischen Vorstellung vom Künstler entsprechend, angenommen wird.

Je ein Werk von Courbet, Monet und Gauguin – jedes zunächst für sich betrachtet und gewürdigt – läßt uns im Vergleich den Wandel in der Bedeutung und in der Auffassung der Farbe erleben: Von der Gegenstands- zur Erscheinungs- und schließlich zur subjektiv veränderten Farbe. Gleichzeitig konstatieren wir dann die Entwertung des «Gegenstandes» als solchen und verstehen so auch jüngere Entwicklungen zu Beginn unseres Jahrhunderts.

Weshalb sollen wir nicht einmal von der Moderne, z. B. von Picasso ausgehend, rückwärtsschreitend über Manet – Rembrandt – El Greco – Ghirlandajo – Witz – Giotto zur Romanik (Abb. 4–11) zurückkehrend, die verschiedenen Formen und Möglichkeiten der Raumdarstellung verfolgen.

Mit Interesse untersuchen die Schüler auch die Entwicklung einzelner Gattungen, z. B. die Emanzipation des Landschaftsbildes von der attributiven Lokaldeutung im Mittelalter zur frühen Vedute, z. B. im Genferaltar des Konrad Witz, den Jahreszeitenbildern Brueghels, den Rahmen- oder Hintergrundlandschaften der Renaissance zu den selbst-

ständigen Landschaften im Barock und später. Uns Schweizer kann dabei der Wandel des Hochgebirgsbildes von den Romantikern wie Heß oder Diday zu Koller und schließlich zu der monumental-modernen Auffassung Hodlers (Abb. 12–15) faszinieren.

Weitere solche Reihen finden sich leicht, entscheidend dabei ist aber immer wieder, daß wir der Interpretation des einzelnen Werkes besondere Aufmerksamkeit schenken. In diesem Sinn und Geist sachlich und methodisch vorbereitet, werden auch Museums-, Ausstellungs- oder Atelierbesuche zu fruchtbaren Unternehmungen; die uns vor dem für Lehrer und Schüler gleichermaßen planlosen, langweiligen und ermüdenden Durch-ein-Museum-Laufen bewahren.

Wir wenden uns der Architektur und Plastik zu. Die Praxis zeigt uns immer wieder, daß die eingehende Beschäftigung mit Werken dieser Gattungen an die Schüler – aber auch an den Lehrer – besonders hohe Ansprüche stellt. Erste und dringlichste Forderung ist hier, daß wir, vor allem anfänglich und vor jeder Theorie, die Konfrontation mit dem Original suchen, und zwar auch dann, wenn uns keine erstrangigen Skulpturen oder architek-

tonischen Meisterwerke zur Verfügung stehen. Eine Brunnenfigur, ein Denkmal, ein Relief, vielleicht sogar ein Grabmonument, eine Kirche oder Kapelle, das Schul- oder Gemeindehaus, der Bahnhof, ein Wohnhaus oder eine Fabrik eignen sich – und mögen sie noch so bescheiden sein – besser als jedes Abbild, Foto oder Dia, uns über die Grundbegriffe Klarheit zu verschaffen: Körper, Masse und Raum, Tragen und Lasten, Schwere und Leichtigkeit, Schub, Stütze und Strebe, Innen und Außen, Enge und Weite, Höhe und Breite, um nur einige zu nennen, können von den Schülern nur von der wirklich geformten oder gebauten dreidimensionalen Wirklichkeit begriffen werden. Körper- und Raumerlebnis sind das Resultat so vieler zusammenwirkender Sinneseindrücke und Umweltfaktoren, daß es zahlreicher Hinweise und großer Übung bedarf, um zum Verständnis und somit zum sinnvollen Gespräch vorzudringen. Konstruktives Spielen mit Holzklötzchen (Baukasten)⁵ oder Backsteinen, aber auch gewisse «Versuche» mit

⁵ Maßstabgetreue Holzklötze könnten im Landerziehungsheim Albisbrunn bezogen werden.

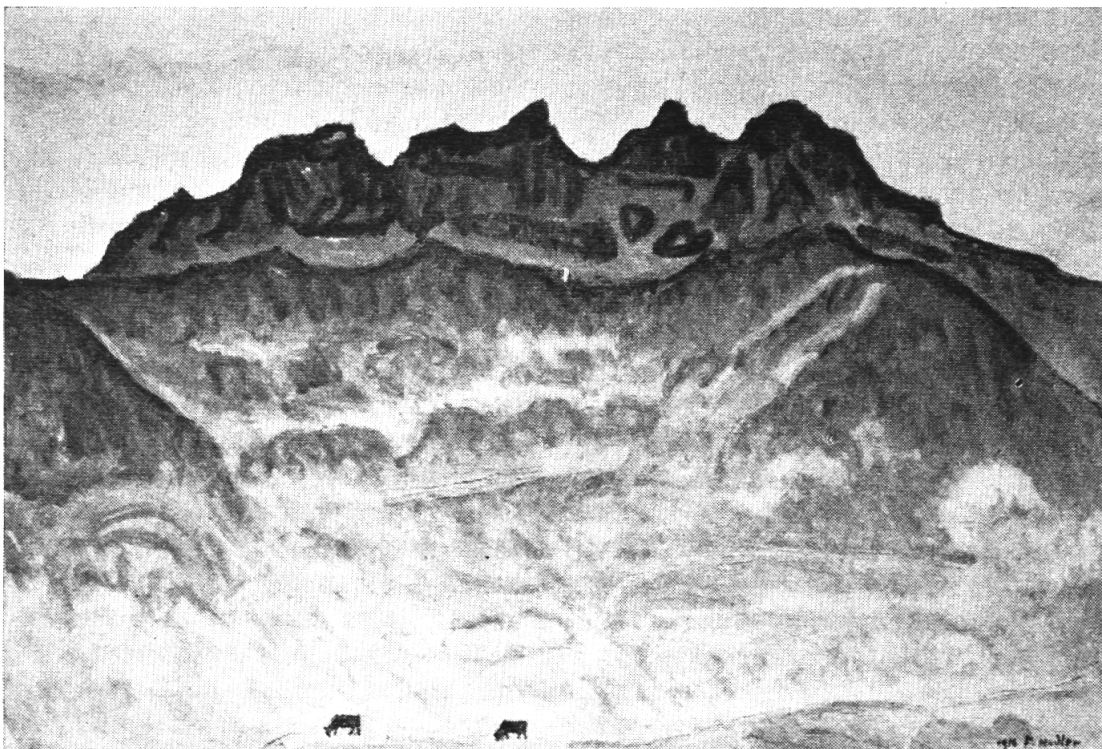


Abb. 15 F. Hodler: Dent du Midi

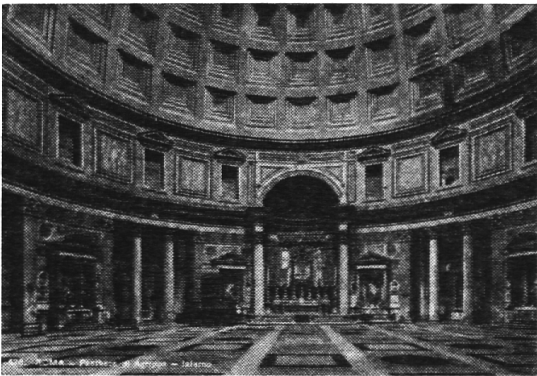


Abb. 16a Pantheon (Fotografie)

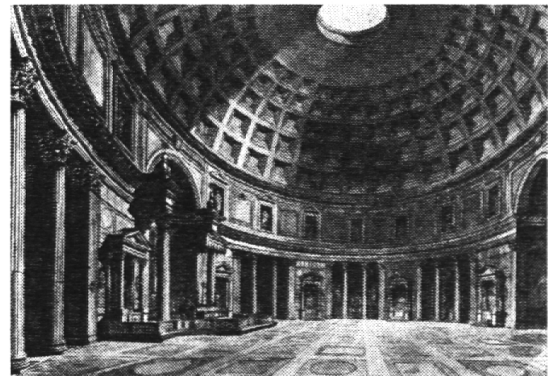


Abb. 16b Pantheon (Radierung von Piranesi)

dem eigenen Körper in der Turn- oder Spielstunde bilden eine fruchtbare Ergänzung zu den einführenden Stunden. Haben wir ein Bauwerk von allen Seiten betrachtet, um- und durchschritten, in Faustskizzen verschiedene Ansichten festgehalten und die Bauteile benannt, dann wagen wir einmal, als abstrakte «Notifikation», die Aufzeichnung von Grund- und Aufrissen. Nach solchen Übungen ist es möglich, daß es einzelnen Schülern gelingt, umgekehrt, von Grund- und Aufriß ausgehend, sich ein Bauwerk räumlich vorzustellen. Hier können wir auch einmal die Frage erörtern, was die Fotografie zu leisten vermag und wo ihre Grenzen sind. Höchst aufschlußreich ist in diesem Zusammenhang der Vergleich von Foto und Zeichnung, z. B. einer Foto-Innenaufnahme des Pantheon (Abb. 16a) mit der Radierung von Piranesi (Abb. 16b) oder einer Foto von Venedig mit einem entsprechenden Bild Guardis oder Canalettos.

Zur Beschreibung des eigentlichen Raum- oder Umraumerlebnisses ist uns aber wieder die Sprache das wichtigste Hilfs- und auch Kontrollmittel. Hier auf einzelne Baudenkmäler einzugehen, wäre wenig sinnvoll; immerhin möchte ich darauf hinweisen, daß die Altstadt von Zürich insofern einen ausgesprochenen Glücksfall darstellt, als wir hier, auf kleinstem Raum, typische Bauwerke verschiedener Zeiten und Stile unmittelbar miteinander vergleichen können: Großmünster

– Fraumünster – Augustinerkirche – Predigerchor – Wasserkirche – Peterskirche – Rathaus – Meise – Rechberg u. a.

Immer wieder zeigt es sich, daß die Schüler – und auch Erwachsene – im Umgang mit Werken der Plastik oder Bildhauerei eine große Unsicherheit und Hilflosigkeit bekunden und deshalb auch einen diesbezüglich nur sehr mageren Erlebnis- oder Erfahrungsschatz mitbringen.

So gilt es auch hier «unten», d. h. bei den elementaren Tatsachen, im wahrsten Sinne des Wortes zu beginnen, nämlich etwa beim Bach- oder Feldkiesel, beim Holzklötz, Wachs- oder Lehmklumpen, beim Blei-, Eisen- oder Bronzestück. Davon ausgehend können uns Begriffe der ungeformten und geformten Materie wie Schwere, Härte, Bildsamkeit, Spröde, Glätte, Porosität, Lichtdurchlässigkeit, der konvexen oder konkaven, der organisch-kurvigen oder geometrisch-kristallinen Form anschaulich und geläufig und somit dienstbar werden. Und dann müssen wir uns unbedingt wieder vor Originale stellen, und zwar wenn möglich solche, die wir auch betasten, d. h. mit Händen greifen dürfen, um nun zu erkennen, wie und welche der besagten Materialien und deren Eigenschaften vom Bildner als Mittel der künstlerischen Gestaltung eingesetzt, vielleicht in ihrer Wirkung gesteigert oder gemildert oder gar verleugnet werden.

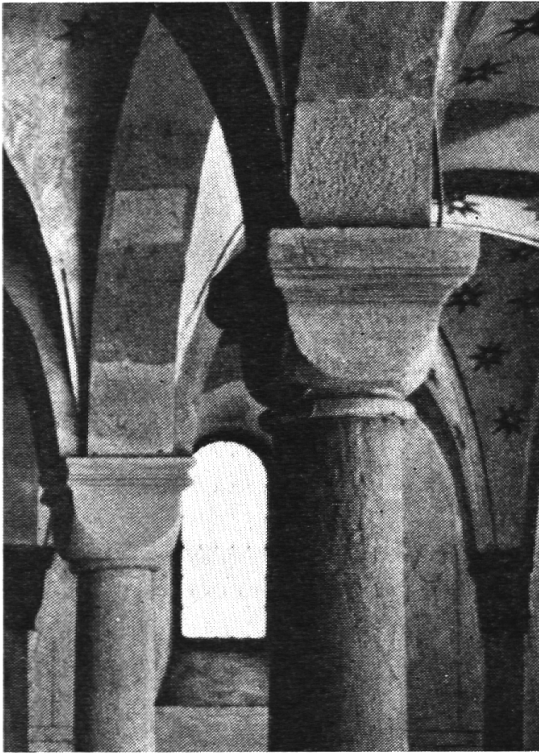


Abb. 17 Romanisches Würfelkapitell
(Krypta, Großmünster, Zürich)

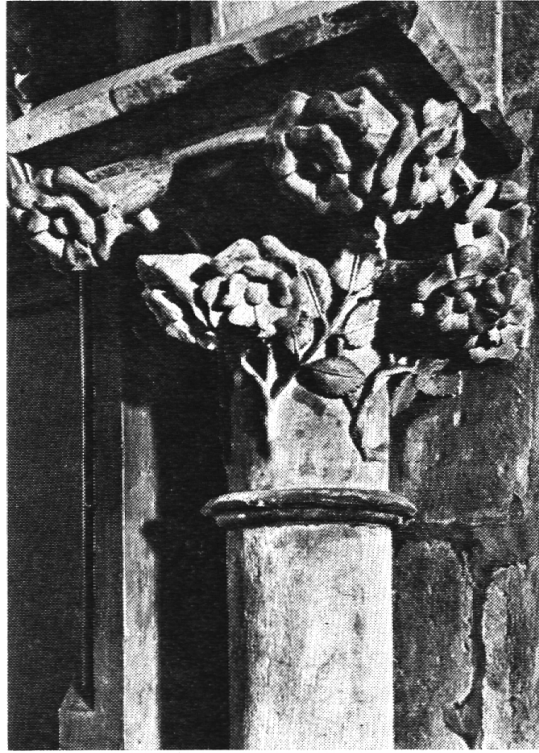


Abb. 18 Spätgotisches Kapitell
(Marienkirche Gelnhausen)

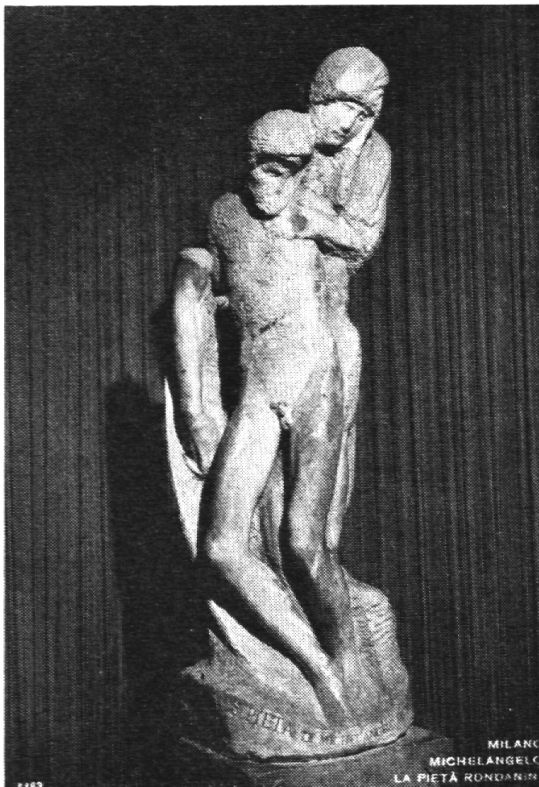


Abb. 19 Michelangelo: Pietà



Abb. 20 Bernini: Apollo und Daphne

Das romanische Würfelkapitell (Abb. 17), obwohl gestaltet, wirkt als blockhaft schwerer Stein, dem keine Last zu schwer ist; in spätgotischen Kapitellen (Abb. 18) dagegen ist der Stein wie Schmiedeisen bearbeitet.

Der Marmor in den Skulpturen Michelangelos (Abb. 19) wird von uns als ungemein schwer empfunden, bei Bernini (Abb. 20) erscheint er ins Nicht-Marmorhafte verwandelt zu sein.

Statuen ägyptischer Götter oder Pharaonen (Abb. 21) bekunden durch monumentale Frontalität ihre Macht und Unnahbarkeit; eine mittelalterliche Pietà (Abb. 22) hingegen fordert unser Mit-Leiden heraus, was die Aufhebung jeder «Distanz» bedeutet.

In Rodins Werken (Abb. 23) wird die geistig-seelische, dramatische und oft schmerzliche Erregtheit durch die im wechselnden Licht stets bewegte, wechselnd konkavkonvexe Oberflächenstruktur nacherlebbar, indessen aus der glatten Gespanntheit und prallen Fülle der Maillolschen Gestalten (Abb. 24) klassisch-paradiesische Ausgeglichenheit und Ruhe spricht.

Die Beschäftigung mit Plastik und Relief führt uns auch zu anderen Fragen, so etwa nach den Quellen der Darstellungen. Ein Hinweis, daß außer den kanonischen Büchern der Bibel die apokryphen Evangelien, ferner die antike Mythologie, die Metamorphosen des Ovid und die «Legenda Aurea» des Jacobus a Voragine als wichtige Quellen zu beachten sind, scheint mir angebracht und wichtig; ebenso – bei passender Gelegenheit – eine kurze Erläuterung, wie in der christlichen Kunst häufig Szenen aus dem Alten zu solchen aus dem Neuen Testament (in sog. antitypischen Darstellungen) in Beziehung gesetzt sind. So vertritt das Opfer Abrahams z. B. die Opferung des Gottessohnes am Kreuz.

Als Beispiele für das in der älteren Kunst häufig gestaltete Abrahammotiv zeigen wir die von Brunelleschi und Ghiberti (Abb. 25 u. 26) geschaffenen Reliefs. Sie wurden als Wettbewerbsarbeiten für die Gestaltung der Bronzetüren des Florentiner Baptisteriums 1401 einer Jury unterbreitet. Der «traditioneller» arbeitende Ghiberti erhielt den Auftrag.

In Plastiken, Skulpturen und Reliefs verbinden sich Dreidimensionalität und eine rela-

tive Mobilität. Dazu kommt die Wirkung des Lichtes, des Standortes, der Umgebung und, öfter als wir annehmen, der Farbe. So nehmen diese Werke zwischen Architektur und Malerei eine Mittelstellung ein; und vielleicht gewinnen wir gerade deshalb aus der Beschäftigung mit ihnen besonders viele Einsichten in die Gestaltwelt, werden wir uns unbeachteter Wirkungsfaktoren bewußt, die nicht nur das Kunstwerk, sondern auch unsere alltägliche Umwelt wesentlich mitbestimmen. Ich denke etwa an Fragen des Maßstabes, der Proportionen, der Ruhe und Bewegung, der Monumentalität im Verhältnis zur meßbaren Größe, der Blick- und auch Schrittführung u. v. m. Solche Exkurse führen uns in den nicht unwesentlichen Problembereich der Umweltgestaltung schlechthin, d. h. also zu Fragen der Formgebung alltäglicher Gebrauchsgegenstände wie Möbel, Geschirr, Geräte, Maschinen usw., ein Gebiet, dem m. E. in unseren Schulen viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, dem aber, wenn wir bedenken, daß nicht nur der Mensch die Umwelt, sondern die Umwelt, in der wir leben, auch ihn mitformt, große Bedeutung zukommt. Hier kann ich darauf nur kurz hinweisen. Zum Schluß: Eines der großartigsten Bilder Pieter Brueghels d. Ae. hat die biblische Parabel von den Blinden zum Vorwurf; es zeigt also, daß Blinde, von einem Blinden geführt, alle zusammen in die Grube fallen. Wollen wir diesem Schicksal entgehen, wollen wir noch nicht Sehende zum Sehen hinführen, so sollten wir selbst uns bemühen, Sehende – und auch ein wenig Wissende zu sein. Und da die Kunst, wie Conrad Fiedler⁶ sagte, auf keinem anderen Weg zu finden ist als auf ihrem eigenen, so münden unsere Ausführungen in den Wunsch, daß den bildenden Künsten sowohl in der Lehrerausbildung als auch -weiterbildung etwas mehr Beachtung geschenkt werde. «Man weicht der Welt nicht sicherer aus als durch die Kunst; und man verknüpft sich nicht sicherer mit ihr als durch die Kunst.» (Goethe)

* Mit freundlicher Erlaubnis entnommen dem «Schulblatt des Kantons Zürich», Nr. 8, vom August 1970.

⁶ Conrad Fiedler (1841—1895). Kunsthistoriker und -theoretiker, Freund und Förderer von Marées und Hildebrand.



Abb. 21 Ramses II (Luxor, Ägypten)



Abb. 22 Pietà (Mittelrheinisches Vesperbild)



Abb. 23 A. Rodin: Die Bürger von Calais (Detail)



Abb. 24 A. Maillol: Venus mit der Halskette



Abb. 25 u. 26 Abraham opfert Isaak (links die Arbeit Brunelleschis, rechts diejenige Ghibertis)

Bildnachweise

Abb. 1 F. Hodler (1853—1918): Rückzug von Marnano. 1. Entwurf für die endgültige Fassung (1896). — Kunsthaus Zürich.

Abb. 2 F. Buchser (1828—1890): Waldbach mit Angler. — Kunsthaus Zürich.

Abb. 3 P. Cézanne (1839—1906): Waldinneres. — Kunsthaus Zürich.

Abb. 4 P. Picasso (* 1881): Stilleben mit Kasse-rolle. — Musée d'Art Moderne, Paris.

Abb. 5 E. Manet (1832—1883): Frühstück im Atelier. — Neue Pinakothek, München.

Abb. 6 Rembrandt (1606—1669): Belsazars Fest. — National Gallery, London.

Abb. 7 El Greco (1541—1614): Austreibung der Wechsler. — National Gallery, London.

Abb. 8 Ghirlandajo (1483—1561): Geburt Mariae. Fresko in der Basilika S. M. Novella, Florenz.

Abb. 9 K. Witz (1400 ?—1446 ?): Wunderbarer Fischzug. — Musée d'Art et d'Histoire, Genf.

Abb. 10 Giotto (1266—1337): Einzug Christi in Jerusalem. — Arenakapelle, Padua.

Abb. 11 Katalanischer Meister (12. Jahrh.): Geburt Christi. — Diöz. Museum, Solsona (Katalonien).

Abb. 12 L. Heß (1760—1800): Glacier du Tour. — Kunsthaus Zürich.

Abb. 13 F. Diday (1802—1877): An der Handeck. — Kunsthaus Zürich.

Abb. 14 R. Koller (1828—1905): Gletscher am Sustenpaß. — Kunsthaus Zürich.

Abb. 15 F. Hodler (1853—1918): Dent du Midi. — Kunsthaus Zürich.

Abb. 19 Michelangelo (1475—1564): Pietà. — Castello Sforzesco, Mailand.

Abb. 20 L. Bernini (1598—1680): Apollo und Daphne. — Gal. Borghese, Rom.

Abb. 21 Ramses II (19. Dynastie, ca. 1200 v. Chr.) in Luxor (Ägypten).

Abb. 22 Vesperbild (Pietà): Mittelrheinisch, um 1400. — Liebighaus, Frankfurt a. M.

Abb. 23 A. Rodin (1840—1917): Studie zu Bürger von Calais. — Musée Rodin, Paris.

Abb. 24 A. Maillol (1861—1944): Venus mit der Halskette. — Kunsthaus Zürich.

Abb. 25 F. Brunelleschi (1376—1446): Abraham opfert Isaak. — Museo Nazionale, Florenz.

Abb. 26 L. Ghilberti (1378—1455): Abraham opfert Isaak. — Museo Nazionale, Florenz.

Hinweise auf Literatur⁷

Alfred Lichtwark: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, Verlag Bruno Cassirer, Berlin, o. J.
 Heinrich Wölfflin: Kunstgeschichtliche Grundbegriffe, München 1943⁸. — Gedanken zur Kunstgeschichte, Benno Schwabe, Basel 1947⁴. — Kleine Schriften, Herausgegeben von Joseph Gantner (Bibliographie), Benno Schwabe, Basel 1946.

Matteo Marangoni: Die Kunst des Schauens, Fretz und Wasmuth, Zürich 1944.

Max J. Friedländer: Von Kunst und Kennerschaft, B. Cassirer und E. Oprecht, Oxford/Zürich 1946.

Peter Meyer: Europäische Kunstgeschichte, Schweizer Spiegel Verlag, Zürich 1948/1969³. Dar- aus: Bilderatlas, 719 Abbildungen, September 1969.

Kurt Schwerdtfeger: Bildende Kunst und Schule, Schroedel, Hannover 1953.

Gerhard Gollwitzer, Klaus Kowalski: Wege zur bil- denden Kunst, Ernst Klett Verlag, Stuttgart 1955.

Gert Weber: Kunsterziehung gestern — heute — morgen, Otto Maier Verlag, Ravensburg 1964, und *zahlreiche andere Publikationen* aus diesem spe- zialisierten Verlag.

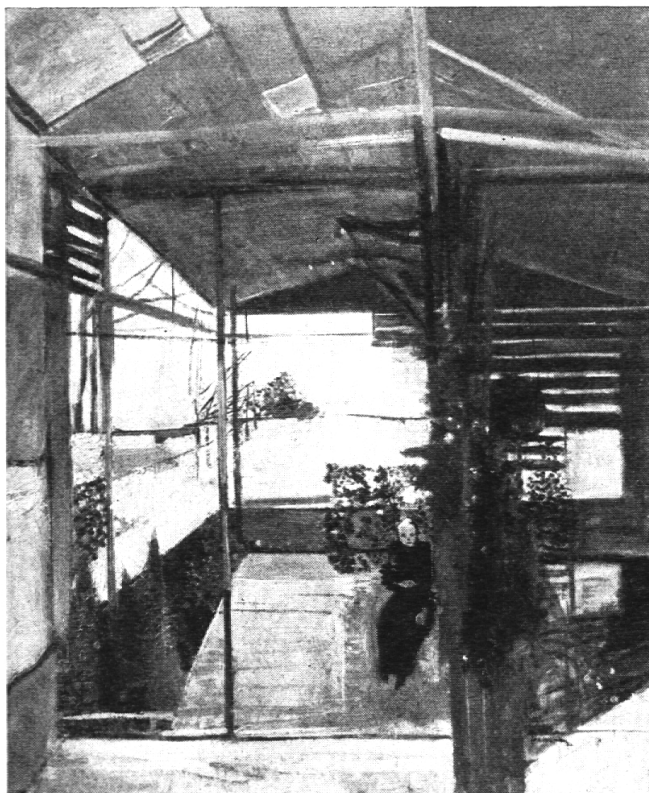
Kurt Staguhn: Didaktik der Kunsterziehung, Die- sterweg, Frankfurt a. M. 1967.

⁷ Chronologisch nach Erscheinungsjahr aufgeführt.

Warum gefällt uns dieses Bild nicht recht?

Unterrichtsgespräch über das Bild «Alte Frau im Gewächshaus» von Walter Kurt Wiemken (1907–1940)

Erich Müller



Walter Kurt Wiemken: Alte Frau im Gewächshaus, 1936. Öl auf Leinwand, 100 x 82 cm, Öffentliche Kunstsammlung Basel.

Vorbemerkung: Der folgende Text ist die gekürzte Fassung einer früheren Schulfunksendung, die von vielen nicht gehört worden ist, weil das Bild von Wiemken auf den ersten Blick befremdet. Die «Schweizer Schule» bringt mit Absicht gerade dieses Bild als praktisches Beispiel für den Unter- richt: wir sollten lernen (und lehren), den Zugang auch zu Bildern und Objekten zu finden, die nicht

als «Wandschmuck» gedacht sind. Ein Verständ- nis des vor über 30 Jahren entstandenen Wiem- ken-Bildes könnte im übrigen den Weg ebnen zu neueren, noch unbequemerer Werken, denen wir auf die Dauer nicht ausweichen können, ohne den Kontakt mit der «Wirklichkeit» zu verlieren.

Für die Bildbetrachtung im Unterricht können erst- klassige Farb reproduktionen im Formate 32 x 34 cm bestellt werden bei: Schweizer Schulfunk, Bil- der und Schriften, 4144 Arlesheim. Preis: ab 10 Stück 20 Rappen pro Blatt. K. S.

Personen des Gespräches:

U: Ursula

P: Peter

S: Sprecher (in der Sendung waren 2 Spre- cher eingesetzt)

S: Ursula und Peter kehrten kürzlich ziem- lich ratlos aus der berühmten modernen Ab- teilung des Kunstmuseums Basel zurück. Da es vielen anderen genau so ergeht, möchte ich versuchen, euch in das Wesen der mo- dernen Malerei einzuführen. Um dieses schwierige Vorhaben zu erleichtern, begin- nen wir mit einem Bild, das zwar zur moder- nen Malerei gehört, aber doch noch recht gut verständlich ist. Es stammt vom jung ver- storbenen Basler Künstler Walter Kurt Wiem- ken und trägt den Titel: Alte Frau im Ge- wächshaus. So, Ursula und Peter, wie gefällt euch das Bild?

P: Nicht so recht.

U: Mir auch nur halb. Die Farben finde ich zwar schön, und auch, wie die Winterland- schaft so weit erscheint durch die Glasschei-