

Das Wesen der künstlerischen Erziehung

Von

Konrad Lange

Professor der Kunstwissenschaft
an der Universität Tübingen



Ravensburg • Verlag von Otto Maier

1902

V7
27

4
26



Biblioteka Gl. AWF w Krakowie



1800052493

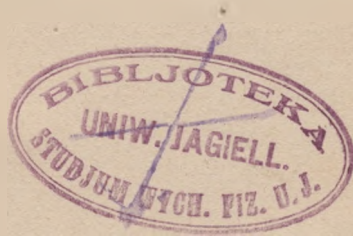
~~h. 140~~

Das
Wesen der künstlerischen Erziehung

von

Konrad Lange

Professor der Kunstwissenschaft an der Universität Cübingen



Ravensburg
Verlag von Otto Maier
1902



238

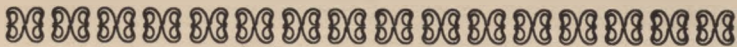
207

Vorwort.

Ich habe diesen Vortrag, der in abgekürzter Form Ende November in den Kunstgewerbevereinen von Frankfurt a. M. und Pforzheim gehalten worden ist, in Druck gegeben, weil er einige Gesichtspunkte und Darlegungen enthält, die in meiner auf dem Dresdener Kunsterziehungstage gehaltenen und in den Verhandlungen wörtlich abgedruckten Rede infolge Zeitmangels nicht genügend ausgeführt werden konnten. Auch handelte es sich dort um eine programmatische Kundgebung, bei der etwaige abweichende Meinungen gegenüber den zum grossen Teil übereinstimmenden Anschauungen der Einberufer in den Hintergrund gedrängt werden mussten. Angesichts verschiedener Äusserungen in der Presse lege ich aber Wert darauf, dass neben der offiziellen Kundgebung auch meine persönliche Stellung zu gewissen Tendenzen und Anschauungen, die dort zu Tage getreten sind, öffentlich bekannt werde.

Tübingen, 6. Dezember 1901.

Lange.



In den letzten Wochen ist bei uns wieder viel von künstlerischer Erziehung die Rede gewesen. Die äussere Veranlassung dazu hat der Dresdener Kunsterziehungstag gegeben, der in den letzten Tagen des September etwa 250 Lehrer, Künstler, Beamte, Kunsthistoriker u. s. w. in dem schönen Elbflorenz zusammengeführt hat*).

Die Urteile der Presse über diese Zusammenkunft sind sehr verschieden ausgefallen. Die meisten Zeitungen, insbesondere die liberalen, haben unser Vorgehen mit voller Zustimmung begrüsst, wenn man auch hie und da — sehr mit Unrecht — bedauert hat, dass eigentlich keine greifbaren Resultate dabei herausgekommen seien. Andere wieder haben sich über die Tendenz der ganzen Veranstaltung sehr reserviert und skeptisch ausgesprochen. So glaubt z. B. die Kreuzzeitung in unseren Bemühungen, das Volk auf eine höhere künstlerische Bildungsstufe zu heben, ein bedenkliches Symptom für den Einfluss zu erkennen, den die Sozialdemokratie auf die Masseninstinkte ausübe. Es wird uns angedichtet, wir wollten das Volk nur deshalb zu den lichten Höhen der Kunst emporführen, weil wir Angst vor dem dröhnenden Ctritt der Arbeiterbataillone hätten. Wenn das so weitergehe, so müsse eine unaufhaltsame Entartung weil Verflachung des geistigen Gesamtlebens eintreten. Man könne nicht begreifen, dass Leute, die ihr ganzes Dasein dem Kunststudium widmeten, es für möglich und erstrebenswert hielten, die ganze Nation zu Kunstkennern zu machen, in jedem Tagelöhner und Hausknecht den feinen Kritiker zu entwickeln, dem Volke eine Genussfähigkeit im höchsten Sinne anzuerziehen, die es der Natur der Sache nach doch niemals zu befriedigen vermöge.

*) Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. R. Voigtländers Verlag in Leipzig.

Die Männer der Kreuzzeitung mögen sich beruhigen. Nicht wir sind es, die Furcht vor dem dröhnendentritt der Arbeiterbataillone haben, sondern diejenigen, die den Arbeitern eine Befriedigung ihres berechtigten Bildungstriebes unmöglich machen möchten, weil sie glauben, durch eine solche könne die Sozialdemokratie in ihrem Kampfe gegen die Gesellschaft gestärkt werden. Auch liegt den Einberufern des Kunsterziehungstages nichts ferner als die Absicht, aus jedem Tagelöhner und Hausknecht einen feinen Kritiker zu machen. Dagegen sind sie allerdings der Ansicht, dass jeder Mensch ein Recht darauf hat, die in ihm schlummernden Kräfte der Anschauung und des künstlerischen Genusses geweckt und ausgebildet zu sehen. Zunächst um seiner selbst willen, denn die Kunst ist eine Quelle der edelsten Freuden, die man grade heute, in der Zeit des überhandnehmenden Materialismus, keinem Menschen vorenthalten sollte. Dann aber um der anderen, d. h. des ganzen Volkes willen, denn erst wenn wir Deutsche wieder in höherem Masse als bisher ein Kunstvolk geworden sind, können wir die Konkurrenz der anderen Nationen in allem, was sich auf den Schmuck des Lebens bezieht, aus dem Felde schlagen.

Wenn aber die Kreuzzeitung meint, wir wollten mit dem künstlerischen Verständnis dem Volke etwas geben, was es anzuwenden doch keine Gelegenheit habe, so ist diese Behauptung den heutigen Kulturverhältnissen gegenüber geradezu unverständlich. Heutzutage hat jeder, auch der Ärmste, eine Menge Gelegenheiten, Kunst zu sehen und zu genießen. Nicht nur die Bauwerke und Denkmäler unserer Städte, sondern auch die Statuen und Gemälde, die Kupferstiche und kunstgewerblichen Erzeugnisse, die in unseren grossen Museen aufbewahrt werden, sind heutzutage allen ohne Ausnahme, und zwar teilweise umsonst zugänglich. Auch der Arme kann sich heute die Werke unserer klassischen Dichter aus den Volksbibliotheken, die schon hie und da bestehen, gratis entleihen. Und es gehören nur sehr geringe Mittel dazu, um sich einen dieser Klassiker in einer Volksausgabe zu erwerben oder populäre Konzerte und Theateraufführungen zu besuchen. Unser Vereinswesen hat, besonders in den grösseren Städten, schon eine Menge Gelegenheiten dieser Art geschaffen.

Das Schlimme ist nur, dass diese Gelegenheiten noch keineswegs überall so benutzt werden, wie sie sollten und wie man nach der Menge der dabei in Betracht kommenden Menschen eigentlich erwarten müsste. Und noch schlimmer ist, dass da, wo sie benutzt werden, häufig die Fähigkeit des ächten künstlerischen Genusses, das volle künstlerische Verständnis fehlt. Und es fehlt deshalb, weil unsere Kinder in Haus und Schule keine genügende künstlerische Anregung erhalten, weil die Lehrer, denen der Kunstunterricht anvertraut ist, der Mehrzahl nach selbst nicht genügend vorgebildet sind, um andere in das Wesen der Kunst einzuweihen.

Diesen Mangel an künstlerischer Anregung finden wir übrigens nicht nur bei den Kindern der Armen, sondern auch bei denen der Reichen. Es ist überhaupt ein Irrtum, wenn man glaubt, es handle sich bei unseren Bestrebungen nur oder vorwiegend um ein Emporheben der Armen zu einer Stufe, die die Reichen schon erklommen hätten. Wir wissen vielmehr sehr wohl, dass die sogenannten höheren Stände bei uns in künstlerischer Hinsicht ebenso erziehungsbedürftig sind wie die niederen. Ja es ist sogar meine persönliche Überzeugung, dass der Mangel an ästhetischer Bildung in unseren wohlhabenden Klassen schlimmer und gefährlicher ist als der in den ärmeren Volksschichten — und zwar einfach deshalb, weil er das wirtschaftliche Schicksal unserer Kunst in entscheidender Weise bestimmt. Der Reiche, der aus Unsicherheit des künstlerischen Urteils keine Kunstwerke kauft oder infolge von künstlerischer Uerbildung die falsche Kunst unterstützt, der schadet der wahren Kunst mehr als der Arme, der nur deshalb achtlos an ihr vorübergeht, weil er unfähig ist sie zu genießen.

Ob man nun bei der Kunsterziehung mehr an die oberen Zehntausend oder mehr an das Volk im engeren Sinne des Wortes denken will, das hängt von der Auffassung ab, die man überhaupt von der Kunst hat, oder davon, was man bei ihr im Hinblick auf einen bestimmten Zweck zu betonen für gut hält. Man kann in dieser Beziehung zwei Standpunkte unterscheiden, einen aristokratischen und einen demokratischen. Der aristokratische besteht darin, dass man die Kunst lediglich als eine Sache der Höhergebildeten ansieht, wobei man wohl betonen kann, dass, wie sie niemals vom Volke,

sondern immer nur von einigen wenigen bahnbrechenden Künstlern gefördert und in ihrer Entwicklung bestimmt worden sei, so auch das höhere Kunstverständnis immer nur ein Vorrecht Weniger, d. h. eben derer sein könne, die diese Künstler zu würdigen und zu unterstützen wissen. Der demokratische dagegen besteht darin, dass man die Kunst als eine Sache des ganzen Volkes auffasst, wobei man betont, dass jede wahre Kunst sich an das Volk wenden müsse, dass jeder Mensch, sei er arm oder reich, ein Recht auf Kunst, auf künstlerischen Genuss habe.

Natürlich lassen sich für jeden dieser beiden Standpunkte Gründe beibringen. Wer in erster Linie an die thatkräftige Förderung und an die lebendige Weiterentwicklung der Kunst denkt, der wird den aristokratischen mehr hervorkehren, da es thatsächlich immer nur ein kleiner Kreis ist, der die grossen Genien ganz versteht, und ein noch kleinerer, der sie durch Aufträge und Ankäufe unterstützt. Wer dagegen den Nutzen der Kunst als edelstes Genussmittel und die pädagogische Wirkung der einmal anerkannten Kunst auf alle Menschen im Auge hat, der wird natürlich den demokratischen Standpunkt stärker betonen.

So bin ich z. B. bei meiner „künstlerischen Erziehung der deutschen Jugend“, die 1892 geschrieben ist, von der Frage ausgegangen, wie man unserer Kunst ein verständnisvolles Publikum erziehen und sie dadurch in geistiger und wirtschaftlicher Beziehung auf einen festeren Boden stellen könne. Daraus ergab sich ganz von selbst der aristokratische Standpunkt, d. h. die Kritik der Kunsterziehung unserer höheren Stände, des Zeichenunterrichts am Gymnasium, der Kunstgeschichte und Ästhetik auf der Universität u. s. w.

Der Dresdener Kunsterziehungstag dagegen, dessen Einberufung von Lehrern angeregt worden ist, hat die Sache von vorn herein ganz vom volkspädagogischen Standpunkte angegriffen, also den Kunstunterricht in der Kinderstube, der Volksschule und dem Seminar in den Mittelpunkt der Beratungen gestellt. Durch die Teilnahme der Künstler ist dann aber wieder ein — wenn auch nicht schlechthin aristokratisches, so doch kunstaristokratisches Moment in die Verhandlungen hineingekommen, dessen Gegensatz zu dem volks- und kinder-

erzieherischen man als einen inneren Widerspruch empfunden hat. Sehr mit Unrecht. Denn gerade darin bestand ja der grosse Wert der Dresdener Kundgebung, dass aus der Mitte der Geladenen die allerverschiedensten Gesichtspunkte in die Debatte geworfen wurden, so dass weitere Kreise hier eigentlich zum erstenmal einen klaren Einblick in die ausserordentliche Vielseitigkeit der in Frage kommenden Probleme erhalten konnten. Und wenn man auch das Recht hat, für seine Person den einen dieser Standpunkte für den wichtigsten zu halten, so ist doch klar, dass dieselben sich keineswegs unbedingt ausschliessen, ja sogar richtig verstanden einander in sehr fruchtbarer Weise ergänzen können.

Getadelt hat man ferner, dass die von uns vertretene Reformbewegung sich bisher einseitig auf die bildende Kunst beschränkt habe. Das erklärt sich teilweise schon aus dem zufälligen Umstande, dass diejenigen, die sich seit Jahren der künstlerischen Erziehung angenommen haben, alle von der Kunstgeschichte hergekommen sind. Teilweise beruht es aber auch darauf, dass tatsächlich in Bezug auf die bildenden Künste die Mängel unserer bisherigen Erziehung ganz besonders stark ins Auge fielen.

Mit der Poesie und Musik ist es in dieser Beziehung etwas besser bestellt. Wir Deutsche sind ja von jeher ein Volk der Dichter genannt worden, und in der Musik haben wir uns schon längst unter allen europäischen Völkern die erste Stufe errungen. Gedichtet hat bei uns in seiner Jugend jeder einmal, und der musikalische Dilettantismus spielt in Deutschland eine grosse, vielleicht zu grosse Rolle. Dennoch wollen wir nicht behaupten, dass die Art, wie unsere Kinder in den Schulen in die Poesie und Musik eingeführt werden, durchweg gut und richtig sei. Es wäre auch hier manches zu bessern. Und wir werden uns über jeden Versuch freuen, der auch in diesen Unterrichtszweigen dieselben Grundsätze zur Geltung zu bringen sucht, von denen wir bei unseren Bestrebungen ausgehen.

Vielleicht wird es manchem auffallen, dass wir unsere Aufmerksamkeit bisher allein den allgemeinbildenden Schulen zugewendet, die eigentlichen Fachschulen dagegen, d. h. Kunstakademien, Kunstgewerbeschulen, technische Hochschulen, Baugewerkschulen u. s. w.

ganz bei Seite gelassen haben. Der Grund ist auch hier nicht darin zu suchen, dass wir glaubten, auf diesen Anstalten sei alles schön und in bester Ordnung. Im Gegenteil, wir wissen sehr wohl, dass auch auf ihnen die Kunst nicht immer in der richtigen Weise gelehrt, ja dass auf manchen von ihnen überhaupt keine Kunst sondern Handwerk getrieben wird. Aber wir mussten uns sagen, dass der Schaden, der dadurch entsteht, im ganzen doch nicht so gross ist wie der, der aus der Vernachlässigung des Kunstunterrichts auf den allgemeinbildenden Schulen erwächst. Der Berufskünstler findet, wenn er überhaupt Talent hat, erfahrungsgemäss trotz ungenügender Erziehung schliesslich seinen Weg. Und dann handelte es sich ja für uns gar nicht darum, wie man unserem Volke mehr Künstler erziehen könne — giebt es doch deren wahrhaftig schon genug, gute sowohl wie schlechte — sondern wie man dieser Kunst ein ästhetisch gebildetes Publikum erziehen könne, das imstande sei, das Schaffen unserer grossen Künstler zu verstehen und entsprechend zu unterstützen.

Übrigens brauche ich wohl nicht zu bemerken, dass das, was wir für die allgemeinbildenden Schulen fordern, indirekt auch auf die Fachschulen Anwendung finden muss. Wie will man z. B. den Zeichenunterricht unserer Volksschulen reformieren, ohne dass damit auch bessernd in den Lehrbetrieb der Fach- und Fortbildungsschulen eingegriffen wird? Ist dieser doch ganz auf der Volksschule aufgebaut, eine einfache Fortsetzung desjenigen der Volksschule. Oder wie will man in den Mittelschulen einen künstlerischen Zeichenunterricht einführen, wenn man nicht gleichzeitig den der Lehrerseminare umgestaltet, aus denen die Lehrkräfte für diese Schulen hervorgehen? Umgekehrt ist es unmöglich, die Studierenden der Kunstakademien und Polytechniken zu wirklichen Künstlern zu erziehen, wenn man sich nicht darum kümmert, wie sie auf den Gymnasien und Realschulen künstlerisch vorgebildet werden. Es ist doch ein unhaltbarer Zustand, dass ein Künstler im späteren Leben immer vollständig umlernen, das was er bisher gelernt hat, vergessen muss, wenn er weiterkommen will.

In der That kann man die verschiedenen Lehranstalten in dieser Hinsicht gar nicht voneinander trennen. Kunst ist Kunst,

und deshalb ist der Kunstunterricht seinem Wesen nach überall derselbe, mag es sich nun um die Volksschule oder das Gymnasium, um das Lehrerseminar oder die Universität, um die Fortbildungsschule oder das Polytechnikum handeln. Deshalb konnte ich mich auch in meiner künstlerischen Erziehung ruhig auf das Gymnasium und die Universität beschränken, weil ich voraussetzen durfte, dass die von mir für diese Anstalten geltend gemachten Forderungen von solchen, die die übrigen Schulgattungen besser kannten als ich, in freier Weise auf diese übertragen werden würden. Statt dessen hat man vielfach geglaubt, meine Forderungen für das Gymnasium damit widerlegen zu können, dass man nachwies, sie liessen sich praktisch nicht ohne weiteres in den Volksschulen durchführen, oder aber man hat sie unbesehen auch auf diese angewendet, wobei dann natürlich Einseitigkeiten und Übertreibungen entstehen mussten, die ich selbst bei genauerer Kenntnis der Volksschulen wahrscheinlich nicht gebilligt haben würde.

Es muss eben dem Takt des praktischen Pädagogen überlassen bleiben, die einmal als richtig erkannten Grundsätze in der Praxis dem besonderen Charakter und den besonderen Lehrzielen der einzelnen Schulgattungen anzupassen. Das sind Dinge, die sich nicht am Schreibtisch entscheiden lassen. Und deshalb war es ungerecht, von den Einberufern des Dresdener Kunsterziehungstages zu verlangen, dass sie den Geladenen in allen einzelnen Gebieten eine ausgearbeitete, alleinseligmachende Methode präsentieren sollten, über die dann einfach abgestimmt worden wäre. Uns kam es vielmehr nur auf eine Einigung über die allgemeinen Grundsätze an. Das Weitere wollten wir der Praxis der Schule überlassen, ja wir hoffen sogar von den Praktikern in Bezug auf die äussere Möglichkeit der Einführung unserer Grundsätze in den einzelnen Schulgattungen fortlaufend belehrt zu werden.

In dieser Beziehung bestehen ja nun allerdings noch immer die grössten Meinungsverschiedenheiten, und deshalb schien es uns notwendig, bei dieser ersten Zusammenkunft vor allen Dingen an das Gemeinsame zu erinnern, was allen Reformbestrebungen der letzten Jahre zu Grunde liegt, und was ihnen auch in Zukunft immer

zu Grunde liegen sollte, das ist die Erziehung zur Kunst, die Ausbildung der spezifisch künstlerischen Genussfähigkeit.

Man wird bemerken, dass dieser Gesichtspunkt bei allen unseren Referaten festgehalten worden ist, und dass wir absichtlich vermieden haben, auf die Methoden im einzelnen einzugehen, weil wir — abgesehen von der beschränkten Zeit — nicht wünschen konnten, dass gleich von Anfang an der allgemeine künstlerische Gesichtspunkt durch den Kampf um das Einzelne verdunkelt werde.

So haben wir z. B. für den Bau und die Ausstattung des Schulhauses Einfachheit und Natürlichkeit gefordert, also die beiden Eigenschaften, die jede gute Kunst, alte sowohl wie moderne, auszeichnen. So haben wir wieder von neuem die Forderung künstlerischen Spielzeugs und künstlerischer Bilderbücher erhoben und über den Schund von süßlicher und charakterloser Ware, die hier noch immer alljährlich auf den Markt geworfen wird, Klage geführt. So haben wir es mit Freuden begrüsst, dass rührige Verleger uns mit künstlerisch ausgeführten Wandbildern zum Schmuck der Kinderstube und des Schulzimmers beschenkt haben.

Allerdings gehen schon hier die Meinungen im einzelnen auseinander. Ich selbst stehe z. B. dem Struwelpeter und Meggendorfer nicht so ablehnend gegenüber wie manche meiner Kollegen, glaube überhaupt, dass die Forderung der allerhöchsten künstlerischen Stufe bei der dem Kinde zu bietenden Kunst eine Feinheit des Verständnisses voraussetzt, die die meisten Kinder noch nicht haben und noch nicht haben können. So meine ich z. B. auch, dass man beim Wandschmuck noch mehr das Inhaltliche, weniger das Stimmungsmässige betonen sollte, da das Kind eben erfahrungsgemäss für den Inhalt eines Bildes viel mehr Interesse hat als für eine stimmungsvolle Auffassung der Natur. Man braucht darum noch nicht in das Lehrhafte, lediglich dem Anschauungsunterricht Dienende der früheren Wandtafeln zurück zu verfallen.

Ebenso haben wir bei der Handfertigkeit und bei der Anleitung zum Genuss der Kunstwerke immer den künstlerischen Gesichtspunkt betont, woraus sich dann unmittelbar ergab, dass wir den Handbeschäftigungen des vorschulpflichtigen Alters, bei denen die Kunst gegenüber der technischen Geschicklichkeit

ganz zurücktritt, nicht wie die Anhänger Fröbels gewünscht hätten, ein besonderes Referat widmen konnten.

Vor allen Dingen aber kam es uns darauf an, in Bezug auf den Zeichenunterricht die neuen Bestrebungen zur Anschauung zu bringen, die seit einiger Zeit in verschiedenen Städten hervorgetreten sind, aber auf den Versammlungen der eingefleischten Methodiker mit billigem Hohn und Spott übergossen zu werden pflegen. Hier hatte sich nun das Blatt gewendet, indem nämlich diese Methodiker ziemlich kleinlaut wurden, als sie sahen, wie die im Gange befindliche naturalistische Reform des Zeichenunterrichts nicht nur von hervorragenden Künstlern gebilligt, sondern auch, wo man etwas daran auszusetzen hat, in künstlerischer Richtung noch nicht weitgehend genug gefunden wird.

Für mich selbst war die Ausstellung der Zeichnungen und Lehrmittel der Berliner Kunstschule, sowie einiger anderer Schulen besonders deshalb interessant, weil sie mir den Beweis lieferte, dass die von mir vor 9 Jahren gemachten Vorschläge zu einer Reform des Zeichenunterrichts nicht nur der Hauptsache nach bei diesen Versuchen volle Berücksichtigung gefunden haben, sondern dass sie sogar von ihnen in naturalistischer und rein künstlerischer Richtung noch überboten worden sind, wobei man freilich im einzelnen noch immer verschiedener Meinung sein kann.

Ich will versuchen, die Gesichtspunkte, die nach den letzten Reformbestrebungen für den Zeichenunterricht massgebend sein sollten, in aller Kürze darzulegen, denn ich bin noch immer der Ansicht, dass dieses Unterrichtsfach von allen Mitteln der künstlerischen Erziehung das wichtigste ist, dass also vor allen Dingen bei ihm eingesetzt werden muss, wenn etwas Neues und Durchgreifendes geschaffen werden soll.

Wenn man die Geschichte des Zeichenunterrichts im 19. Jahrhundert überblickt, so erkennt man sofort, dass der Wechsel in den Methoden, der sich in dieser Zeit vollzogen hat, aufs engste mit der Entwicklung der Kunst und den wechselnden Anschauungen, die man über dieselbe gehabt hat, zusammenhängt.

So ist es z. B. kein Zufall, dass in der Blütezeit der klassizistischen und romantischen Kunst, damals als man die Natur

immer durch die Brille eines älteren historischen Stils sehen wollte, der Zeichenunterricht vorwiegend in einem mechanischen Kopieren jener glatten und süsslichen lithographierten Vorlagen bestand, die die Natur in ganz konventioneller, ja geradezu gefälschter Weise wiedergeben.

Dann erfolgte in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts jene Reform unseres Kunstgewerbes im retrospektiven Sinne, der wir die Gründung unserer Kunstgewerbemuseen und der damit zusammenhängenden Kunstgewerbeschulen verdanken. In dieser Periode wurden „Die Werke unserer Väter“, d. h. die Schöpfungen der deutschen Renaissance, als die grossen Vorbilder hingestellt, denen man nachzueifern habe, die man womöglich erreichen müsse.

Sofort änderte sich auch die Methode des Zeichenunterrichts. Natürlich, denn um Kunsthandwerker auszubilden, die diesen neuen oder besser gesagt diesen alten wieder aufgewärmten Stil beherrschten, musste man in den Kunstgewerbeschulen vor allen Dingen das Entwerfen in diesem Stile lehren, Ornamente in diesem Stile zeichnen lassen. Die Kunstgewerbeschulen aber zogen die Fortbildungsschulen und diese wieder die Volksschulen nach sich. Ja man scheute sich sogar nicht, diese Zeichenmethode, die strenggenommen nur einen technischen und kunstgewerblichen Sinn hatte, auf die Gymnasien zu übertragen, wo doch ganz andere Ziele mit der künstlerischen Erziehung verfolgt werden mussten.

Nun wurden Vorlageblätter gezeichnet und Lehrgänge entworfen, die alle in diesem Stil, allenfalls noch in dem des Mittelalters oder der italienischen Renaissance gehalten waren. Auf den Gymnasien wurde das Ganze mehr nach der humanistischen, d. h. griechischen Seite frisiert. Das Flachornament, bestehend aus geometrischen Mustern oder aus Mauresken nach Art der Intarsien des 16. Jahrhunderts, der Mäander und die Palmette, der Akanthus und der Gipsabguss nach der Antike und nach historischen Ornamenten der verschiedenen Stilarten traten ihren Triumphzug durch die Zeichensäle an. Nachdem unsere Schüler, die ja bekanntlich erst mit 10—12 Jahren (!) zu zeichnen anfangen, mehrere Jahre hindurch gerade Linien, Quadrate und Dreiecke, Kreise, Achtecke und Sterne gezeichnet, auch wohl mit diesen Elementen allerlei geistreiche Flach-

ornamente „selbständig“ komponiert hatten, durften sie zur Erholung wiederum mehrere Jahre lang jene historischen Ornamente, teils nach Zeichenvorlagen, teils nach Gipsabgüssen kopieren. Zwischendurch wurden sie möglichst intensiv durch das Zeichnen nichtssagender stereometrischer Formen, d. h. Draht- und Vollmodelle in die Gesetze der Perspektive eingeweiht.

Und wenn sie alles dies glücklich überstanden hatten, dann — war die Schule meistens zu Ende und von einer Nachahmung der Natur, von einem lebendigen künstlerischen Betrieb des Zeichnens konnte überhaupt nicht mehr die Rede sein. Dafür waren aber die Lehrer überzeugt, dass die Schüler jetzt „das Schöne“ vollständig gelernt hätten, dass sie die wahre Kunst schwarz auf weiss mit nach Hause tragen könnten. In Wirklichkeit hatten sie nur die Lust am Zeichnen verloren und eine tote Sprache dekorativer Formen auswendig gelernt, die viele hundert Jahre früher erfunden war und in deren geschmackvoller Reproduktion man damals die Aufgabe der modernen Kunst erblickte.

Dann erfolgte in den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts auch bei uns jener Umschwung zum Realismus, der seitdem die Entwicklung der Malerei im wesentlichen bestimmt hat. Nun wollten unsere Künstler die alten Meister überhaupt nicht mehr nachahmen, sondern sich lediglich an die Natur halten. Sofort tauchten auch Versuche auf, den Zeichenunterricht in naturalistischem Sinne zu reformieren. Die Kinder sollten nur noch nach der Natur, und zwar möglichst frei und spielend zeichnen. Der Gipsabguss und das Ornament wurden verworfen, da beide den Blick für die Natur fälschten, ihre naive Auffassung unmöglich machten. Statt der bisherigen geometrischen Vorlagen und Modelle sollten nur noch Naturprodukte oder Gegenstände aus der Umgebung gezeichnet werden: Aufgespannte Schmetterlinge, ausgestopfte Vögel, lebende Pflanzen, Möbel und Geräte des Schulzimmers u. s. w., alles das womöglich gleich bunt und in breiter malerischer Weise, so wie man es bei den modernen Malern zu sehen gewohnt war.

Zunächst fanden diese Vorschläge, die besonders von Georg Hirth formuliert wurden, wenig Anklang, weil sie praktisch bei

der ungenügenden Vorbildung der Lehrer schwer durchzuführen waren und der Zeichenunterricht schon nach seiner ganzen äusseren Organisation von den Direktionen der Fortbildungs- und Kunstgewerbeschulen, also indirekt von den Handelsministerien bestimmt wurde und sich infolgedessen nicht von seiner Verbindung mit dem technischen Banausentum befreien konnte. Das bewusste Vermeiden jedes höheren künstlerischen Zuges, das sich daraus ergab, führte vielmehr noch zu ganz besonders künstlich ausgearbeiteten Lehrplänen, bei denen entweder die verschiedenen im Kunstgewerbe verarbeiteten Materialien oder die Stufen der kunsthistorischen Entwicklung zu Grunde gelegt wurden.

Man sieht also, wie eng die Geschichte dieses Unterrichtszweiges mit dem Wechsel der künstlerischen Anschauungen zusammenhängt. Man suchte eben jeweilig das, was man in der Kunst als höchstes Ideal ansah, auch im Zeichenunterricht zur Geltung zu bringen. Und wenn wir gerecht sein wollen, so müssen wir zugeben, dass diese einzelnen Methoden für die Zeit, in der sie entstanden, d. h. im Verhältnis zu den gleichzeitig herrschenden Anschauungen von der Kunst nicht so schlecht waren, wie sie uns heutzutage erscheinen. Die Frage ist nur die: Entsprachen sie wirklich dem Wesen der Kunst, oder entsprechen sie dem, was wir heutzutage unter Kunst verstehen?

Wir können hierauf, von den Hirthschen Vorschlägen abgesehen, nur mit Nein antworten. Unsere Anschauungen vom Wesen der Kunst haben sich thatsächlich in den letzten Jahren, dank der schöpferischen Thätigkeit hervorragender Künstler und dank unserer besseren Erkenntnis der vergangenen Kunstentwicklung so geklärt, dass wir sagen können: die Irrtümer und Einseitigkeiten der früheren Theorien sind nunmehr nahezu überwunden. Und es ist selbstverständlich, dass sich der Zeichenunterricht der Gegenwart nach der Auffassung von der Kunst richten muss, die die Mehrzahl unserer grossen schaffenden Künstler und der objektiv urteilenden nicht voreingenommenen Kunstkritiker gegenwärtig hat. Für diese moderne Auffassung vom Wesen der Kunst ist nun zweierlei charakteristisch: Erstens das gesteigerte Wertlegen auf den Zusammenhang mit der Natur, zweitens die starke Betonung der künstlerischen Per-

sönlichkeit. Die moderne Kunst, wenigstens soweit sie gut und gesund ist, will weder eine sklavische Abschrift von der Natur, noch ein willkürliches rein subjektives Schalten mit den Naturformen sein. Sie will vielmehr gleichzeitig auf dem festen Boden der Natur stehen und diese so darstellen, wie sie sich in dem Kopfe einer starken und temperamentvollen künstlerischen Persönlichkeit malt.

Dies sind die beiden Seiten der Kunst, denen der Zeichenunterricht der Gegenwart gerecht werden sollte. Und der redliche Wille dazu zeigt sich sehr deutlich in den neueren Reformbestrebungen, wie sie in Dresden zur Anschauung gebracht waren. Man kann bei ihnen deutlich zwei Grundgedanken entsprechend diesen beiden Seiten unterscheiden: Das Gefühl für die Bedeutung der künstlerischen Persönlichkeit will man durch eine möglichst weit ausgedehnte Individualisierung des Unterrichts zu erreichen suchen, der Zusammenhang mit der Natur soll dadurch gewahrt werden, dass der Zeichenunterricht möglichst auf Naturnachahmung begründet wird.

Die Individualisierung im Unterricht ist unseren Methodikern von jeher ein Gegenstand des Anstosses gewesen. Man sagt, sie lasse sich bei der Grösse unserer Schulklassen nicht durchführen. Wäre das der Fall, so würde damit ihre Notwendigkeit nicht aus der Welt geschafft werden, und es könnte sich höchstens fragen, ob man nicht besser thäte, einen Unterricht ganz aufzugeben, der nicht in einer dem Wesen der Sache entsprechenden Art betrieben werden kann. Aber es ist nicht einmal der Fall. Ich habe wiederholt aus eigener Anschauung den Beweis des Gegenteils erhalten. Natürlich kann ein Lehrer, der eine Klasse von 30 Schülern in einer Stunde unterrichten soll, nicht allen eine gründliche Korrektur zuteil werden lassen. Deshalb muss eben der Unterricht auf zwei Stunden ausgedehnt werden. Natürlich soll auch nicht von Anfang an jeder Schüler zeichnen, was ihm persönlich beliebt. Aber ein guter Lehrer wird schon verstehen, ihm gerade zu derjenigen Aufgabe Lust zu machen, die seinen Fähigkeiten am meisten entspricht. Und es giebt eine Menge Aufgaben, bei denen der Zusammenhang mit



der Natur und die Forderung der Individualisierung gewahrt und gleichzeitig doch eine Art Massenunterricht erteilt werden kann. Es kommt eben hier wie in allen Dingen auf die Persönlichkeit des Lehrers an. Je mehr Respekt die Schüler vor dem Lehrer als Künstler und als Menschen haben, umso besser kann er im Unterricht individualisieren, ohne dass die Disziplin darunter leidet. Von einem bestimmten Zeitpunkt an muss der Unterricht unter allen Umständen Einzelunterricht oder Gruppenunterricht sein und jedenfalls jede Zeichnung besonders korrigiert werden. Sollte die Korrektur dann bei der grossen Zahl der Schüler weniger sorgfältig ausfallen und mancher Fehler mit unterlaufen, so wäre das zwar zu bedauern, aber kein so grosses Unglück, da die Schüler ja nicht Künstler werden wollen. Blosser Korrektheit ist noch lange nicht die Bedingung künstlerischer Wirkung. Und es ist besser, den Schüler durch einen weniger pedantischen Unterricht künstlerisch anzuregen, als ihm durch die Forderung einer absoluten Korrektheit, deren er doch noch nicht fähig ist, die Freude an der Kunst zu verderben. Von zwei Übeln haben verständige Menschen noch immer das kleinere gewählt. Die Schule soll den Kindern ja überhaupt keine abgeschlossene Bildung mitteilen, sondern ihren Hunger nach Bildung steigern, damit sie im späteren Leben weiter streben. Der bisherige Zeichenunterricht aber macht die Schüler nicht hungrig, sondern satt, ja sogar übersatt. Wenn man die Wahl hat, ob man einen Schüler inkorrekt unterrichten soll, aber so, dass er das Zeichnen auch im späteren Leben aus reiner Freude an der Sache fortsetzt, oder ob man ihn korrekt und pedantisch unterrichten soll, aber so, dass er nach dem Verlassen der Schule keinen Stift mehr anrührt — wie das jetzt die Regel ist —, so gehört nur wenig pädagogisches Urteil dazu, um das erstere vorzuziehen.

Die Kunst hat ihrem Wesen nach etwas Freies, Spielendes, Gefühlsmässiges. Deshalb soll auch der Unterricht in ihr einen freien und gefühlsmässigen Charakter haben. Das Kind kann nicht durch pedantische Zucht und äusseren Drill, sondern nur durch Lust und Liebe zur Kunst erzogen werden. Praktische schöpferische Kunst freilich ist harte Arbeit, schweres mühsames Ringen. Man kann zu ihr nur im Schweisse seines Angesichts

kommen. Aber Kunstanschauung ist in erster Linie Genuss, und deshalb sollte auch die Erziehung zur Kunstanschauung in erster Linie Genuss sein.

Es ist ein Unsinn, unter dem Einfluss eines falsch verstandenen Konzentrationsstrebens jedem Unterrichtszweig dieselben Prinzipien zu Grunde zu legen. Im Gegenteil, man sollte die einzelnen Zweige nach Methode und Auffassung möglichst auseinanderhalten, damit durch jede von ihnen eine bestimmte Seite des kindlichen Seelenlebens ausgebildet wird. Dadurch allein kann man hoffen, den ganzen Menschen zur harmonischen Entwicklung seiner Kräfte zu bringen.

Kunsterziehung ist weder eine Erziehung zur Willensstärke, noch auch eine besondere Art der Verstandesbildung, noch endlich ein Abrichten zu äusserer Geschicklichkeit. Es handelt sich dabei weder darum, dem Kinde schwierige Aufgaben deshalb zu stellen, weil sie schwierig sind und ihre Lösung einen gewissen Aufwand von Willensstärke erfordert, noch auch darum, ihm ein bestimmtes theoretisches Wissen beizubringen, und dadurch seinen Scharfsinn und sein Gedächtnis zu steigern, noch endlich darum, seine Hand zu gewissen technischen Manipulationen geschickt zu machen. Alles das sind an sich sehr gute und nützliche Dinge. Aber dafür giebt es andere Unterrichtszweige. Beim Kunstunterricht kommt es lediglich darauf an, das künstlerische Gefühl, die künstlerische Illusionsfähigkeit auszubilden, die Hand dem Auge und der Phantasie dienstbar zu machen.

Deshalb verwerfen wir bei der ästhetischen Erziehung zwar nicht das Wort, denn ohne dieses kommt man natürlich bei der Belehrung nicht aus, wohl aber das ungebührliche Sichvordrängen der theoretischen Unterweisung. Wir wollen keine neuen Fächer wie Kunstgeschichte und Ästhetik auf den Schulen einführen, denn die gedächtnismässige Arbeitslast, die die Kinder auf den meisten Schulen zu bewältigen haben, ist so schon gross genug, und es will uns scheinen, dass in dieser Beziehung hie und da des Guten schon zu viel geschehe. Nicht theoretische Unterweisungen über die Kunst, sondern Kunst selbst ist es, was wir auf den Schulen brauchen. Unsere Kinder sollen nicht über Kunst schwatzen, sondern Kunst sehen und geniessen lernen.

Mathematische Belehrungen nun gar sollte der Zeichenlehrer überall da, wo der Unterricht in der Raumlehre nicht gleichzeitig in seiner Hand liegt, möglichst zu vermeiden oder auf das denkbar geringste Mass einzuschränken suchen. Dafür ist ja der Unterricht in der Raumlehre da. Die Perspektive bleibt dem gebundenen Zeichnen vorbehalten, [im Freihandzeichnen kommt es lediglich darauf an, dem Kinde zu zeigen, wie es die räumliche Wirkung nicht durch Konstruktion, sondern durch genaues Schauen und Vergleichen, durch gefühlsmässige Beobachtung der Natur erreichen kann.

Deshalb verwerfen wir ferner alles einseitige Betonen der äusseren technischen Routine, wie es sich z. B. in dem Nachzeichnen lithographierter Vorlagen und dem Wertlegen auf fertige sorgfältig ausgeführte Bildchen äussert. Man sollte es nicht für möglich halten, dass diese charakterlosen Lithographien noch jetzt an vielen Schulen gebraucht werden, und dass die Schulverwaltungen sich nicht entschliessen können, durch ihre Zeicheninspektoren eine Razzia nach ihnen veranstalten und sie unbarmherzig verbrennen zu lassen.

Etwas anderes ist es mit photographischen Nachbildungen von Künstlerzeichnungen, die den Kindern nicht zur Nachahmung, sondern nur zur Veranschaulichung der Technik vorgelegt werden. Darin kann ich keine Gefahr sehen — wenn diese Unterweisung nur nicht in ein wirkliches Kopieren ausartet. Überhaupt sollte man dem Kinde durch möglichste Vielseitigkeit in der Belehrung über die anzuwendenden technischen Manipulationen gleich von vornherein ein Gefühl dafür beibringen, dass es nicht auf die Technik als solche ankommt, sondern auf das, was man mit ihr ausdrücken kann, wie denn überhaupt die Technik an sich in der Kunst gar keinen Wert hat, sondern ihre Wichtigkeit erst dadurch erhält, dass sie etwas bedeutet, dass etwas mit ihr ausgedrückt wird.

Deshalb verwerfen wir ferner das Herumreiten auf bestimmten Methoden. Sonderbarerweise hat man das so aufgefasst, als ob wir überhaupt keine Methode wollten. Das ist natürlich falsch. Wir wissen wohl, dass es ohne Methode, d. h. ohne sorgfältig

ausgearbeiteten Lehrgang in der Erziehung nun einmal nicht abgeht. Und wir wollen gern zugeben, dass auch eine schlechte Methode in den Händen eines guten Lehrers unter Umständen gewisse Erfolge haben kann. Aber nicht alle Lehrer sind gut, und besonders viele Zeichenlehrer, die an unseren Volks- und Mittelschulen unterrichten, sind entweder pädagogisch nicht imstande, eine grössere Klasse bei individuell gestaltetem Unterricht völlig zu beherrschen, oder aber künstlerisch zu wenig vorgebildet, um eine an sich langweilige Methode durch ihre Persönlichkeit mit wirklichem Leben erfüllen zu können.

Deshalb verwerfen wir prinzipiell jede Methode, die in den Händen eines mittelmässigen oder gar schlechten Lehrers das Kind langweilen und dadurch der Kunst entfremden würde. So wollen wir z. B. wie gesagt nichts von einer Verquickung des Freihandzeichnens mit der Raumlehre wissen, von all jenen sorgfältig ausgeklügelten Lehrplänen, bei denen der Gang des Unterrichts durch die rein verstandesmässig festgestellte Aufeinanderfolge der geometrischen Figuren bestimmt wird. Deshalb verwerfen wir aber auch das jahrelange Zeichnen von Ornamenten und Gipsabgüssen, weil das Ornament für ein normal entwickeltes Kind sehr wenig Interesse bietet und eine zu starke Betonung dieses Lehrstoffs den Sinn für die Natur ganz besonders verdirbt, insofern sie den Blick einseitig auf die Stilformen der Vergangenheit richtet. Besonders wollen wir das Ornament nicht isoliert, von dem Gegenstande, den es schmückt, losgelöst zeichnen lassen, weil das Kind dadurch zu der Meinung verführt wird, als ob das Ornament etwas von aussen hinzugekommenes wäre, womit man nach Belieben jede Fläche schmücken könne, während es doch aus dem Wesen und der Form des zu schmückenden Gegenstandes selbst herauswächst. Einfache kunstgewerbliche Gegenstände mit Ornamenten kann man, wenn sie nur geschmackvoll sind, ruhig zeichnen lassen, Ornamentübungen nach gezeichneten Vorlagen dürften im ganzen mehr schaden als nützen.

Deshalb missbilligen wir auch den Aufbau des Zeichenunterrichts auf den kunsthistorischen Stufen, wie er in der Herbart-Ziller'schen Schule gebräuchlich ist, weil wir meinen, dass der

Nutzen, den man allenfalls daraus ziehen könnte, nämlich Kennenlernen der künstlerischen Errungenschaften der Vergangenheit, auch auf anderem Wege, durch einfaches Sehen und Erklären der historischen Stilformen erreicht werden kann, während gerade das jahrelange Kopieren dieser Stilformen ganz besonders geeignet ist, dem Kinde die falsche Meinung beizubringen, als ob das Schöne in diesen einmal historisch fixierten Stilformen bestehe.

Das Positive aber, was wir von der Kunsterziehung fordern, ergibt sich unmittelbar aus dem Wesen der Kunst, wie es jetzt psychologisch und historisch in eingehender Weise festgestellt ist*). Kunst ist danach nichts anderes als Darstellung der Natur oder des menschlichen Lebens in der Form des ästhetischen Scheins, oder phantasiemässige Erzeugung eines Gefühls, einer Stimmung, einer Kraft- und Bewegungsvorstellung durch irgendwelche sinnlich wahrnehmbare Symbole, deren Formen der Natur, dem menschlichen Gefühlsleben, der animalischen Bewegung oder dem organischen Wachstum entlehnt sind.

Ist diese Definition richtig — und man kann nachweisen, dass sie auf alle Künste zutrifft — so geht daraus hervor, dass ohne Kenntnis der Natur und des menschlichen Gefühlslebens, das man ja in diesem Sinne auch zur Natur rechnen kann, keine Kunst und kein Kunstgenuss möglich ist. Ohne dass der Mensch zahlreiche und zwar deutliche und scharf individualisierte Erinnerungsbilder der Natur hat, ohne dass er möglichst viel Naturgegenstände nach Form und Farbe kennt, von den Tönen und Bewegungen der Menschen und Tiere eine klare Vorstellung hat, das Seelenleben des Menschen in seinem inneren Wesen und äusseren Ausdruck versteht, kann er weder Kunst schaffen noch Kunst geniessen. Wer die malerische Darstellung eines menschlichen Körpers verstehen und geniessen will, muss wissen, wie ein lebendiger Körper aussieht, sowohl seinen Umrissen als auch seiner Modellierung, d. h. seinen Lichtern und Schatten nach. Wer das Gemälde eines Baums verstehen will, muss wissen, wie ein wirklicher Baum aus-

*) Uergleiche Konrad Lange, Das Wesen der Kunst. Berlin 1901 (G. Grottesche Verlagsbuchhandlung) 2 Bde. 12 M.

sieht, nicht nur seiner Form, sondern auch seiner Farbe nach, nicht nur in einer bestimmten Beleuchtung, zu einer bestimmten Jahres- und Tageszeit, sondern unter den allerverschiedensten äusseren Bedingungen. Wer z. B. nicht selbst beobachtet hat, dass sich in der Natur die Farbe der Schatten je nach dem Stande der Sonne verändert, z. B. Abends unter gewissen Bedingungen vollkommen blau oder violett wird, der kann natürlich eine moderne koloristisch empfundene Landschaft, die diese Erscheinung zeigt, nicht geniessen.

Und so ist es mit allen Künsten. Wenn man die Schönheit der Poesie empfinden will, so genügt es nicht, dass man sich dem sinnlichen Wohlklang der Worte und des Rhythmus hingiebt, man muss vor allen Dingen das menschliche Leben, die menschliche Seele aus eigener Erfahrung kennen. Denn nur dann kann man die vom Dichter berührten Saiten mitklingen lassen. Und der tiefere Ausdrucksgehalt der Musik wird demjenigen immer verborgen bleiben, der nicht den geistigen Ausdruck der menschlichen Stimme, wie er sich nach Höhe und Stärke äussert, sowie die Bewegungen des Menschen nach ihrer geistigen Bedeutung kennt, so dass sie ihm vollkommen in Fleisch und Blut übergegangen sind.

Ebenso kann nur der die organische Schönheit einer architektonischen oder kunsthandwerklichen Schöpfung richtig würdigen, der aus oft wiederholter und intensiver Anschauung der Natur ein lebendiges Gefühl für organisches Wachstum, für die Möglichkeiten des pflanzlichen und animalischen Lebens hat. Er muss wissen, wie ein Baum wächst, wie die Äste am Stamm ansetzen, wie sie sich verzweigen, wie ein Blatt, eine Blume, ein Stengel gestaltet ist. Nicht, weil die ornamentale Kunst alles das sklavisch kopierte, sondern weil sie aus dem Wesen dieses organischen Wachstums heraus neue Formen schafft, die man nur dann verstehen kann, wenn man die Möglichkeiten dieses organischen Wachstums vollkommen im Gefühl hat. Denn nur unter dieser Voraussetzung wird man imstande sein, beim Anblick jeder tektonischen Form, jedes Ornamentes sofort zu fühlen, ob seine Formen organisch, aus dem Wesen der Natur heraus entwickelt sind oder nicht. Kurz und gut, jeder Weg zur Kunst geht durch die Natur.

Dieses Wissen von der Natur, oder besser gesagt diese Kraft der Naturanschauung und Naturerinnerung ist es, was der allgemeinbildende Kunstunterricht dem Kinde mitteilen sollte. Hierin allein ist seine Aufgabe zu erkennen. Und das beste, ja das einzige ausreichende Mittel dazu ist eben für das Gebiet der sichtbaren Welt der Zeichenunterricht. Das Anschauen von Bilderbüchern oder künstlerischem Wandschmuck ist dabei natürlich auch von grossem Nutzen, aber strenggenommen sind Bilder erst dann vollkommen zu geniessen, wenn der Beschauer schon vorher eine gewisse Vorstellung von der Natur hat. Ist das freilich der Fall — und in der Praxis werden ja Kunst und Natur immer wechselweise ineinander greifen — dann kann allerdings die Kunst schon auf dieser frühen Stufe gute Dienste leisten. Denn durch die vereinfachte und charakteristische Art, wie sie die Dinge darstellt, kurz durch das, was wir künstlerische Auffassung nennen, zeigt sie dem Kinde, was für Formen in der Natur ausdrucksvoll sind und worauf man achten muss, wenn man in der Natur das sehen will, was in das Bild übersetzt die lebendige Vorstellung der Natur erzeugen würde. Deshalb kann der Zeichenunterricht, wenn er der Kunsterziehung dienen soll, nur auf die Natur begründet und auch nur von künstlerisch gebildeten Zeichenlehrern erteilt werden.

In der That ist dieser Unterrichtszweig, wie der Dresdener Kunsterziehungstag bewiesen hat, in den letzten Jahren immer mehr in naturalistische Bahnen eingelenkt. Ich selbst hatte in meiner künstlerischen Erziehung das Ornament doch noch bis zu einem gewissen Grade, wenn auch mit Mass, als Lehrstoff bestehen lassen. Jetzt giebt es Pädagogen, die überhaupt nichts mehr davon wissen wollen, wenigstens das Ornamentzeichnen nach Vorlagen ganz perhorreszieren. Auch das Draht- und Vollmodell glaubte ich, wenn auch nicht zum Abzeichnen, so doch zur Veranschaulichung der Perspektive neben Gegenständen des gewöhnlichen Lebens und Modellen von solchen empfehlen zu sollen. In den Lehrplänen der Reformer spielt es fast gar keine Rolle mehr. Das Zeichnen nach dem Gipsabguss wollte ich zwar einschränken, aber doch nicht ganz verbieten, da ich der Ansicht war, es sei für das Kind

leichter, erst den Schatten an einem farblosen weissen Körper, gewissermassen in abstracto, kennen zu lernen, ehe es sich an die farbige Darstellung der Gegenstände machte. Dies wird jetzt, ich weiss nicht ob mit Recht, verworfen. Ja sogar dem geometrischen Zeichnen hatte ich noch gewisse Konzessionen gemacht, indem ich für die erste Stufe des „spielenden“ Zeichnens zwar keine nichtssagenden und für das Kind uninteressanten geometrischen Figuren, aber doch wenigstens „schematische Lebensformen“ vorschlug, das heisst vereinfachte Darstellungen von Gegenständen des gewöhnlichen Lebens, die eine annähernd regelmässige geometrische Form haben.

Über diese schematischen Lebensformen, diese „zweibeinigen Stühle und Tische“ haben sich die Methodiker nun nach Kräften lustig gemacht, und es gehört geradezu zum Sport gewisser Zeichenlehrerversammlungen, dass die Teilnehmer ihr Mütchen an ihnen kühlen. Ich will den Herren ihr Vergnügen nicht verderben. Nur thut es mir leid, dass sie die Geschichte der Pädagogik nicht genau genug kennen, um zu wissen, dass diese schematischen Lebensformen gar nicht von mir, sondern von Pestalozzi und Fröbel erfunden sind, dass ich mich also bei diesen Angriffen in leidlich guter Gesellschaft befinde.

Auffallender ist es mir gewesen, dass auch die Kunsthistoriker und Ästhetiker, die sich mit diesen Dingen beschäftigt haben, nichts von dieser geometrisch vereinfachten Darstellung der Natur wissen wollen. Denn ihnen kann ja nicht unbekannt sein, dass Kunst im Grunde nichts anderes als Vereinfachung der Natur ist, und dass diese Vereinfachung sehr häufig geradezu in einer geometrischen Stilisierung der Natur besteht. Ferner sollten sie wissen, dass eine Unterdrückung der Tiefenausdehnung ganz den Gesetzen des dekorativen Stils entspricht, den sie selbst ja im Gegensatz zum Naturalismus immer im Munde führen, und der, wenn er auch nicht die Bedeutung hat, die man ihm vielfach zuschreibt, jedenfalls der primitiven und kindlichen Stufe vollkommen angemessen ist. Daher kommt es ja auch, dass fast jedes Volk in seiner Jugend eine Periode der geometrischen Ornamentik durchmacht, die ursprünglich aus nichts anderem besteht als aus einer den

Zwecken der Flächenfüllung angepassten Kombination schematischer Lebensfiguren.

Dem Künstler aber, der nicht mit der Voreingenommenheit einer bestimmten Methode an diese Frage herantritt, müsste doch, wie ich meine, sofort einleuchten, dass es in der Umgebung des Kindes eine Menge geometrisch regelmässiger Gegenstände giebt, die — einen genügend weiten Standpunkt vorausgesetzt — ohne jede Veränderung der Natur geometrisch dargestellt werden können, z. B. alle in der Fläche sich entwickelnden Gegenstände, wie Fenster, Thüren, Leitern, Geländer, Bücher, Brillen, Briefkouverts u. s. w. Man braucht die schematische Lebensform nur auf diese Gegenstände zu beschränken, und der Einwand der Naturfälschung ist sofort beseitigt.

Der Pädagog aber muss wissen, dass das Kind, sich selbst überlassen, auch Gegenstände, die eine Tiefenausdehnung haben, in der Regel geometrisch zeichnet, und zwar einfach deshalb, weil es sie geometrisch, d. h. flächenhaft sieht, dass es ihm z. B. ganz geläufig ist, einen Tisch oder Stuhl zweibeinig darzustellen. Wenn man nun, wie das ja sonst in der Pädagogik die Regel ist, den Anfang eines Unterrichts möglichst den schon bestehenden Anschauungsformen des Kindes anzupassen sucht, so kann man wohl nicht anders als mit diesem Lehrstoff beginnen.

Übrigens ist es ja selbstverständlich, dass man eine solche schematisierte Darstellung der Natur dem Kinde nur in den ersten Jahren des Zeichenunterrichts, sagen wir also vom 6.—9. Jahre, gestatten wird, dass man aber von da an ganz besonders danach streben muss, es von dieser im Grunde unrichtigen, weil zu bequemen Darstellung, allmählich zu der richtigen überzuführen. Und es sollte doch jedem pädagogisch geschulten Menschen einleuchten, ein wie eminentes Utheil für das Kind darin liegt, dass es auf diese Weise die einfachen Manipulationen des Zeichnens, das Ziehen gerader und krummer Linien, das Schätzen der Entfernungen, das Treffen der Richtungen u. s. w. an einfachen Flächenfiguren lernt, ohne gleichzeitig auch auf die Tiefenwirkung achten zu müssen, was schon viel schwieriger ist und eine viel grössere Abstraktion verlangt.

Alle diese Argumente habe ich ja schon oft vorgebracht, und es giebt auch eine Anzahl von Lehrbüchern für das spielende Zeichnen, die ganz auf dem Prinzip der schematischen Lebensformen aufgebaut sind. Aber bei der fast einstimmigen Uerurteilung derselben durch die Methodiker sowohl wie durch die Natürlichkeitsfanatiker habe ich wenig Hoffnung, dass man sich durch meine Gesichtspunkte überzeugen lassen wird. Denn es lässt sich ja leider nicht leugnen, dass die Natur eine Tiefenausdehnung hat, und dass die Kunst diese Tiefenausdehnung darstellen muss. Und die Tendenz vieler Reformer geht ja überhaupt, wie ich mich in Dresden überzeugt habe, dahin, an die Kunsterziehung gleich von vornherein die höchsten Anforderungen zu stellen, den Massstab der absoluten Richtigkeit und der höchsten künstlerischen Wirkung anzulegen. Ebenso wie man in der Poesie die Kindererzählung als solche (nicht nur die schlechte moralisierende, sondern die dem Verständnis der Kinder mit Bewusstsein angepasste Erzählung überhaupt) verwirft und dem Kinde von Anfang an nur „echte“ Poesie bieten will, ebenso wie man den Struwelpeter und Meggendorfers Bilderbücher verwirft, weil man von der Kunstlosigkeit des ersteren und der karikierenden Darstellungsweise des letzteren einen Schaden für die künstlerische Bildung des Kindes befürchtet, ebenso wie man in den Wandbildern das Inhaltliche, das doch allein für das Kind Interesse hat, geradezu absichtlich zurückdrängt und das Reinkünstlerische, Stimmungsmässige, das es noch gar nicht vollkommen würdigen kann, betont, ebenso will man auch im Zeichenunterricht gleich von vornherein die höchsten Anforderungen stellen, statt sich klar zu machen, dass der Lehrstoff der jeweiligen ästhetischen Bildungsstufe des Kindes angepasst werden muss.

Mag dem nun sein, wie ihm wolle, jedenfalls hat mir die Dresdener Ausstellung die tröstliche Versicherung gegeben, dass die seiner Zeit von mir gemachten Reformvorschläge keineswegs, wie vielfach behauptet wird, das entgegengesetzte Extrem der älteren Methoden, z. B. derjenigen Stuhlmanns darstellen, sondern dass sie ungefähr in der Mitte zwischen den letzteren und den Versuchen der neuesten Reformer stehen. Schliesslich wird ja wohl

die Praxis der Schule aus diesen verschiedenen Richtungen diejenige herausfinden, die dem doppelten Bedürfnis der Kunst und der Erziehung am besten entspricht. Und ich habe das Vertrauen, dass sie sich nicht sehr weit von meinen Vorschlägen entfernen wird. Wer einige Erfahrung in pädagogischen Dingen hat, wird leicht einsehen, dass die weitere Entwicklung nur in der Form eines Mittelwegs zwischen den Extremen des streng pädagogischen und des streng künstlerischen Standpunkts erfolgen kann. Und diesem Mittelweg stehen meine Vorschläge verhältnismässig am nächsten.

So wird man z. B. den neueren Reformern im Prinzip Recht geben können, dass es besser ist, Gegenstände des gewöhnlichen Lebens, Körbe, Cigarrenkistchen, Blätter, Pflanzen, Schmetterlinge, ausgestopfte Vögel u. s. w. abzeichnen zu lassen, als Modelle von Häusern und allerlei Geräten, wie sie die Lehrmittelindustrie schon jetzt in grosser Zahl hervorbringt. Denn diese entsprechen zum Teil der Natur doch nicht genau, geben also, wenn man will, ein gefälschtes Bild derselben. Dennoch wird man sagen dürfen, dass das Modell, wo es nur einigermaßen naturgetreu ausgeführt ist, den Naturgegenstand selbst, der vielleicht im Unterricht aus praktischen Gründen nicht benutzt werden kann, ganz gut zu ersetzen imstande ist. Man muss eben immer bedenken, dass schon das Zeichnen eines runden Gegenstandes an sich eine künstlerische Arbeit ist und dass es, wenn dieser nur überhaupt etwas bedeutet, schliesslich nicht so sehr darauf ankommt, ob er dem entsprechenden Gegenstande der Natur vollkommen gleich sieht oder ein wenig davon abweicht. Kommt es doch auch in der Kunst gar nicht immer auf eine absolute Übereinstimmung mit der Natur an.

So wird man es zwar im allgemeinen billigen, dass die Benutzung des Gipsabgusses möglichst eingeschränkt werden soll, weil er dem Kinde den Blick für die Farbe und die lebendige Oberfläche der Dinge nur zu leicht verdirbt. Aber dass er jemals ganz aus dem Unterrichte verschwinden könnte, halte ich für völlig ausgeschlossen, da er pädagogisch als Übergangsstadium nicht ganz entbehrt werden kann. Es wird eben keine Suppe so heiss gegessen, wie sie gekocht wird.

Immerhin ist es klar, dass diese naturalistische Methode des Zeichenunterrichts, so sehr man sich dabei vor Übertreibungen hüten muss, einen ungeheueren Fortschritt gegen die frühere geometrische und ornamentale darstellt. Und wenn diese Reform schon jetzt an der Kunstschule in Berlin, an einigen Hamburger und Altonaer Schulen, an einer Schule in Frankfurt a. M., an mehreren sächsischen Schulen, ausserdem, wenn auch in gemässiger Weise, in Baden durchgeführt ist, wenn man Stuhlmanns Methode neuerdings auch offiziell aus den preussischen Schulen verbannt hat, so ist es wohl nur eine Frage der Zeit, dass alle Schulen Deutschlands in dieser Richtung nachfolgen. Es wäre sehr zu empfehlen, wenn sich diejenigen, die in den letzten Jahren Erfahrungen in der Praxis des modernen Zeichenunterrichts gesammelt haben, im Beisein von Vertretern der verschiedenen Ministerien zu einer gemeinsamen Beratung über die in Zukunft zu befolgenden Grundsätze einigen wollten, damit dem ewigen Herumtasten, das natürlich auch zu manchen Missgriffen führt, ein Ende gemacht würde.

Mag die Entscheidung im Einzelnen dabei nun ausfallen, wie sie wolle, in einem Punkte werden ohne Zweifel alle Teilnehmer an einer solchen Konferenz einig sein, nämlich in Bezug auf das Gedächtniszeichnen. Durch nichts könnte das Gedächtnis für Formen und Farben der Natur besser gestärkt und gleichzeitig dem gedankenlosen Naturalismus, der das höchste Ziel in einer mechanischen Reproduktion der Natur erblickt, besser gesteuert werden als dadurch, dass man schon die Kinder anhielte, die zu zeichnenden Naturgegenstände genau anzuschauen und dann aus der Erinnerung möglichst treu wiederzugeben. Denn dadurch wären sie von selbst gezwungen, nur die wesentlichen Züge der Erscheinung festzuhalten, d. h. eben die Natur künstlerisch aufzufassen. Und erst wenn sie sich daran gewöhnt hätten, wären sie im Besitz jener Fülle von klaren Erinnerungsbildern, die wie gesagt die Vorbedingung jedes künstlerischen Genusses ist.

Jedenfalls ist das Eine einleuchtend, dass durch diese im guten Sinne naturalistische Reform des Zeichenunterrichts die künstlerische Erziehung unserer Jugend wieder in engere Verbindung mit der

Kunst gebracht werden wird. Und das ist gut und erfreulich. Denn künstlerische Erziehung ist kein pädagogischer Sport, kein Ausdüffeln irgend einer logisch einwandfreien Methode nach den Grundsätzen dieser oder jener allein seligmachenden pädagogischen Schule, sondern Kunsterziehung ist Erziehung zur Kunst durch die Natur und die Kunst. Und zwar nicht nur zum Verständnis der guten alten Kunst, die wir alle hochschätzen, sondern vor allen Dingen der lebendigen Kunst der Gegenwart, die wir selbst miterleben, an deren Blüte wir selbst, soweit es an uns liegt, mitarbeiten sollen.

Auf allen Gebieten der Kunst sucht man sich jetzt von den konventionellen Stilformen frei zu machen, die zwar in der Zeit, wo sie entstanden sind, und im Sinne ihrer Schöpfer schön und ausdrucksvoll waren, aber von dem Augenblick an, wo sie konventionell wurden, wo man nichts Lebendiges mehr bei ihrem Anblick empfand, ihre Berechtigung verloren haben. Wenn unsere moderne Malerei mit allen Kräften danach strebt, sich von der Nachahmung der klassischen Meister, dem sogenannten Altmeisterstil freizumachen und der Natur wieder unmittelbar und naiv ins Antlitz zu schauen, wenn unsere neue dekorative Kunst, die freilich noch immer um ihre Existenzberechtigung ringen muss, sich seit Jahren die grösste Mühe giebt, mit der öden und geistlosen Rekapitulation der historischen Stilarten zu brechen, wenn unsere Architektur sich lebhaft bemüht, aus dem Wesen des organischen Wachstums heraus und unter steter Berücksichtigung des praktischen Zwecks und der Eigentümlichkeiten des Materials einen neuen Stil zu entwickeln, der dem modernen Empfinden entspricht, was hat es dann für einen Zweck, den Kunstunterricht der Jugend von der Natur loszulösen und den Kindern die Meinung beizubringen, dass Kunst entweder ein leeres Spiel mit nichtssagenden geometrischen Formen oder eine unselbständige Reproduktion historischer Ornamente sei, dass die vor Jahrhunderten geschaffenen Formensysteme „das Schöne“ repräsentierten, dass es ein absolut Neues in der Kunst überhaupt nicht geben könne? Heisst das nicht jede freie Entwicklung unterbinden und beruht es nicht zum grossen Teil auf diesem rückständigen Kunstunterricht, dass wir Deutsche in der Entwicklung

des modernen Dekorationsstils hinter den anderen europäischen Völkern zurückgeblieben sind, dass wir erst jetzt ganz allmählich wieder das nachholen müssen, was wir während des letzten Jahrzehnts versäumt haben?

Aber der Nutzen einer rationellen Kunsterziehung beschränkt sich nicht auf die Förderung der modernen Kunst und die damit zusammenhängende Steigerung unserer Exportfähigkeit, unseres Nationalwohlstandes. Er erstreckt sich vor allen Dingen auf die geistige Seite des menschlichen Lebens. Die Kunst ist zwar, wie schon Kant und Schiller geahnt haben, ein Spiel, aber kein unnützes und tadelndes Spiel, kein äusserlich hinzugefügtes Ornament des Lebens, das ebensogut auch wegbleiben könnte. Sie ist vielmehr eine notwendige Ergänzung unseres gebrochenen und unvollkommenen Daseins. Die nivellierenden und zersplitternden Verhältnisse unserer modernen Kultur, die weitgehende Arbeitsteilung, die Einschränkung aller elementaren Gefühle und Triebe durch Gesetz und Sitte haben unser Leben in bedenklicher Weise einseitig und lückenhaft gemacht. Es giebt eine Menge Anschauungen und Gefühle, die der gewöhnliche Kulturmensch, besonders der Grossstadtmensch unter den gegenwärtigen Verhältnissen überhaupt nicht erleben kann. Da tritt die Kunst in die Lücke ein. Der Mensch hat sich die Kunst geschaffen und schafft sie immer neu, weil er in ihr ein Mittel — das einzige Mittel — besitzt, das, was Natur und Wirklichkeit ihm versagt haben, wenigstens im Spiele der Phantasie zu erleben. Wir alle haben das Phantasiespiel der Kunst zur Uervollständigung unseres geistigen und körperlichen Daseins nötig. Sie ist für uns der einzige Weg, auf dem wir uns der harmonischen Ausbildung aller unserer Kräfte, jenem Sichausleben des ganzen Menschen, wie es das humanistische Bildungsideal fordert, wenigstens einigermaßen nähern können. Deshalb hat jeder Mensch ein Recht auf Kunst, also auch auf Kunsterziehung. Nur wenn jeder Einzelne danach strebt, sich künstlerisch genussfähig zu machen, kann unser Volksleben sich dauernd auf seiner vollen Höhe erhalten.

Dabei möchte ich nun aber im Hinblick auf gewisse Übertreibungen der neuesten Zeit eine Einschränkung machen. Ich habe sowohl auf dem Dresdener Kunsterziehungstage als auch aus

gewissen litterarischen Erscheinungen der letzten Jahre den Eindruck gewonnen, dass es bei uns in Deutschland nicht an solchen fehlt, die das Prinzip der Kunsterziehung übertreiben. Und man wird es gerade mir nicht verdenken, wenn ich vor derartigen Übertreibungen warne. Die Vorstellung, als ob unsere ganze Kultur künstlerisch umgebildet werden könnte, liegt den Führern dieser Bewegung, wie ich schon angedeutet habe, völlig fern. Schon die durchschnittliche Begabung der Menschen, die durchaus nicht nach der produktiven künstlerischen Seite hindrängt, lässt derartige Vorstellungen als Utopien erscheinen. Eine Durchdringung unseres ganzen Volkslebens mit Kunst, derart, dass jeder Mensch ganz darin aufginge, sein Leben künstlerisch zu gestalten, wäre zwar ein schöner Traum, aber doch nur ein Traum. Ein Volk von Menschen, die nur bildeten und malten, dichteten und musizierten, können wir uns nicht denken, ein solches hat es auch nie gegeben und wird es nie geben. Die Hellenen waren zwar geniale Bildner, aber sie waren daneben auch kühne Seefahrer, tapfere Krieger und tiefgründige Philosophen. Die Italiener der Renaissance waren zwar phantasievolle Maler, aber sie waren daneben auch unternehmende Kaufleute, erfindungsreiche Kriegingenieure und geistreiche Philologen. Die Holländer des 17. Jahrhunderts hatten neben ihren Malern ihre Philosophen und ihre grossen Naturforscher und Humanisten, und es ist wohl keine Frage, dass die Thaten ihrer Seehelden tiefere Wurzeln in der Erinnerung des Volkes geschlagen haben als die Werke ihrer Seemaler. So kann auch für unser künftiges Volksleben die Kunst nur die Bedeutung einer Ergänzung der übrigen Kultur haben, für den Einzelnen nur als zeitweilige Unterbrechung der ernstesten Arbeit, der zielbewussten Pflichterfüllung in Betracht kommen.

Man sollte sich ferner stets erinnern, dass es sich bei der künstlerischen Erziehung des Volkes nur um eine Erziehung guter Dilettanten handeln kann. Das Wort Dilettantismus hat ja in den Augen vieler Menschen einen bedenklichen Nebensinn. Aber man muss dabei doch einen Unterschied machen. Es giebt zwei Arten von Kunstdilettantismus, einen guten und einen schlechten. Der schlechte macht die Menschen hochmütig und unfähig, wahre

Kunst zu geniessen, indem er ihnen vorspiegelt, das, was sie machten, wäre schon hohe Kunst. Der gute dagegen macht sie demütig und bescheiden. Denn er lehrt sie, wie schwer die grosse schöpferische Kunst ist, und dass einem Menschen, dem seine Gaben allenfalls gestatten, in den Vorhof des Tempels einzudringen, darum noch lange nicht der Zugang zum Allerheiligsten offensteht.

Erst wenn wir das Ziel der Kunsterziehung in diesem Sinne zurückstecken, können wir dem Vorwurf phantastischer Übertreibung entgehen, der uns gerade neuerdings von Übelwollenden zuweilen gemacht worden ist. Es ist in mancher Hinsicht gefährlich, der Kunsterziehung eine überwiegende Rolle in unserem Erziehungswesen zuzusprechen. Wir sollten uns immer erinnern, dass es neben dem Ideal der Kunst auch andere Ideale im Leben giebt, und den besonnenen Erziehungsreformern unter uns fällt es auch nicht ein, diese durch jenes verdrängen zu wollen. Wir freuen uns der neuerdings so stark hervortretenden Bestrebungen, das Volk der Dichter und Denker auch körperlich kräftig zu machen, und sind stolz auf unsere militärische Erziehung, deren Erfolge wir in der grösseren Gesundheit aller Stände, in der unverkennbaren Hebung des körperlichen Gesamtniveaus deutlich vor Augen sehen. Wir wollen durch die künstlerische Bildung keineswegs, wie man uns wohl vorgeworfen hat, die ethische und religiöse verdrängen, glauben vielmehr, dass sich beide, wenn sie auch nicht identisch sind, doch sehr gut miteinander vertragen. Wir denken auch nicht utopistisch genug, um uns einzubilden, dass wir mit dem Worte Kunsterziehung das Zauberwort zur Lösung der sozialen Frage gefunden hätten. Diese liegt vielmehr auf einem anderen Gebiete und sie ist mindestens ebenso wichtig, ja sogar wichtiger als die Erziehung zur Kunst.

Vor allen Dingen liegt es uns ganz fern, die Wissenschaft durch die Kunst ersetzen zu wollen. Die Behauptung, die man seit dem Erscheinen des seltsamen Buches „Rembrandt als Erzieher“ häufig gehört hat, das Zeitalter der Wissenschaft habe sich überlebt, dasjenige der Kunst sei angebrochen, ist nichts als eine hohle Phrase. Die Wissenschaft ist von jeher, besonders bei

uns in Deutschland, die Führerin auf allen Gebieten nicht nur des geistigen, sondern auch des praktischen Lebens gewesen und wird es auch in Zukunft bleiben. Ohne den Vorgang der Wissenschaft giebt es keine Technik und keine Industrie, keine rationelle Landwirtschaft und kein ausgebildetes Kriegswesen. Das hat wohl nie ein Verständiger bezweifelt. Wir sind gewohnt, unsere Universitäten nicht nur als die Pflegestätten der Wissenschaft, der höchsten geistigen Bildung, sondern auch als einen Hort der Vaterlandsliebe, der strengen Pflichterfüllung, der Charakterbildung im höchsten Sinne des Wortes anzusehen. Das hat sich zur Zeit der Befreiungskriege erwiesen und in den Tagen der Göttinger Sieben erprobt, das zeigt sich jetzt wieder bei dem Kampfe um die von konfessionellen Rücksichten freie Forschung. Diese freie Wissenschaft, frei nach oben wie nach unten, wollen wir ebenso hoch schätzen, wie die freie Kunst, d. h. die Kunst, die nur durch die Rücksicht auf die Natur und das persönliche Empfinden des schaffenden Künstlers bestimmt wird. Nicht Kunst statt Wissenschaft, sondern Kunst und Wissenschaft, das sei in Zukunft die Losung unseres geistigen Lebens.



Verlag von Otto Maier in Ravensburg.

Lebenskunst und Lebensfragen.

Ein Buch fürs Volk.

Von Prof. Dr. Max Haushofer.

Preis brosch. Mk. 4.—, gebunden Mk. 4.75.

Die Kunst zu leben und der Weg zum Erfolg werden in diesem vorzüglichem Buche meisterhaft geschildert. Es bildet eine ungemein genussreiche Lektüre, denn der Autor versteht es meisterhaft, den Weg zur Erlangung von

Menschenkenntnis und Lebensklugheit

zu zeigen. Da die Lektüre der „Lebenskunst“ nicht bloß lehrreich, sondern auch sehr unterhaltend und fesselnd ist, ist dieses Buch ein Lieblingsbuch für Jung und Alt geworden. Der heranwachsenden Jugend kann die „Lebenskunst“ nicht genug empfohlen werden, auch für Erwachsene bildet sie eine nützliche, genussreiche Lektüre.

Die wichtigsten Gesteinsarten der Erde

nebst vorausgeschickter Einführung in die Geologie.

Für Freunde der Natur.

Von

Dr. Th. Engel.

Mit zahlreichen Bildern und farbigen Tafeln
zum

Bestimmen und Unterscheiden der Gesteinsarten.

Preis brosch. Mk. 4.80. — Eleg. geb. Mk. 5.50.

Zweite verbesserte Auflage.

In vortrefflichen Bildern und klar und verständlich, ja unterhaltend abgefasstem Text wird jedermann in die Kenntnis der einzelnen Gesteinsarten eingeführt, so dass die Unterscheidung derselben ein leichtes wird. Zudem enthält das Buch eine fesselnde, leichtverständliche Einführung in die Geologie. Der Verfasser ist ein Klassiker in Bezug auf populäre, für jedermann verständliche Darstellung und darum sind seine Schriften geeignet, des Lesers Sinn und Freude an der Natur und ihren Schönheiten zu fördern.

„Welch ein Genuss ist es für den Freund der Natur, an der Hand eines solchen Führers gleichsam die Baugeschichte der Erde zu studieren!“
Volkezeitung.



Druck von Breitkopf & Härtel in Leipzig.



A.

207



Buch- und Kunstdruckerei
Breitkopf & Härtel
Leipzig

Biblioteka Gł. AWF w Krakowie



1800052493

**KOLEKCJA
SWF UJ**

207