

Die Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer im Dienst einer harmonischen Geistesbildung : 2. Teil

Autor(en): **Herzog, Joh. Adolf**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische pädagogische Zeitschrift**

Band (Jahr): **7 (1897)**

Heft 2

PDF erstellt am: **01.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-789018>

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.

Die Behandlung der einzelnen Unterrichtsfächer im Dienst einer harmonischen Geistesbildung.

Nach einem Vortrag an der Jahresversammlung der Schweizerischen Seminarlehrer
in Baden am 10. Oktober 1896, gehalten von Joh. Adolf Herzog.

II.

2. Fremde Sprachen.

Weil die Forderung, der Unterricht sollte ohne Lehrbuch erteilt werden, hier vielen auffällig erscheinen möchte, muss ich sie ausdrücklich wiederholen. Man kann mit derselben freilich erscheinen als einer, der vom Sprachunterricht nichts versteht und sich Utopieen hingibt. Seitdem mir solches widerfahren, ist die Methode von Gouin bekannt geworden und heute kann ich mich auf diese berufen.

Die traditionelle Übersetzungsmethode lässt alle diejenigen Kräfte des Geistes in Untätigkeit, welche man nicht speziell zum Auffinden und formalen Zurechtsetzen des Ausdrucks bedarf. Nach meinen Erfahrungen wird sogar in den meisten Fällen der Inhalt der zu übertragenden Texte nicht durchdacht, es wird also noch weniger getan, als man von dieser Arbeit erwarten dürfte. Sie artet leicht zur Gedankenlosigkeit aus. Wenn der Schüler den Satz: „ich gab dem armen Kinde ein Stück Brot“ oder „Wenn du zurückkommst, werde ich dich am Bahnhof abholen“ übertragen soll, so beschränkt er sich meistens darauf, für die deutsche Ausdrucksform diejenige der fremden Sprache zu finden. Wenn aber sprechen denken heisst, so müssen wir auch in der fremden Sprache denken lernen. Dies geschieht am besten, wenn dem Schüler das Buch entzogen und ihm Anschauungsmaterial geboten wird. Man sollte nicht vom Wort der einen Sprache zum Wort der andern kommen, sondern von der Sache zum Wort, denn dies entspricht der Natur. Da ich indessen wohl abzuschätzen vermag, wie weit wir noch von solch buchloser Methode entfernt sind, so möchte ich hier, um nicht ganz in den Wind zu reden, zeigen, wie man auch mit dem Buche den Geist vielseitiger anregen kann, als oft zu geschehen pflegt.

Um das Versinken in Gedankenlosigkeit zu verhüten, sollte niemals ein Übungssatz genau so, wie er im Buche steht, übersetzt werden. Der Lehrer kann ihn leicht etwas umgestalten. Denn wenn der Satz stereotyp wird, so legt sich gern auch der fremdsprachige Ausdruck ins Ohr ohne Denken zu erfordern. Im weitern aber sollte von Anfang an darauf gedrungen werden, dass die Schüler sich den Inhalt jedes Satzes mit der Phantasie vorstellen. Geschieht solches in der ersten Zeit konsequent, so macht es sich nachher von selbst. Enthält das Lehrbuch den Satz: „Wir können nicht versprechen, dass wir in vierzehn Tagen zurückkehren werden“, so werde wenigstens eine andere Person zum Subjekt gemacht oder das Verb in eine andere Zeit gesetzt. Dann vergegenwärtige sich der Schüler eine Situation, in welcher der Satz wirklich ausgesprochen werden kann, z. B. wenn er selbst zu Beginn der Ferien daheim von seinen Kameraden Abschied nimmt, um Verwandte zu besuchen. So ergibt sich dann der Ausdruck aus dem Gedanken heraus.

Der Schüler braucht sich aber auch während des Übersetzens gar nicht des Buches zu bedienen. Wo zu Hause schriftliche Übersetzungen gemacht werden, kann allerlei unterlaufen was der Anregung des Geistes entgegensteht. Man kann die Schüler im fremdsprachlichen Unterricht ohne schriftliche Hausaufgaben (Übersetzungen) ebensoweit bringen wie mit denselben. Zudem trifft es sich hier nun einmal, dass der Lehrer sich eine Mühe (diejenige des Korrigirens) ersparen kann, deren Erfolg niemals ihrer Grösse entspricht. Man mache von einer Lehrstunde zur andern nur einen kleinen Schritt vorwärts, so dass also nur wenig neue Formen und Regeln jeweilen auf eine Lektion vorbereitet werden müssen, dafür sind sie bis zu völliger Klarheit zu erläutern und einzuprägen. Dann ruft man zu Anfang der Unterrichtsstunde einen Schüler an die Wandtafel und diktirt ihm einen deutschen, die neue Regel illustrirenden Satz, der nun schriftlich übersetzt werden muss. Der Schüler hat oben links mit der Schrift zu beginnen, so dass die ganze Wandtafel überschrieben werden kann. Das gewählte Beispiel kann zugleich Anlass zur Konversation geben. Man bedenke, dass der Schüler an der Wandtafel ganz und gar auf sich selbst angewiesen ist, dass er keine Hilfsmittel benutzen kann, dass er hier soll selbständig Rechenschaft geben können, warum er gerade so und nicht anders seinen Satz übertragen hat. Sobald der zweite Schüler an die Tafel tritt, hat er unverzüglich allfällige Fehler, welche die Übersetzung des ersten enthält, zu verbessern; lässt er solche Fehler stehen, so werden sie ihm wie die eigenen angerechnet. So ist nötig, dass alle Schüler beständig genau aufmerken, was und wie auf die Wandtafel geschrieben wird. Zudem kann hier der Lehrer auf

schöne Schrift dringen, auch lernen die Schüler einigermaßen frei vor der Klasse sprechen und sich bewegen. Solcher Unterricht spannt den ganzen Menschen an, erfordert Arbeit und Klarheit des Denkens, darum ist aber auch das Quantum des auf eine Stunde vorzubereitenden Stoffes sehr mässig zu halten.

An die Lektüre fremder Literatur stellen wir dieselben Anforderungen wie für die einheimische: Erfassen des Inhaltes.

3. Mathematik.

Dieses Fach ist wie die Grammatik ein Arbeitsgebiet für den Verstand. Es zu etwas anderm machen zu wollen, wäre widersinnig. Man kann also von der Mathematik nicht eine harmonische Geistesbildung verlangen, sie leistet eben dann das höchste, wenn sie den Intellekt tüchtig schult. Aber dieses Ziel sollte dann jedenfalls erreicht werden. Es geschieht jedoch nicht immer. Denn in Mathematik unterrichten heisst nur dann das Erkenntnis- und Schlussvermögen bilden, wenn dabei richtig zu Werke gegangen wird.

In jedem andern Fache ist viel eher eine freie Auswahl des Lehrstoffes möglich; man kann im Sprachunterrichte, in Geographie, Naturkunde nicht aus der Einzelheit, die eben jetzt behandelt wird, schliessen, ein wie langer Weg schon zurückgelegt worden. Wohl aber kann dies in der Mathematik geschehen, wo es nicht angeht, Sprünge zu machen. Dieser Umstand erregt aber leicht den Ehrgeiz, eine ansehnliche Höhe zu erklimmen, um damit zu imponiren, weil man annimmt die Quantität ernte für sich allein vollen Respekt und eine gute Qualität der Arbeit werde als selbstverständlich vorausgesetzt. So kann aber die Frucht des Unterrichtes ganz ausbleiben. Wenn der Geist des Lernenden an Kraft des Erfassens, Klarheit des Denkvermögens und des logischen Folgerns gewinnen soll, so muss bei aller Arbeit auch das Gemüt sich betätigen und zwar dadurch, dass sie mit Lust verrichtet wird. Wo die Lust fehlt, fehlt eben das Bewusstsein eines wirklichen Gewinnes. Der Unterricht muss also im Fache der Mathematik langsam fortschreiten und stetsfort auf volles und klares Erfassen dringen. Dieses ist die Forderung, welche wir von unserm Standpunkt aus für das Fach zu stellen haben. Wenn sie erfüllt wird, kann für gute Erziehung durch die Mathematik viel mehr erreicht werden, als man bei oberflächlicher Betrachtung vermuten möchte.

Manche Erscheinungen des geistigen Lebens legen uns die Vermutung nahe, dass die Seele vom Verstande aus wachse. Wenigstens muss alles, was wir irgend zu unserm geistigen Eigentum machen wollen, von

der Erkenntniskraft erfasst werden. So kommt dann eine tüchtige Schulung des Intellekts doch wieder dem ganzen Menschen zu gute. Der mathematische Unterricht vermag den noch in der Entwicklung begriffenen Menschen bei richtiger Methode dahin zu bringen, dass er Freude gewinnt an Genauigkeit, Korrektheit, an sichern und allseitig befestigten Resultaten. Das ist aber auch auf andern Arbeitsgebieten eine hoch zu schätzende Tugend. Wenn sie zu einem Charakterzuge gemacht werden kann, so ist um dieses Erfolges willen gewiss das Fach der Mathematik nicht genug zu schätzen und niemand würde solchen Gewinn einem hoch hinaufgeführten Lehrgang an Wert nachstellen.

4. Geographie.

In diesem Fache ist im Vergleich zu früher vieles besser geworden, Anschaulichkeit und Verständnis trat an Stelle des Einlernens unverstandener Worte und Zahlen. Der Unterricht erfordert aber vom Lehrer eine bedeutende Agilität, und wohl aus diesem Grunde macht sich doch ab und zu noch der Hang zur Bequemlichkeit geltend. Noch allzuoft erlebt, wer in unserm Vaterlande einen schönen Aussichtspunkt ersteigt, das Schauspiel, dass da eine Touristengruppe angesichts des Alpenpanoramas nichts anderes zu tun weiss, als sich darüber zu streiten, ob jene etwas zurückliegende Spitze das X- oder das Y- oder Z-horn sei. Kein Genuss des grandiosen Bildes, kein Erschauern der Seele vor dieser Gebirgswelt, welche in ihrer mächtigen Sprache auch zum Herzen des Menschen spricht! Die Nomenklatur scheint vielen Leuten immer noch das Allerwichtigste in der Erdkunde zu sein, und sie stört und hindert eine natürliche Betrachtungsweise. Würden jene Namenszänker plötzlich in einen ihnen unbekanntem Teil der Kjölen versetzt, sie könnten vielleicht staunen oder sogar anbeten, aber sobald man sich um Namen streiten kann, ist der Naturgenuss, zu dem doch der geographische Unterricht auch führen soll, dahin. Dieser kann wirklich so behandelt werden, dass der ganze Mensch dabei betätigt und entwickelt wird. Es gereicht mir zum Vergnügen, statt selbst diese Materie zu behandeln, hier auf ein neu erschienenes Büchlein verweisen zu können, dessen Gedankengang mit den Forderungen, welche wir für jeden Unterricht aufstellen, in der erfreulichsten Weise harmonirt. Es ist: „Der geographische Unterricht auf der Stufe der Volks- und Mittelschule“ von G. Stucki, Lehrer an der höhern Töcherschule in Bern. ¹⁾

¹⁾ Zürich, 1896.

5. Naturkunde.

Kaum auf einem Gebiete mehr als hier hat der Lehrer Gelegenheit, allseitig auf den jugendlichen Geist einzuwirken und in den Schülern einen bis zur Begierde gesteigerten Eifer für die Gegenstände des Unterrichtes anzuregen. Wir denken mit Hochachtung mancher Lehrer, von welchen tiefe und bleibende Eindrücke und eine nachhaltige Anregung zum Nachdenken und Erkennen ausgehen, aber es ist doch auch nicht zu leugnen, dass es noch solche gibt, die nur auf Einprägung wenig verstandenen und zusammenhanglosen Wissens dringen, wobei sich der Goethesche Satz bewahrheitet:

„Wer will was Lebendigs erkennen und
beschreiben,
Sucht erst den Geist herauszutreiben,
Dann hat er die Teile in seiner Hand,

Fehlt, leider! nur das geistige Band.

Encheiresin naturae nennts die Chemie,
Spottet ihrer selbst, und weiss nicht wie.

Die Naturwissenschaft benimmt sich zuweilen, als ob es keinen Geist in der Materie gebe. Nenne man übrigens die weltbewegende Kraft wie man will, sie zeigt sich schon dem Kinde überall und es interessirt sich für dieselbe mindestens ebensoviel wie für das rein körperliche. In der Lehrstunde der Zoologie kommt der Hund zur Sprache, es werden nicht selten lauter Äusserlichkeiten behandelt und die Klassifikation nach den charakteristischen Merkmalen vollzogen. Das Kind kennt aber Hunde schon lange Zeit, die sind in ihrem geistigen Wesen sehr verschieden: einer munter und zutraulich, einer bissig und grämlich, einer sehr gelehrig, einer ein treuloser Landstreicher, alle Feinde der Katzen, ihrem Herrn ergeben, gefrässig, gescheit, kurz eine Nation von Wesen mit besonderen Qualitäten. Bleibt aber diese Seite der Dinge völlig unberücksichtigt, so mutet ein Unterricht auf die Dauer geistlos an.

Von philosophischen Denkern, wie das griechische Altertum sie erzeugte, dürfen wir unbeschadet unsere Ehre etwas empfangen. Dort hat sich die tiefsinnige Logoslehre ausgebildet: Der ganzen Welt und jedem einzelnen Ding darin liegt ein vernünftiger Gedanke zu Grunde. Bevor die Welt entstand, existirte ein Plan zum Bau derselben und ein solcher war auch zum voraus da für jedes Ding. Dieser Gedanke ist der Logos. Alle einzelnen Dinge werden und vergehen, aber ihr Logos bleibt ewig derselbe. Diesen Logos in allem, was ist, zu erkennen, heisst erst die Welt verstehen. Mehrere Stellen des alten Testaments legen Zeugnis ab dafür, dass ähnliche philosophische Weltauffassung wie bei den Griechen sich auch bei den Juden fand, also heisst es in den Sprüchen Salomons (8,22) von der göttlichen Weisheit: „Der Herr hat mich gehabt am Anfange seiner Wege, ehe er etwas machte, war ich

da; ich bin eingesetzt von Ewigkeit, vor der Erde. Ehe die Berge eingesenkt wurden, vor den Hügeln war ich bereit. Als er den Himmel erschuf, war ich dabei, ich war Werkmeister bei ihm und hatte meine Lust täglich und spielte vor ihm allezeit.“

Vielfach sind die Ideen, die uns als Gesichtspunkte für Naturbetrachtung dienen können: die Fülle des überall verbreiteten Lebens, die allen Erscheinungen zugrunde liegende Weisheit, die Schönheit, die Zweckmässigkeit, der unendliche Formenreichtum, die Gesetzmässigkeit etc. Wir sind doch so veranlagt, dass wir bei der Naturbetrachtung zuletzt auf jene geistigen Gesichtspunkte hinauskommen wollen und erst da finden wir Befriedigung und zugleich ein Mitleben des ganzen geistigen Menschen. Dahin sollte sich der Schulunterricht wenden und seine Arbeit vertiefen; dass durch hastigeres Vorwärtsschreiten eine „Vollständigkeit des Wissens“ erreicht werde, bleibt doch eine Illusion; nicht in dem Vielwissen liegt der höchste Wert des Naturerkennens. Jedem Gymnasiasten sind heute Naturgesetze vertraut, von denen Newton und Humboldt nichts wussten. Sind wir darum etwa grössere Geister? Wir glauben jeweilen einen enormen Fortschritt zu machen, wenn eine falsche Ansicht durch exakte Forschung richtig gestellt wird und wir meinen, unsere Vorfahren hätten sich in ihrem Irrtum eigentlich unglücklich fühlen müssen. Aber wir denken nicht daran, dass viele unserer eigenen Axiome auch noch der Richtigstellung harren, und dass wir uns mit Hypothesen begnügen müssen, wo eine spätere Zeit klar bewiesene Tatsachen sehen wird. Und wir sind dabei auch nicht unglücklich.

6. Geschichte.

Um auf den Standpunkt zu gelangen, von welchem aus dieser Unterricht zu erteilen ist, besehen wir uns zuerst zwei gegenüberliegende Arten der Geschichtsdarstellung. Die eine ist die subjektiv gestaltende, hinsichtlich der Wahrheit unzuverlässige, etwa wie sie uns bei Egidius Tschudi entgegentritt. Die andere die rein objektive, skrupulös exakte, aber dafür zuweilen ungeniessbar trockene, repräsentirt durch die moderne Kleinforschung. Der Unterricht, wenn er wirklich bildende Kraft haben soll, darf weder in der einen noch in der andern Weise verfahren. Weil wir das wirklich Geschehene sollen kennen lernen, muss die Wahrheit innegehalten werden, und weil wir die Jugend anregen sollen, muss Lebendiges geboten werden. Man kennt das Wort von Goethe: das beste am Geschichtsstudium sei die Begeisterung, welche durch dasselbe erzeugt werde. Eine trockene Zusammenstellung von Tatsachen, Namen und Zahlen lässt aber die Jugend kalt, diese will und soll nicht nur

mit dem Verstand und dem Gedächtnis arbeiten, auch hier muss der ganze Mensch sich betätigen.

Man hat schon gesagt, der Geschichtsschreiber müsse ein Genie und der Geschichtslehrer ein Künstler sein, und diese Behauptungen lassen sich begründen.

Der Geschichtsschreiber muss den grossen Männern der Geschichte, die genial veranlagt waren, mit Verständnis folgen können, sonst wird die Geschichte zu einem langweiligen Märchen. Die Handlungen derjenigen welche „die Geschichte machten“, sind psychologisch zu erfassen und dies kann nur durch eine kongeniale Natur geschehen. Ich möchte fragen: welchen bildenden Wert kann es haben, wenn der Schüler die Bestimmungen der Solonischen Verfassung anlernt, wenn er weiss, dass Alexander bei dem Tode des Darius, Cäsar an der Leiche des Pompejus weinte, dass Konstantin und Justinian der christlichen Geistlichkeit mit der Gerichtsbarkeit einen Teil der staatlichen Gewalt überliessen, dass Alkibiades die Expedition nach Sizilien unternahm etc., wenn die Motive unbekannt bleiben? Wohl gibt es Fälle genug, wo uns nicht überliefert ist, welche Überlegung einer Tat voranging, aber da ist ein guter Berater eben um so mehr vonnöten, dass er uns zu Hilfe komme, wenn wir, einem allgemeinen menschlichen Triebe folgend, nach den Gründen suchen, welche für die Taten entscheidend waren.

Dem Lehrer aber liegt die lebendige Gestaltung der geschichtlichen Vorgänge ob, denn die Geschichte ist ein Lebendiges. Statt der geschichtlichen Persönlichkeiten dürfen nicht die wesenlosen Wortschälle ihrer Namen dargeboten werden, vielmehr sollen die Gestalten selbst, in ihren charakteristischen Linien durch das Wort des Lehrers gezeichnet, vor der Phantasie der Schüler erstehen, und Handlungen, die in der Wirklichkeit dramatisch verliefen, sollen auch wieder dramatisch in die Erscheinung treten. Der Lernende muss das Geschehene wieder miterleben und dabei warm werden, er soll sich sagen: in solchen Verhältnissen hätte ich gerne mein Dasein verbracht, in jenen andern hätte ich es nicht aushalten können, ich würde Partei ergriffen haben für diejenigen, welche eine Umgestaltung anstrebten. Der Lehrer sollte Zeit haben, den Schüler vor das Portal der Wittenberger Schlosskirche zu stellen, wo Luthers Thesen angeschlagen waren, dass er dort von deren Inhalt mit dem Volke Kenntnis nehme, ihn in den Saal des Nationalkonventes hineinzuführen, dass er die Spannung und Erregung miterlebe, welche zur Verurteilung Ludwigs XVI. führte. Solche Darstellungen, ohne Effekt-hascherei und Phrase, aber in ihrer ganzen historischen Bedeutung dar-

geboten — das wäre Geschichtsunterricht, wie er den ganzen jungen Menschen interessiren und entwickeln würde.

Volles Verständnis des geschichtlichen Stoffes ist aber heute in den meisten Fällen gar nicht möglich. Schon weil auf Prüfungen hin enorm weite Gebiete eilig durchwandert werden müssen, kann man sich beim einzelnen nicht aufhalten. Sodann werden aber Kenntnisse vorausgesetzt, welche bei den Schülern nicht vorhanden sind. Die Geschichte redet von der Bildung, Entwicklung und dem Untergang von Staaten; was aber ein Staat, seine Organisation und seine Aufgabe ist, darüber besteht keine Klarheit. Schüler, die zuweilen fliegend über Parlamente, Adelsprivilegien, Gesetze, Verfassungen, Präsidenten oder Konkordate reden, verbinden mit diesen Worten keine klare oder ganz und gar keine Vorstellung, und warum gewisse Institutionen für den Bestand gesellschaftlicher Ordnung notwendig sind, davon hat mancher keine Ahnung. Das Studium der Geschichte setzt eigentlich die Staatskunde voraus. Ausserdem aber nimmt die Geschichte des Geschehens noch zu viel Interesse für sich in Anspruch und der Entwicklung der Kultur wird zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. An der Hebung der Kultur haben alle menschlichen Kräfte gearbeitet und zu ihrem Studium ist auch die Betätigung aller geistigen Vermögen notwendig. Die Kriege begreifen sich erst vom Standpunkte der Kultur; wenn wir letztere kennen, wissen wir auch warum und wofür sich Völker zur Wehre setzen. Es ist nicht wahr, dass junge Leute sich für Kulturgeschichte nicht interessiren, man biete sie anschaulich dar und sie wird mit Eifer entgegengenommen. Indem wir die Kulturgeschichte vernachlässigen, lassen wir das Bedeutendste unberücksichtigt, was die Geschichte aufweist. Oder sollen wir eher von Karl dem Dicken als von Lionardo, eher von dem Krieg der beiden Rosen als von unserer im Werden begriffenen Kranken- und Unfallversicherung, eher von den Zügen der Sueven, Vandalen und Langobarden als von unserm Referendum sprechen? Heute müssen wir es ja tun. Aber man kann noch viele Dinge so gegeneinander in die Wagschale legen, und der Wunsch dürfte sich regen, es sei dem der Vorzug zu geben, das wir nicht zur Sprache bringen.

7. Zeichnen.

Die erste Forderung, welche wir hier stellen, ist die, dass das Zeichnen im vollsten Sinn des Wortes ein Hauptfach sein sollte so gut wie der Unterricht in der Muttersprache und im Rechnen. Damit man nicht falsche Motive hinter diesem Begehren sucht, sei bemerkt, dass ich selbst weder jemals Zeichnungsunterricht erteilt habe noch eine grosse

Liebhabelei, wohl aber eine bedeutende Hochachtung für das Zeichnen habe. Dass es als Schulfach im zweiten und nicht selten gar im dritten Range steht, kann ich mir nicht anders als dadurch erklären, dass diejenigen, welche die Vorschriften für die Schule machten, den bildenden Wert der einzelnen Fächer nicht zu schätzen wussten. Aus der Unterschätzung und Verkennung des Zeichnens entspringt auch die noch fast überall verbreitete Ansicht, seine Bedeutung liege in einer Fertigkeit der Hand. Nicht für die Hand, sondern für das Auge hat es den grössten Wert, durch das Zeichnen sollen wir sehen, anschauen, die Welt erkennen lernen. Im Besondern möchten wir von jedem Lehrer, er unterrichte auf welcher Stufe und in welchem Fache es immer sei, fordern, dass er sich auf das Skizzieren an der Wandtafel verstehe. Damit lässt sich gar manches in charakteristischer Weise veranschaulichen, was in natura nicht dargeboten werden kann. Dass diese Ansicht in neuester Zeit sich mehr und mehr verbreitet und für Lehrer Kurse im Skizzenzeichnen veranstaltet werden, halten wir für eine der erfreulichsten Erscheinungen des gegenwärtigen Schullebens.

Aber nicht der Zeichnungsunterricht in seiner überlieferten und jetzigen Beschaffenheit sollte zu einem Hauptfache erhoben werden. Er bedarf zunächst einer gründlichen innern Reform. Denn er ist vorwiegend eine freudlose einseitige Beschäftigung des rechnenden Verstandes und tötet oft die Lust, welche das Kind ursprünglich für das Zeichnen besitzt. Dieses monotone Zustandebringen von geraden, dann nach der einen, darauf nach der andern Seite gebogenen Linien, dann das systematische Verbinden derselben ist nicht das, was der Schüler lernen soll. Die gegenwärtige Behandlung des Unterrichtsstoffes entsprang der falschen Ansicht, das Zeichnen sei vor allem andern Sache der Hand und müsse zu einer gewissermassen auf mathematischem Wege zu erreichenden technischen Fertigkeit derselben führen. Es ist dabei die Anwendung von Hilfsmitteln untersagt, die in der Praxis doch jeder Laie braucht, und Künstler wollen wir weder auf den Volks- noch auf den Mittelschulen heranbilden. Den Hauptfehler aber erblicken wir darin, dass fast ausschliesslich nach Vorlagen gezeichnet wird. Das beeinträchtigt den erzieherischen Gewinn im allerhöchsten Grade, denn es führt zu einer gedankenlosen Nachbildung. Ob die Vorlage mittelmässig oder vortrefflich sei, kann der Schüler, wenn er das natürliche Original nicht kennt, nicht beurteilen.

Zwei Aufgaben weisen wir dem Zeichnungsunterrichte zu. Erstens, dass die Schüler selbst zeichnen lernen. Diese war immer als solche anerkannt und wurde zu lösen gesucht. Wenn aber durch

das Zeichnen eine richtige Anschauung der natürlichen Dinge erreicht werden soll, so muss auch nach der Natur gezeichnet werden. Hiefür eben bringen die Kinder eine grosse Neigung mit sich in die Schule, und diese sollte den natürlichen Trieb, statt ihn zu töten oder auf falsche Bahnen zu zwingen, fördern und im Dienst einer richtigen Erziehung benutzen. Unfraglich ist bei einem solchen Unterricht die Arbeit des Lehrers viel schwieriger als beim Zeichnen nach Vorlagen. Aber an den Naturformen, die in Fülle zu Gebote stehen, lernt der jugendliche Geist die umgebende Wirklichkeit erfassen. Die Renaissance hat uns in dieser Beziehung eine Lehre geben, von der man glauben möchte, sie hätte für alle Zeiten vorgehalten, und doch ist sie längst wieder vergessen. Auch der Byzantinismus arbeitete vorher nach „Vorlagen“, deshalb gab es keine Entwicklung und keinen Fortschritt. Erst als mit Giotto die Menschen wieder Augen für die Natur bekamen, ging es aufwärts, nicht mit der Kunst allein, sondern mit der geistigen Bildung überhaupt auf allen Linien. Langsam zwar, denn jeder einzelne Zug der Natur, jeder physiognomische Ausdruck seelischer Affekte, jede menschliche Geste, jede Lichtwirkung musste erst wieder entdeckt werden. Diese Entdeckerarbeit müsste unsere Jugend, deren Sinne für die Wirklichkeit so abgestumpft sind, eben auch verrichten, aber aus ihr würde auch die Entdeckerfreude und das Bewusstsein eines tüchtigen eigenen Vermögens entspringen, die Arbeit trüge ihren Lohn in sich selbst. Mit dem Vorlagenzeichnen gelangen weder unsere Volks- noch die Mittelschüler dazu, dass sie später eine Naturform, eine Kapelle, eine Ruine, einen Karnies etc. zu skizziren vermögen, ja die meisten bleiben blind für das Gefällige oder Schöne, an dem das Leben sie vorüberführt.

Zweitens sollten im Zeichnungsunterrichte auf den Mittelschulen Werke der bildenden Kunst in Reproduktionen vorgezeigt und interpretirt werden. Was wäre das zugleich für eine schöne, dankbare und geistbildende Arbeit! Und darf man eigentlich einen Menschen — nicht nach heutiger Auffassung, sondern absolut — gebildet oder gar gelehrt nennen, wenn er gar nichts von Holbein, Michelangelo, Tizian etc. etc. kennt und versteht? Man sagt leider noch oft, die Kunst sei nicht für die Masse bestimmt. Diese Ansicht kann sich aber nur halten, weil wir bis jetzt nicht die rechte Methode der Schulung gefunden. Die Kunst, welche uns als ein Trost und eine Erhebung gegeben ist, sollte denjenigen unbekannt bleiben müssen, die des Trostes und der Erhebung am meisten bedürfen? Schon wenn jedes Kind nach der Natur zeichnen lernt, wird nachher der Erwachsene Lust und Verständnis für Werke der Kunst haben. Heute steht es mit der Urteils-

fähigkeit in den obersten Kreisen noch schlecht genug, nicht einmal auf diese kann sich der heutige Zeichnungsunterricht berufen. Dass man die Erziehung zum Verständnis des Schönen etwa als eine Liebhaberei bezeichnet, charakterisirt deutlich die Stellung der heutigen Gesellschaft in dieser Sache. Es dürfte eine Zeit kommen, wo man ganz anders darüber denkt und wo alles Volk in einer hellern geistigen Atmosphäre lebt. Das Wort, welches von der Poesie gilt, findet auch seine unbeschränkte Anwendung auf alle Künste: Wer der Dichtung Stimme nicht vernimmt, ist ein Barbar, er sei auch wer er sei.

8. Gesang und Musik.

Hier können wir uns um so kürzer fassen als das meiste, was über das Zeichnen gesagt worden, auch von Musik und Gesang gilt. Die Unterrichtsweise ist einstweilen noch sehr wenig einheitlich; auf der einen Seite findet ausschliesslich der Gehörsang Pflege, auf der andern überwuchert die Theorie und das Lernen wird damit zur reinen Verstandesarbeit gemacht, was bei einem Kunstfach nicht das richtige sein kann. Auch bringt man da und dort den Schülern detaillirte Kenntnisse des Singapparates bei, fast wie dies auf Konservatorien vorkommt. Doch haben nach dem Urtheil kompetenter Kenner die altitalienischen Gesanglehrer ohne solche Kenntnisse grössere Erfolge erzielt, als man sie heute erreicht. Was für Künstler und künftige Gesang- und Musiklehrer nötig ist, das ist nicht auch für den Laien Bedürfnis, und die Volks- und Mittelschulen haben auch hier keine Fachmänner auszubilden.

Auch vom Gesang- und Musikunterrichte verlangen wir, dass die jungen Leute selbst singen lernen und zwar nicht sowohl, dass sie hier eine künstlerische Technik erlangen, als vielmehr, dass sie den ästhetischen Gehalt der Kompositionen selbst erfassen und danach auch richtig zum Ausdruck bringen; zweitens aber sollten auch die hauptsächlichsten Tonwerke der klassischen und der neuern Zeit wenigstens im Klavierauszug vorgeführt und interpretirt werden.

Zum Schlusse unserer Ausführungen noch die Bemerkung: Die heutigen Mittelschulen arbeiten so, als ob sie Gelehrte heranbilden müssten. Dies ist aber nicht ihre, sondern die Aufgabe der Hoch- und Fachschulen. Vom praktischen Standpunkte aus darf gesagt werden: Nicht der Gelehrte ist vielseitig im Leben verwendbar, der nach unrichtigen Methoden gelehrt Mensch am allerwenigsten; aber der allseitig entwickelte kann sich nachher leicht in jeden Beruf einarbeiten.