

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 23 (1937)
Heft: 6

Artikel: Die musische Bildung und die Schule
Autor: Henn, Aloys
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-528132>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 18.02.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

SCHWEIZER SCHULE

HALBMONATSSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

OLTEN + 15. MÄRZ 1937

23. JAHRGANG + Nr. 6

Die musische Bildung und die Schule

Die Schule der Zukunft wird wohl ihren überlieferten Aufgaben wie der besonderen Lage der Gegenwart gewachsen sein müssen. Sie soll die Verständigung der verschiedenen Schichten des Volkes sichern. Die Ueberlieferung geschieht wesentlich in Formen und Symbolen, die nur dem musisch Gebildeten zugänglich sind. Deshalb will die überall einsetzende Erneuerungsbewegung durch sinnvolle musische Bildung mithelfen, die Volkserneuerung vorzubereiten. Sie weiss, dass die musische Bildung zum Fundament aller Bildung gehört. Eingedenk eines Wortes von Friedrich Nietzsche: „Kultur ist die Einheit des künstlerischen Stiles in allen Lebensäusserungen eines Volkes“ legt sie einen besonderen Wert auf die Erziehung zur bildenden Kunst, zur echten Dichtung und zu lebendigem Musikgut. In sorgsamer Pflege will sie die verschütteten Kräfte wecken und fördern. Der S c h u l e fällt in der bisher stark vernachlässigten Erziehung zur musischen Kunst eine ernste Aufgabe zu. Die bildschöpferischen und sprachgestaltenden Kräfte in den Kindern müssen neu geweckt werden. Wir wissen z. B., dass gerade von der reinen kindlichen Bildgestaltung, von den unverfälschten Kinderleistungen ein gerader Weg zu einer Volkskunst führt, wie wir sie heute noch auf den Truhen und Schränken, dem Zier- und Hausgerät unserer alten Bauernstuben in den Museen bewundern. Aus dieser Erkenntnis kann eine neue Möglichkeit erstehen, dass das Volk wieder zu einem reichen Gemeinschaftsbesitz an Kunstgut kommt, wie es ihn noch vor wenigen

Jahrzehnten sein eigen nennen konnte. Die schöpferische Kraft des Volkes, die sich in der Volkskunst vergangener Zeiten so herrlich offenbart, dürfen wir nicht verkümmern lassen, soll nicht ein wesentliches Stück echter Kultur verloren gehen. Wir erkennen wieder im kindlichen Formschaffen dieselben bildnerischen Kräfte, die einst die künstlerischen Lebensformen des Volkes geprägt haben. Die Pflege dieser Kräfte im Bereich der Schule vermag etwas von der Formkultur wiederzugewinnen, die früher einmal Volkskunst bedeutete. Es wird eine pädagogische Aufgabe der Zeit sein, jene schöpferischen Kräfte in unserer Jugend wiederzuerwecken und zu pflegen, denn Trieb und Fähigkeit zu formschöpferischen Gestalten ist den Menschen eingeboren, und das Kind beschreitet bei seinen Gestaltungen dieselben Wege, die jedes junge Volk am Anfang seiner Kultur beschriftet hat.

„Keine Pädagogik kann die Kräfte des Volkstums neu schaffen. Aber sie kann Sorge tragen, dass sie überall da, wo sie anerkannt oder verschüttet ruhen, ans Licht kommen. Der wahren Erziehung harren hier noch grosse Aufgaben, denn die ungehobenen Schätze sind unermesslich¹.“

Will die Kunsterziehung heute wirklich zum nationalen Kunstgut hinführen und die jungen Menschen fähig machen, die anschaulich geistige Welt der Kunstwerke zu erfassen und zu beurteilen, dann wird es ihre verpflichtende Aufgabe sein, ihnen den Blick zu

¹ Hans Hermann, „Volk in der Jugend“. Das Wort in der Zeit. 3. Heft 1933.

öffnen für künstlerische Werte und sie hinzufügen zum Wesenserlebnis des künstlerischen Bildes. Der beste Weg zu dieser fruchtbaren erzieherischen Arbeit wird es sein, ihr Gefühl zu wecken für die Geistigkeit der Form und ihren Kunstsinn zu schärfen, was natürlich besser geschehen kann durch die Ueberzeugungskraft wahrer Kunstschöpfungen als durch belehrende Vorträge. „Die Kunsterziehung in der Schule ist Vorbildung für das spätere Leben des Kindes. Einmal Vorbildung für spätere Berufe, die mit Kunst zu tun haben, zum anderen Vorbildung zum Verstehenlernen der künstlerischen Erzeugnisse. Als wesentliches Ziel aber steht über diesen praktischen Erwägungen die Schaffung einer geistigen, durch Erziehung auch im künstlerischen Denken einheitlichen Gesamtpersönlichkeit.“ (Britsch.)

Dank der kunsterzieherischen Bemühungen vor allem Gustav Britschs wissen wir heute, dass im kindlichen und jugendlichen Alter Formungen geschaffen werden können, von denen „eine gerade Linie von absoluter innerer Folgerichtigkeit bis in die Probleme der grossen Kunst“ führt. Alle frühe grosse Kunst ist nichts anderes als die gradlinige Weiterführung der Gestaltung des Kindes. Das unverbildete Kind kennt keine Unkunst, macht von sich aus keinen Kitsch. In der reinen Kinderzeichnung zeigt sich, wie die Kunst jeden Tag sich verjüngen kann, und wie der einzelne, das Kind und der junge Mensch, sein Gestalten beginnt wie junge Völker am Anfang ihrer Kultur. Und was bedeutet es für das Kind und den Jugendlichen, an einem kleinen Stück eigener Gestaltung das geistige Auge geübt zu haben für die Werte künstlerischer Gestaltung überhaupt! Selbstverständlich vermag kein Kind grosse Kunst zu schaffen, aber „gleichviel sind die Formgehalte echter Kinderzeichnungen grundsätzlich keine anderen als die der grössten Kunstwerke. Der Unterschied ist kein grundsätzlicher, sondern nur ein gradueller, bestimmt durch den Abstand der geistigen Entwick-

lungsstufen und durch die individuelle Begabung².“

Für die Kunsterziehung ist es daher, um mit Kornmann zu reden, „von entscheidender Wichtigkeit, dass sie von dieser Linie nicht abbiegt, d. h., dass sie das gestaltende Schaffen nicht unter Gesichtspunkte stellt, die ihm wesensfremd sind, wie ‚richtige Darstellung‘, Konstruktion, Perspektive, ungestaltete Ausdrucksbewegung, ‚Funktionsausdruck‘ u. a. Nur wenn die Eigengesetzlichkeit künstlerischer Bildung gewahrt ist, kann wahre künstlerische Bildung gewonnen werden.“

Welch innerer Zusammenhang und welche wesentliche Verbindung besteht nun zwischen Volkskunst und „Kinderkunst“? Darauf gibt uns Otto Wommelsdorf³ eine klare Antwort:

„Die Hoffnung, als könnte aus dem kindlichen Lebensraum die Schule von sich her Volkskunst neu aufbauen, wird selbst pädagogischer Ueberschwang nicht hegen. Der Versuch würde höchstens abtöten, was aus unbewussten Kräften noch lebt, dadurch, dass sie ans Licht gezerrt werden. Aber es steckt in der Volkskunst ausser Brauchtum und innerlicher Bindung des Menschen noch als anderer Anteil seines Wesens sein schöpferischer Trieb. Es ist der ursprüngliche Formdrang, die Lust, aus lebensfrohem Mitteilungsbedürfnis Zeugnis abzulegen, aus versponnener Versonnenheit zu raunen, die immer wieder zwingt, im Ringen mit dem Stoff sich zu bekennen. Nur wo im Volkstum aus diesen beiden Wurzeln Werke geschaffen werden, wo Ueberlieferung und Wachstum, Freiheit und Bindung sich durchringen, kann Volkskunst werden . . .

Wer statt wunderlicher Ausflüsse künstlerischer Erregung die unveränderlich freundlichen Dinge der kindlichen Welt sucht, wer in der Einfachheit nicht Rückständigkeit, sondern Ehrlichkeit erkennt, und wer in dem Erfülltsein nicht Kleinlichkeit, sondern Ausspannung und Ausdauer begreift, wird auch die übereinstimmenden Klänge in der kindlichen Formsprache und der Volkskunst vernehmen. Sie können

² Hans Eckstein, Zeichenunterricht als Kunsterziehung. Deutsche Zeitschrift, Heft 1, Oktober 1932, Seite 33 ff.

³ Hamburger Lehrerzeitung, 12. Jahrgang Nr. 19 (anlässlich einer Ausstellung „Kinderzeichnung und Volkskunst“ und der damit verbundenen Ausstellung „Bauernkunst — Volkskunst“).

hier nicht beschrieben werden. Wer kein Mass für ihre Werte gewonnen hat, vermag sie nicht zu deuten, weder in der Kinderzeichnung noch in der Volkskunst, er wird pädagogisch richtungslos wuchern lassen oder willkürlich beschneiden und er wird vor der Volkskunst das tun, was wir überwinden möchten, sich antiquarisch begeistern." —

So fällt auch der musischen Erziehung in unserer Zeit eine hohe Aufgabe zu. Sie wird zu Formkultur und echtem Stil hinführen, wenn alles bildnerische Tun aus der Quelle einer ganzheitlichen Lebensauffassung gespeist wird.

„Tatsächlich wirkt jeder Laie und Dilettant an der Entwicklung, wie am Verfall der Formkultur mit. Der Volkslehrer, der nicht sehend und handelnd für die grundlegenden Werte eintreten kann, trägt unbewusst zum Verfall bei. Das aktive Vermögen hängt nicht daran, ob jemand eine Novelle, einen vierstimmigen Satz schreiben oder ein Gemälde verüben kann. Aber dass es im Bereich des primären Gemeinschaftsgutes geübt wird, ist eine Voraussetzung für eine häuliche und schulisch erfüllbare Bildkultur⁴."

Die Kunsterziehung vermag aber diese Aufgabe nur zu lösen, wenn sie Klarheit über das Wesen der Kunst hat. „Eine Kunsterziehung, und mag sie pädagogisch noch so lebendig erscheinen, die nicht zur Klarheit der Kunst führt, die am letzten Wert vorbei zu Scheinwerten und Irrtümern über Kunst führt, kann auch ihre letzte pädagogische Aufgabe nicht erfüllen, weil sie ihren tiefsten kulturellen Sinn verfehlt." (Kornmann.)

Das erfordert sorgsame Pflege der Urkräfte der Seele und des Geistes, wobei nie vergessen werden darf, „dass nur wahres künstlerisches Bilden zu wahrer künstlerischer Bildung führen kann".

Angesichts der vielen Veröffentlichungen über Kunst und Kunsterziehung, die uns gerade in den letzten Jahren beschert wurden, und der Tatsache, dass wir mitten in Unkunst leben, die aber seit dem Verlust einer echten künstlerischen Tradition als Kunst gegolten und angesprochen wurde, möchte es denen, die um die ganze Schwere und Tiefe

⁴ E. Parnitzke, Bildhaftes Gestalten. (Handbuch der deutschen Lehrerbildung, R. Oldenbourg, München 1933.)

des Erziehungsproblems wissen und dabei auch die Kunst lieben, manchmal recht bange werden. In der verwirrenden Fülle, die schlagwortartig unsere Sinne umwirbelt, sucht man nach Klarheit über Ziel und Weg der Kunsterziehung. Hat es überhaupt noch Sinn, sich mit dem Problem der Kunsterziehung zu beschäftigen in einer Zeit, die man das „technisch-kollektivistische" Jahrhundert genannt hat, und in der nur mehr der kühl rechnende und zergliedernde Verstand etwas gilt? Es besteht kein Zweifel darüber, dass die an vielen Orten ansetzende Kunsterziehungsbewegung auch zugleich ein Zeichen ist dafür, dass man die Werte des Künstlerischen bedroht sieht oder ihren Verlust bereits spürt.

Hat man lange Zeit geglaubt, das Künstlerische sei nur ein Kulturgebiet neben anderen, ein eben etwas stark vernachlässigtes Kulturgebiet, das man, wenn die Not es verlange, ganz streichen könne (die künstlerischen Fächer in der Schule wurden ja auch als „technische" bezeichnet), so wächst doch langsam und stetig der Sinn für Bedeutung und Wert der künstlerischen Bildung. Es wird einsichtig, was W. Flitner in dem beachtlichen Aufsatz „Die musische Bildung und die Zeitlage"⁵ schrieb: „Das Musische gehört zur Ganzheit des Lebens, und alle pädagogischen Fragen entscheiden sich in der musischen Bildung mit." Die Kunsterziehungsbewegung, so falsch sie auch vielfach verstanden wurde, wollte mehr als die Pflege eines vernachlässigten Kulturgebietes, etwas viel Tieferes. „Die Kunsterziehung wollte dem Zustande innerer Verarmung zu Hilfe kommen, sie war ein Rettungsruf für bedrohte Persönlichkeitskräfte, eine Abwehr gegen die Verflachung menschlicher Arbeit⁶."

Unser heutiges Dasein ist tatsächlich verarmt durch den Schwund musischer Kultur.

⁵ Die Musikpflege, 2 (1932), Heft 11.

⁶ L. Praehauser, Kunst und unerfüllte Pädagogik. Wien 1925. S. 6.

Man braucht nur an die Gestaltung der Freizeit des großstädtischen Menschen zu erinnern.

„Kunstgewerbliches Gerät wird vom übrigen rein technisch-wirtschaftlich bestimmten Gerät unterschieden, der Dilettant gering geachtet. Die Musik verschwindet in die Konzerte. Die gesamte Kunst gilt als ein zusätzlicher Schmuck des Lebens, durch den Reichtum ermöglicht, selbst ein Zeichen des Reichtums, also eigentlich überzählig und in der Not entbehrlich.“⁷

Das ist die Lage, aus der und in der die Kunsterziehungsbewegung ihre Aufgabe neu sieht und begreift. Sie kann wiederum Anfang einer neuen erzieherischen Besinnung werden, weil sie weiss, dass es sich bei ihrer Aufgabe um etwas Sittliches handelt, das auf dem Spiele steht. Es ist eine ernste Wahrheit, wenn W. Flitner schreibt:

„Der Verlust der Darstellung des Sittlichen im Sinnlichen ist ein Verlust in der Substanz des geistigen Daseins und macht alle Lebensbeziehungen unsicher, wenn irdische Wohlfahrt so gut ist wie die politischen Tugenden wie die Mitteilung und das Wort, die Sitte und das persönliche innere Leben, in dem auch die religiösen Geschehnisse ihren Ort haben. Wenn unser Leben hässlich und formlos wird, so ist es durchaus ungesund und gestört, und man darf sich nicht damit beruhigen, dass man die Werte der Schönheit und der ästhetischen Form als rangniedere Werte den höchsten Gütern des Lebens gegenüberstellt. Gewiss sind sie nicht die ranghöchsten, aber ihre Verunstaltung zeigt an, dass im ganzen Gefüge des Daseins eine Krankheit besteht. Und pädagogisch gilt ja allgemein das Gesetz, dass alle Wertzonen der Unterstützung und Ordnung bedürfen, wenn die ranghöchsten Werte im Menschen zum Leben gebracht werden sollen. Nirgends darf also ein Erziehungssystem auf ganze Wertschichten wie bei der ästhetischen Darstellung einfach verzichten um höherer Aufgaben willen.“⁸

Wir leben heute nicht in einer Zeit sicherer künstlerischer Tradition, sondern Schmutz und Schund und Kitsch finden sich überall. Das macht die Aufgabe der Kunsterziehung besonders wichtig, aber auch besonders schwer. Hinzu kommt, dass das rationaltechnische Denken der Gegenwart eine besondere Pflege der Gegenkräfte fordert, „weil alle

höhere Geistesbildung dieser Gegenkräfte fundamental bedarf“. (Flitner.)

Unserer Zeit ist das Künstlerische und die Kunsterziehung zum Problem geworden, weil sie nicht mehr um das Wesen der Kunst weiss — und weil sie unsicher geworden im Ziel, kann sie auch nicht den rechten Weg gehen.

Wenn man etwa im Verfolg der romantischen Lebensphilosophie eines Ludwig Klages und seiner Anhänger und Schüler glaubt, in der Kunsterziehung komme es darauf an, das Seelische gegenüber dem Geistigen, das Unbewusste gegenüber dem Bewussten, den Eros gegenüber dem Logos zum Ausdruck und zur Geltung zu bringen, so verkennt man das wahre Wesen der Kunst. Kunst ist nicht seelischer Ausdruck, nicht Ausdruck der Vitalität, sondern ist Mittel der Erkenntnis, ist „Entwicklung von Vorstellungen, so wie alles Denken Entwicklung von Begriffen ist“. (Konrad Fiedler.) Der modernen Kunsterziehung ist in der Theorie von Gustav Britsch die wissenschaftlich begründete und wohl vertretbare Grundlage gegeben worden, weil Britsch der Kunsterziehung sowohl das Ziel als auch ihren Weg gezeigt hat.⁹

Das Kernproblem aller Kunsterziehung ist die Frage der „bildnerischen Qualität“, die Frage der Einheitlichkeit der künstlerischen Gestaltung. Mit seiner „bildnerischen Qualität“ steht und fällt das Werk der bildenden Kunst.

Alle anderen Werte, wie Ausdruck des Temperamentes, Ausdruck der Rasse, Bedeutungsfülle des gegenständlichen und seelischen Inhalts, alles das kann auch das Werk der Unkunst haben.

Bildende Kunst ist nur dasjenige, das jene ganz bestimmte Einheitlichkeit der gestalteten Form zeigt, die man als künstlerische Form bezeichnet. Die bildnerische Qualität ist der tragende Wert der bildenden Kunst.

⁷ W. Flitner a. a. O. S. 497.

⁸ W. Flitner a. a. O. S. 494.

⁹ Theorie der bildenden Kunst. 2. Auflage bei Bruckmann, München 1930. Herausgegeben von Egon Kornmann.

Daraus ergibt sich die weitere Einsicht, dass das eigentlich bildend Künstlerische im Bereich des Anschaulichen liegt. Es ist ein geistig Schöpferisches im Bereich des sinnlich Anschaulichen. Es kann nie gewonnen und erlebt werden auf dem Weg des Intellektuellen. Das Erlebnis des eigentlichen Kunstwertes erschliesst sich niemals intellektuellem Reflektieren, sondern nur schöpferisch gerichteter Anschauung. Die bildnerische Qualität ist also der entscheidend geistige Wert der bildenden Kunst, zu dessen Erlebnis Kunsterziehung zu führen hat. Die Theorie Britsch erschliesst die ganz besondere Ausdrucksweise künstlerischer Gestaltung jeder Art und macht damit fähig, Kunstwerke in der Sprache zu lesen, in der sie geschrieben sind, — oder mit dem Worte Britschs, Kunstwerke verstehen heisst: auch so denken, — heisst die eigenen Gesichtssinnerlebnisse auch so geistig verarbeiten zu können.

„Es gibt keine wirklich künstlerische Form, die ‚leer‘ wäre. Denn einmal bedeutet der Aufbau der künstlerischen Form selbst einen höchsten geistigen Gehalt. Und zum zweiten muss in diesen Aufbau der Form alles das eingehen, was aus der Persönlichkeit des Künstlers stammt: sein Denken, sein Fühlen, sein Blut. Es muss in die Form eingehen, weil sie ja ein ganzer Mensch bildet aus dem ganzen Reichtum seines Wesens. Und sie muss umso mehr von diesen Ausdruckswerten der Persönlichkeit widerstrahlen, je mehr sie sich bildnerisch differenziert. Der Reichtum ihres Gestaltungsgehaltes — ihrer ‚Stufe‘ — ist darum unlösbar verbunden mit dem Reichtum ihres ‚Inhaltes‘. Einheit der Gestaltung muss daher immer Erfüllung von seelischem Leben bedeuten, denn nur aus dem Erfülltsein des Künstlers, nur aus dem Zusammenklang aller geistigen und seelischen Kräfte können sich die Kräfte der Gestaltung zu einer schöpferischen Einheit spannen. Darum kann wahre Gestaltung nie ‚leer‘ sein von Werten des Allgemeinen¹⁰.“

Die Theorie Britsch zeigt, wo die Wurzeln

¹⁰ Egon Kornmann, Die Theorie von Gustav Britsch als Grundlage der Kunsterziehung. Schwann, Düsseldorf 1931.

Sehr zu empfehlen ist auch das kleine Werk von Egon Kornmann, Wege zum Bildverständnis. F. Bruckmann, München 1933, das mit vielen Bildern sinnvoll ausgestattet ein guter Führer ist.

jener geistigen Gesetzmässigkeiten liegen, die ein künstlerisches Werk konstituieren, sie zeigt, wie schon in den ersten formenden Aeusserungen des kindlichen Geistes jene Gesetzmässigkeit keimhaft sich zeigt, wie hier die Fundamente gelegt werden, auf denen der wachsende Geist bildende Kunst aufbaut. „Was der kindliche Geist immer wieder von neuem hervorbringt, sind in der Tat die Wurzeln bildend-künstlerischer Gestaltung: alle geistigen Gesetze, die hohes bildend-künstlerisches Schaffen kennzeichnen, sind hier in den ersten entscheidenden Grundzügen vorgezeichnet¹¹.“

Britsch betrachtet die Kinderzeichnung kunstwissenschaftlich. Er zeigt, dass gerade das, was man seither nicht positiv zu werten wusste, sondern nur negativ — der als „schematisch“ bezeichnete besondere Charakter der frühen Zeichnung des Kindes —, dass gerade dieses Schematische der erste Ausdruck jenes entscheidenden Gestaltungswertes ist, dass in ihm die Fundamente alles künstlerischen Schaffens umrissen sind.

Bisher wurde die Kinderzeichnung meist nur von aussen her angesehen, von dem, was sie darstellt und wie sich die Darstellung zum „wirklichen Aussehen“ verhält. Das Darstellungsmoment bildete den entscheidenden Maßstab für den Wert der Leistung, auch selbst dann, wenn eine psychologische Problemstellung dem kindlichen Geist gerecht zu werden versuchte. Darstellenskönnen ist grundsätzlich keine Voraussetzung für Gestaltenskönnen.

„Gestaltung ist Erziehung als Pflege des Wesensausdruckes, Darstellung ist Unterricht als Vermittlung wiedergebender, nachbildender Fähigkeiten. Wenn wir die Gestaltung als den fundamentalen Inhalt, als die Grundaufgabe des gesamten Gebietes, das den Zeichenunterricht ausmacht, bezeichnen, so

¹¹ Egon Kornmann, Ueber den künstlerischen Bildungswert des Zeichnens in der Schule. Starnberg 1931.

Hier sei auch hingewiesen auf die Zeitschrift „Die Gestalt“, Blätter für Zeichen- und Kunstunterricht. Herausgegeben von der Arbeitsgemeinschaft für neues Schulzeichnen.

bleibt doch die Berechtigung der Darstellung bestehen. Nur ist klare konsequente Scheidung notwendig und muss dem Zeichenlehrer oberstes Gesetz sein. Vermischung von Gestaltung und Darstellung schädigt das Wachstum der Wesenskräfte, verfälscht den Ausdruck und verhindert die unmittelbare Erfassung von Werken der Kunst¹²."

Erst wenn es gelingt, auch im Schaffen des Kindes den eigentlichen Gestaltungswert herauszufühlen und herauszuheben, ist die Gewähr dafür gegeben, dass der künstlerische Wesenszug getroffen ist, und dass die pädagogische Führung wirklich Kunsterziehung ist.

Der offenstehenden Fragen sind noch viele. Sie alle hier in gedrängter Kürze aufzurollen

und zu stellen, geht nicht an. Viele Richtungen zeigen sich in der Kunsterziehungsbewegung. Britsch scheint uns das Ziel und den rechten Weg gezeigt zu haben. Der Weg der Kunsterziehungsbewegung mag, wenn wir zurückschauen, ein Umweg gewesen sein. „Sie hat uns,“ wie L. Praehauser in seinem schönen und beachtenswerten Buche über ‚Kunst und unerfüllte Pädagogik‘ schreibt, „wohl der Erkenntnis von der Bedeutung der Kunst nähergeführt, aber ihr Bestes wird sein, dass sie uns vielleicht auf den Weg zur Erziehung geführt hat.“

Düsseldorf.

Aloys Henn.

Stellenlos

Eine Entgegnung von Tandil an Parmil.

Parmil beschäftigt sich in Nummer 3 der „Schweizer Schule“ mit der Frage der Stellenlosigkeit unter der Lehrerschaft. Er führt das Ueberangebot an Lehrkräften auf Mängel unseres Bildungssystems zurück, das die Diplomierung zu leicht mache, so dass auch Unberufene durchkommen. 40 Prozent der Lehrer sollten nicht Lehrer sein. Man sucht nach Mitteln und Wegen, um dem Ueberangebot zu steuern und fordert erstens eine bessere Auslese nach Berufsideal, Charakter und pädagogischer Eignung, zweitens Verlängerung der Schulzeit.

Uns scheint, dass Parmil das Problem der Stellenlosigkeit unter der Lehrerschaft zu einseitig behandelt. Bei näherer Ueberlegung erheben sich gegen seine Vorschläge schwerwiegende Bedenken. Bei allem Verständnis für die Opfer der Stellenlosigkeit darf bei der Behandlung der Frage vor allem die soziale Gerechtigkeit nicht ausser Betracht fallen. Jeder Beruf ist heute mehr oder weniger überladen. Wird durch gesetzliche Massnahmen der Eintritt in irgend einen Beruf erschwert, so wird zwar hier eine Erleich-

terung eintreten; dafür muss aber zwangsläufig die Arbeitslosigkeit anderswo schärfer auftreten. Die soziale Gerechtigkeit fordert bei diesbezüglichen Bestimmungen die grösste Vorsicht.

Zunächst sei festgestellt, dass das Ueberangebot von Lehrkräften der Schule an und für sich nicht schadet, im Gegenteil. Unter der grossen Zahl von Bewerbern können die Tüchtigsten ausgewählt werden. Auch die 40 Prozent, die nicht Lehrer sein sollten, können mühelos ersetzt werden. Schlimmer wäre es, wenn das Angebot zu knapp wäre. Dann müsste man etwa auch mit minderwertigen Lehrkräften vorlieb nehmen, nicht zum Vorteil für die Schule. Wenn nun auch ein starkes Angebot vor Fehlwahlen nicht immer schützt, so ist dieser Fall mehr als Ausnahme zu bewerten.

Die Stellenlosigkeit trifft nur den Stand, bzw. seine Vertreter, die keine Anstellung finden. Diese haben jahrelang studiert, ein schönes Stück Geld geopfert, und nun finden sie kein Unterkommen. Gewiss steckt in diesem Zustand grosses Elend. Schliesslich ist es aber nicht grösser als in jedem anderen Berufe, wo Arbeitslosigkeit herrscht.

Parmil fordert für die Beseitigung der Stellenlosigkeit eine scharfe Sichtung der

¹² L. Praehauser, Gestaltung oder Darstellung, die Grundfrage des Zeichenunterrichts. Der neue Weg, Heft 8/9. 1932. Oesterreichischer Bundesverlag, Wien.