



Behandlung und Aufgaben
der Kunstgeschichte
im Unterricht der höheren Lehranstalten.

Von Paul Tollert.

Beilage zum Jahresbericht des Königl. Kaiser Wilhelm-Gymnasiums.

Stadtbibliothek
Thorn

AB 1716

Die Forderung, Kunstgeschichte dem Unterricht an unseren höheren Lehranstalten einzufügen, stammt nicht von heute und gestern. Sie wurde zuerst um die Mitte des vorigen Jahrhunderts erhoben und ließ fortzeugend eine stetig wachsende Zahl von Schriften entstehen, die schließlich fast unübersehbar geworden ist. Aus dieser Flut ragen an Bedeutung ihres Inhalts wie ihrer Wirkung Konrad Langes künstlerische Erziehung der deutschen Jugend und das anonym erschienene Buch „Rembrandt als Erzieher“ hervor. Wer sich einen Überblick über diese ganze Bewegung verschaffen will, wird außer der Beilage zu dem 30. Jahresbericht des Kaiser Franz Josef-Staatsgymnasiums in Freistadt-Oberösterreich vom Jahre 1903 mit Nutzen vor allem die Darstellung der Entwicklung des kunstzieherischen Gedankens von Johannes Richter vom Jahre 1909 zur Hand nehmen.

Es würde sich daher erübrigen, zu dieser Forderung erneut Stellung zu nehmen, wenn nicht seit der Dezemberkonferenz des Jahres 1890 an den höheren Lehranstalten sich zunehmend ein Wandel und damit zugleich eine Vertiefung des Unterrichtszieles wie der Methode vollzöge. Der scholastische Betrieb, der trotz der großen Führer auf dem Gebiete der Erziehung bis in die neueste Zeit hinein noch vielfach den Unterricht beherrschte, tat sich im ganzen genug damit, „durch Auswendiglernen und Verhören geistige Inhalte beizubringen“. ¹⁾ Mahnend hatte demgegenüber schon Goethe ²⁾ seinen Deutschen zugerufen: „Narrenpöffen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. — Der Engländer ist Meister, das Entdeckte gleich zu nutzen, bis es wieder zu neuer Entdeckung und frischer Tat führt. Man frage nun, warum sie uns überall voraus sind?“ Und noch Nietzsche ³⁾ konnte den Vorwurf erheben, das Ziel der deutschen Jugenderziehung sei gar nicht der freie Gebildete, sondern der Gelehrte, der wissenschaftliche Mensch.

Eine Umwertung des Bildungsideals will sich anbahnen. Das Eigenleben ist erstarrt und hat eine nationale Kultur von selbständigem Wert erzeugt, der Wirklichkeitsinn regt sich in wachsendem Maße, und die politische Einigung hat das Ganze wie den einzelnen vor die Lösung neuer Aufgaben gestellt. Gegenüber der einseitigen Wertschätzung überlieferten Wissens, die einer Zeit entstammt, da die absterbende antike Welt sich anschickte, das geistige Erbe einer großen Vergangenheit zu inventarisieren, ⁴⁾ drängt die Entwicklung einem neuen Bildungsideale zu, das in der Gegenwart fußt und nicht nur auf Wissen, sondern auf Charaktererziehung abzielt. Charaktererziehung aber ist Erziehung auf das Leben in der Gemeinschaft mit seinen Aufgaben. Diese Wandlung in dem Gesamtstande unseres Lebens zeigt sich in einer Umstimmung der ästhetischen Empfindung, die zu sichtbarem Ausdruck bringt, daß in dem ganzen Lebensbereich unseres Volkes neue Inhalte neuen Formen zustreben. Die Schule dient daher an ihrem Teile dem Verständnis der Gegenwart wie der Charaktererziehung, wenn sie, um das Erziehungsproblem zu lösen, mit Schiller ⁵⁾ durch das ästhetische den Weg zu nehmen versucht und die Kunstgeschichte in den Unterricht einbezieht.

1) Paulsen: Geschichte des gelehrten Unterrichts.

2) Goethe: Wilhelm Meisters Wanderjahre.

3) Nietzsche: Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben.

4) Julius Gellins gibt in seinen *Noctes Atticae* lib. XIII. c. 15 recht anschaulich die Entwicklung des Bildungsbegriffs in der Antike.

5) Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen.

Wie aber alle Tätigkeit, wenn sie fruchtbringend sein soll, zielbewußt zu gestalten ist, so gilt dieser Erfahrungssatz auch für die Behandlung der Kunstgeschichte. Mit Recht ist betont worden,¹⁾ daß gerade in kleinen Landstädten keinerlei künstlerische Anregung an die Jugend herantritt, wenn nicht die Schule hier planmäßige Vorkehrungen trifft. Und wer selbst in den Museen der Großstädte oder auf Reisen das Publikum in seinem Verhalten Kunstwerken gegenüber beobachtet hat, wird den Klagen unserer Künstler über die noch immer weitgehende Urteilslosigkeit in ästhetischen Fragen zustimmen müssen. Über dem Buchwissen ist gar zu sehr die richtige Bildung der Sinne vernachlässigt worden, es fehlt das Vermögen, klar und deutlich die Erscheinungen der Umwelt aufzufassen, und damit die Fähigkeit, selbständig zu dem uns umgebenden Leben in Natur und Geschichte Stellung zu nehmen. Aus dem Bewußtsein dessen, was uns not tut, wird sich auch die Behandlung der Kunstgeschichte im Unterricht bestimmen lassen müssen. Kunstgeschichte im eigentlichen Sinne, die nur neuen Wissensstoff herbeitragen und als besonderes Lehrfach die Schule belasten würde, kann es jedenfalls nicht sein. Nicht um ein bloßes Wissen, sondern um ein Können handelt es sich, das durch Anleitung und Übung entwickelt werden soll.

„Was soll der Gymnasiast mit Kunstgeschichte?“ ruft daher Konrad Lange; „das, was er braucht, ist nicht Kunstgeschichte, sondern Kunst“. Als das spezifisch künstlerische in der Kunst bezeichnen Meister wie Adolf Hilbrand²⁾ und Max Klinger³⁾ die Form. Kunstgeschichte wird demnach für die Erziehung wertvoll als die Geschichte der großen Formprobleme der Menschheit.⁴⁾

Diese Auffassung hat sich mir in der Praxis als fruchtbar erwiesen. Schon, daß sie ein sachliches, Prinzip der Auslese, einen Maßstab gegenüber der Fülle der Erscheinungen bietet, kommt dem Unterrichte zugute, Denn wertvoll erscheint nunmehr für die Behandlung ein Kunstwerk nicht, weil es sein Dasein diesem oder jenem Künstler verdankt, sondern insofern es das Formproblem seiner Zeit, das Millionen der Mitlebenden nur dunkel zu empfinden vermögen, klar und deutlich zur Lösung bringt. Was aber Simmel⁵⁾ bezüglich der Philosophie ausspricht, daß die Zahl der originalen, die Weltanschauung bestimmenden Grundmotive sehr beschränkt ist, gilt auch für die Formprobleme der Kunst, und die Behandlung gewinnt an Gründlichkeit und Übersicht, was sie an Zahl bei einer solchen Behandlung bewußt aufgibt.

Allerdings zeigt jede Besprechung eines Bildwerkes, wie sehr das rein gegenständliche Interesse, das durch den novellistischen Gehalt eines Kunstwerkes in besonderem Grade angeregt zu werden pflegt, bei der großen Mehrzahl der Beschauer überwiegt. Selbst manche der Aufsätze über den kunstgeschichtlichen Unterricht lassen auch von seiten der Lehrenden die Neigung erkennen, sich dieser Novellistik hinzugeben. Sie dürften bewußt oder unbewußt unter dem Einfluß der Auffassung Lessings stehen, der in seinem Laokoon den entscheidenden Wert auf das Inhaltliche des Kunstwerkes legt. Aber nicht erst die heutige Ästhetik widerspricht dem, sondern auch Schiller und Goethe teilen diesen Standpunkt nicht. Erklärt doch Schiller,⁶⁾ daß „in einem wahrhaft schönen Kunstwerk der Inhalt nichts, die Form aber alles tun soll; denn durch die Form allein wird auf das Ganze des Menschen, durch den Inhalt hingegen nur auf einzelne Kräfte gewirkt“. Und Goethe⁷⁾ faßt seine Ansicht kurz dahin zusammen: „den Stoff sieht jedermann vor sich, den Gehalt findet nur der, der etwas dazu zu tun hat, und die Form ist ein Geheimnis den meisten“. In dieses Geheimnis aber gilt es ja gerade die Schüler einzuführen, da es doch vor allem hier darauf abgesehen ist, ihre ästhetische Empfänglichkeit zu wecken, ihr Auge darauf einzustellen, daß, wie Adolf Hilbrand immer wieder hervorhebt, „die Figuren eine viel allgemeinere Aufgabe im Bilde lösen als die, einen Vorgang zu erzählen“. In Über-

1) Zahlbeck in der Beilage zum Programm des Gymnasiums in Freistadt-Oberösterreich vom Jahre 1903.

2) Adolf Hilbrand: Problem der Form.

3) Max Klinger: Malerei und Zeichnung.

4) Ludwig Volkmann: Grenzen der Künste und Wölfflin: Die klassische Kunst vertreten den gleichen Standpunkt.

5) Simmel: Einleitung in die Philosophie, Sammlung Götschen.

6) Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen.

7) Goethe: Maximen und Reflexionen.

einstimmung mit Hilbebrand betont Max Klinger, die Idee liege für den Künstler in der der Stellung des Körpers entsprechenden Formentwicklung, in seinem Verhältnis zum Raum wie in seinen Farbkombinationen, und allein die überzeugende Kraft, mit der er das bisher im Stoffe kaum Geahnte zum Ausdruck bringe, mache seine Kunst aus. Schon Lessing hat darum im XI. Abschnitt seines Laokoon anmerken können, daß „die Erfindung und Neuheit des gegenständlichen Vorwurfs das Vornehmste bei weitem nicht sei, was wir von dem Maler verlangen, daß vielmehr ein bekannter Vorwurf die Wirkung seiner Kunst befördert und erleichtert.“ Einen Beleg bilden Perioden wie die Antike, das Mittelalter und die Renaissance, denen die Sicherheit ihres Stilgefühls in und mit der Begrenztheit der Stoffwahl aus der allgemeinen Grundstimmung der Zeit erwachsen ist.

Mir hat sich daher für die Besprechung eines Kunstwerkes folgender Weg ergeben: ein Schüler skizziert in wenigen Worten, was er an Gegenständlichem in der Darstellung erblickt, dann wird in gemeinsamer Tätigkeit der ganzen Klasse die Raum- und Formentwicklung klar gestellt, um nun abschließend dem geistigen Punkte zuzusteuern, in dem die künstlerische Verknüpfung des Ganzen und Einzelnen ihre beherrschende Einheit findet. Auf diese Weise kann nach meiner Erfahrung der Sinn für eine genaue Formauffassung, wie es Lange fordert, geweckt, zugleich ein Verständnis der Kunst als eines wichtigen Organes der Lebensgestaltung und Lebensdeutung innerhalb der Zwecke der menschlichen Gemeinschaft angebahnt und damit die Kunst für Charakterbildung und Zeitverständnis fruchtbar gemacht werden. Ich habe auch wahrgenommen, daß die Beteiligung der Schüler bei dieser Methode stets eine recht lebendige war. Der Lehrer wird indes immer gut tun, um nicht einer Selbsttäuschung zu verfallen, darüber niemals zu vergessen, daß Schönheit letzten Endes überhaupt nicht erklärt, sondern nur empfunden werden kann und daß nach einem Wort Aufselm Feuerbachs schön empfinden wie richtig denken eine Naturgabe ist, die wohl geübt, aber nicht erlernt werden kann.

Jedenfalls aber muß mit Biese¹⁾ daran festgehalten werden, daß allein das auf ernster Arbeit beruhende Genießen eines Kunstwerkes Aufgabe der Schule ist. Deshalb empfiehlt sich im ganzen nicht die Form des freien Vortrages. Nach meinen Beobachtungen ruft eine solche Behandlung zu wenig die Aktivität des Geistes auf, sie entwickelt nicht die Fähigkeit, selbsttätig in die inneren Gründe der äußeren Erscheinung einzudringen, und entzieht so dem kunstgeschichtlichen Unterricht seinen Wert für die Erziehung. Ich pflichte daher durchaus Goldscheider²⁾ bei, wenn er behauptet, daß der Verstand bei der Kunstbetrachtung mit-schwingen will und daß, wenn er garnicht beschäftigt wird, die Wirkung nicht befriedigend ist und bald erschlafft. Auch hier wird also die heuristische Methode die Regel sein, Voraussetzung dazu ist, daß ein brauchbarer Projektionsapparat oder doch ein entsprechendes bildliches Anschauungsmaterial zur Verfügung steht, wie es die Seemannschen Tafeln darbieten. Mit Nutzen habe ich daneben Luckenbachs „Kunst und Geschichte“ verwandt, die ich in je 10 Exemplaren für die Schule angeschafft und auch wohl nach der Besprechung besonders interessierten Schülern auf Wunsch für einige Zeit nach Hause mitgegeben habe. Noch förderlicher ist es, wenn der Ort Gelegenheit bietet, die Schüler Originalwerken selbst gegenüberzustellen. Aber auch hier wird der Lehrer gut tun, zuvor in der Schule bereits den Blick der Schüler auf das Wesentliche zu richten. Ich denke mit Freuden an die Besuche der königlichen Museen zurück, die ich mit Schülern des königlichen Prinz Heinrichs-Gymnasiums in Berlin unternommen habe. Es war dafür im Stundenplan die Einrichtung getroffen, daß an einem der Wochentage die deutsche und Geschichtsstunde den Beschluß des Unterrichts machten. Sobald der Lehrgang es erwünscht erscheinen ließ, war ich ermächtigt, diese Stunden auf einen Besuch der Museen oder zur Betrachtung kunstgeschichtlich interessanter Baulichkeiten und Denkmäler zu verwenden. Da das Ziel dieser gemeinsamen Wanderungen die Museumsinsel mit dem ganzen Komplex ihrer Baulichkeiten zu sein pflegte, konnte schließlich auch wohl der ästhetische Eindruck dieses ganzen Stadtteils ins Auge gefaßt werden.

¹⁾ Bei Fahlbeck a. a. D.

²⁾ Goldscheider: Lesestücke und Schriftwerke im deutschen Unterricht.

Naturgemäß ist es, daß Kunstgeschichte als Geschichte der Formprobleme in der Hauptsache nur mit reiferen Schülern behandelt werden kann. Wenn ich auch in mittleren und unteren Klassen hin und wieder beim Unterricht und auf Ausflügen derartige Fragen in entsprechend einfacherer Zielsetzung in den Kreis der Besprechung gezogen habe, so ist doch auf dieser früheren Stufe im allgemeinen das Interesse den dinglichen Inhalten der Erfahrungswelt zugewandt. In der Entwicklung der einzelnen Menschen zeigt sich eben die gleiche Erscheinung, welche die Kulturgeschichte der Menschheit beherrscht. Erst mit der Vermehrung der Summe der Vorstellungen, die das Leben wachsend hervorruft, steigert sich die Fähigkeit, aber auch das Verlangen, sie geistig zu bewältigen und zur Einheit im Bewußtsein zusammenzufassen. Das Formgefühl erwacht und damit die Empfänglichkeit für die Probleme der Form in der Kunst. Soweit diese Bedingung noch nicht erfüllt ist, treiben wir nicht eigentlich Kunstgeschichte, sondern lediglich Anschauungsunterricht. Die Unterschiedlichkeit der beiden Begriffe haben zuerst, soweit ich sehe, Fahlbeck und Gizewski¹⁾ hervorgehoben. Diese Unterscheidung gewinnt aber erst ihre innere Klarstellung, wenn die Form in den Blickpunkt kunstgeschichtlicher Betrachtung gestellt wird.

Eine derartige Behandlungsweise wird sich um so nutzbringender gestalten lassen, wenn ein richtig geleiteter Zeichenunterricht ihr vorgearbeitet hat. An ihn stellen unsere Lehrpläne die Forderung, daß er die Schüler im Sehen von Formen und Farben ausbildet und so zu richtiger Anschauung anleitet. Das Zeichnen erscheint damit zunächst als ein Mittel für verständnisvolles Sehen ganz im Sinne Goethes, der einst erklärte, das Zeichnen entwickle und nötige zur Aufmerksamkeit, und das sei die höchste aller Tugenden. Wenn heute unsere Lehrpläne nicht bloß für das Zeichnen, sondern auch für den naturwissenschaftlichen Unterricht immer wieder darauf hinweisen, daß der Schüler lernen soll seine Sinne richtig zu gebrauchen, so tritt gerade in dieser Forderung sichtbar der Wandel der Auffassung zu Tage, der sich in den letzten Jahrzehnten vollzogen hat. Unser Standort ist die Gegenwart geworden, in der wir zu wirken berufen sind, und einen Wert besitzt für die Erziehung allein, was unsere Tätigkeit unmittelbar anzuregen und zu befruchten vermag. Dazu gehört aber, daß der Unterricht auch in den Zusammenhang des Ganzen und Einzelnen einführt. An dieser weiteren Aufgabe wird der Zeichenunterricht mit Erfolg mitarbeiten können, sofern er nicht in einem bloßen Impressionismus stecken bleibt, sondern das Verständnis der künstlerischen Form als letztes Ziel seiner Tätigkeit anstrebt. Er wird die Schüler diesem Ziele zuführen, wenn er sie nach den Vorschlägen Konrad Langes, die den Absichten der Lehrpläne nur entgegenkommen, „in dem lehrreichen Zusammenwirken von Naturform und Kunst“ zur denkenden Erfassung nicht nur „der eigentümlichen Beziehung, die zwischen dem dargestellten Stoffe und der gewählten Technik besteht“, sondern auch der Gesetze der Stilisierung anleitet, da alles Stilisieren ein Ablassen vom Unwesentlichen bedeutet und somit eine Unterscheidung der wesentlichen und unwesentlichen Merkmale voraussetzt.

Die Aufgabe des Zeichenlehrers ist also durchaus keine unbedeutende. Er soll mitwirken dazu, was Hans Cornelius²⁾ von dem gesamten Unterricht der höheren Schule fordert, „das Verständnis für den Wert der geistigen Kulturgüter und die Fähigkeit zur Mitarbeit an deren Hervorbringung und Erhaltung“ zu wecken. Den eigentlichen kunstgeschichtlichen Unterricht dagegen wird der Zeichenunterricht wenigstens an den Gymnasien garnicht übernehmen können, solange der obligatorische Zeichenunterricht mit der Obertertia abschließt. Eine andere Frage ist außerdem, ob die große Mehrzahl der Zeichenlehrer an unseren höheren Lehranstalten überhaupt einer solchen Aufgabe ihrer ganzen Vorbildung nach gewachsen wäre. Der Zeichenunterricht wird daher den Zwecken der Erziehung im Rahmen des ganzen Unterrichtsbetriebes sich am förderlichsten erweisen, wenn er seine Aufgabe als eine propädeutische erfährt und so von vornherein zielbewußt begrenzt.

— 1) Gizewski: Kunstziehung im deutschen Unterricht. Monatschrift für höhere Schulen. 1908.

2) Aufgabe und Gestaltung der höheren Schulen. Drei Vorträge von Hans Cornelius, Ernst Reisinger, Georg Kerscheneiner.

Gegenüber Konrad Lange, der den Kunstunterricht ganz dem Zeichenlehrer zuweisen will, verschafft sich daher heute immer mehr die Anschauung Geltung, daß die Führung zur Kunst allen Unterrichtsfächern zustehe. Und in der Tat läßt sich Kunstgeschichte als Geschichte der großen Formprobleme recht wohl dem Unterricht der oberen Klassen eingliedern, da die künstlerischen Probleme Teilinhalte der gesamten Kulturbewegung sind, deren Formgehalt in ihnen anschaulichen Ausdruck findet. Es liegen deshalb auch bereits für alle geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächer dahin zielende Versuche vor. Sie müssen als gescheitert betrachtet werden, sobald sie nicht organisch aus dem Unterricht erwachsen sind und sich allzu ausschließlich von dem Bestreben geleitet zeigen, ein bloßes Wissen zu vermitteln. Das trifft vor allem die Art und Weise, wie Kinzel¹⁾ die bildende Kunst im deutschen Unterrichte der Prima behandelt wissen will. Er bietet die Geschichte der Baukunst von den Griechen bis zur Peterskirche in der Einleitung zur neuhochdeutschen Literatur und führt dann im Anschluß an Lessing und Goethe seine Schüler durch das weite Gebiet der Kunstgeschichte, nicht ohne ihnen vorzuenthalten, was sich der Willkür seines Lehrganges nicht anpassen läßt. Mit Recht urteilt Brandt,²⁾ daß auf diese Weise weder dem deutschen Unterricht noch der Kunst gedient ist. Beachtenswert dagegen sind die Ausführungen von Eins³⁾ über „Kunstgeschichte als Zweig des Geschichtsunterrichtes“. Er bespricht „beim Abschluß gewisser Geschichtsepochen je zuweilen zur Veranschaulichung des Lebens und der Ideen der betreffenden Zeit einige typische Kunstwerke“. Sein Ziel ist, dem Schüler auf heuristischem Wege zum Verständnis zu bringen, „wie die künstlerischen Ideen sich fortpflanzen und weiter entwickeln und wo sie ihren Ursprung haben“. Leider hat Eins durch die Überfülle des Stoffes, den er zur Behandlung stellt, der Wirkung seiner Vorschläge selbst Abbruch getan. Der Geschichtslehrer darf nicht aus dem Auge lassen, was Dietrich Schäfer mit Nachdruck in seiner Weltgeschichte hervorhebt, daß die Kernfrage alles geschichtlichen Lebens zu allen Zeiten in der Erkenntnis der Entwicklungsbedingungen staatlichen Lebens liegt. Denn so gewißlich in Kunst, Sprache, Religion, Sitte und Recht sich die Kräfte des Gesamtlebens offenbaren, die Kunst ist doch nur eine dieser „irdischen Lebensformen, welche das Gewand des äußeren wie des geistigen Lebens bilden“; ⁴⁾ sie muß sich dem eigentlichen Lehrzwele des Geschichtsunterrichtes wie überhaupt allen Unterrichtes dienend unterordnen, wenn sie in der Schule Heimatrecht erwerben will.

Für die Behandlung der Kunst im Unterrichte haben sich mir daher in der Praxis zwei Wege ergeben. Das Formproblem wird einmal als solches in seiner Sonderheit in den Mittelpunkt der Besprechung gerückt, um die spezifisch ästhetischen Werte des Funktionsbegriffes, des Kontrastes, des Typus und der Komposition den Schülern anschaulich und damit verständlich zu machen. Dieses Verfahren habe ich vornehmlich im Zusammenhange mit der Dichterlektüre im Deutschen wie im Griechischen angewandt. Eine zweite Betrachtungsweise leitet den Schüler auf dem Wege durch das künstlerische Problem zu der geistigen Bewegung hin, die in allem geschichtlichen Leben sich doch immer als die treibende Kraft erweist, und erfafst die Formprobleme in ihrer Entwicklung, indem sie diese den bedeutsamen Geisteshorizonten oder Entwicklungsstufen einordnet, welche die Menschheit durchgemessen hat.

Umfassender wird sich demnach die Behandlung der Kunstgeschichte im Geschichtsunterricht gestalten lassen, während der Lehrer der Religion, der alten Sprachen und des Deutschen nur solche Probleme zur Besprechung stellen wird, die in engster Beziehung zu seiner besonderen Lehraufgabe stehen. Die Gefahr, in der Auswahl irre zu gehen, droht unter ihnen am wenigsten dem Lehrer der alten Sprachen. Aber auch der Bereich des Religionslehrers ist doch ein fest umschriebener, für ihn wird es vielleicht einen Reiz haben, das Raumproblem in der kirchlichen Architektur, die Motive der heiligen Familie und der Madonna mit dem

1) Kinzel: Programmabhandlung des Berlinischen Gymnasiums zum Grauen Kloster. 1904.

2) Monatschrift für höhere Schulen. 1912.

3) Eins: Programmbeilage des Kgl. Gymnasiums zu Danzig. 1898.

4) Universität und Schule. Vorträge gehalten von F. Klein, P. Wendland, M. Brandl, Ad. Harnack.

Christusknaben, des Abendmahles, des Crucifixes, der Pietà, des guten Hirten in ihrer Ausgestaltung durch die Jahrhunderte zu verfolgen. Am schwierigsten scheint sich mir bisher die Aufgabe für den deutschen Unterricht erwiesen zu haben. Ich habe mich hier im wesentlichen darauf beschränkt, den Schülern die eigentlich künstlerischen Werte nahezubringen, um der ästhetischen Interpretation den Boden zu bereiten, die der Dichtung erst das rechte Leben verleiht. Doch läßt sich auch im Anschluß an die Lyrik Walthers von der Vogelweide, Klopstocks und Goethes für die Erschließung des modernen Naturgefühls das Landschaftsbild in einer vergleichenden Behandlung von Kunstwerken der verschiedensten Epochen mit Nutzen heranziehen. Jedenfalls sollte aber kunstgeschichtlichem Unterricht fernbleiben, wer nicht aus einer gewissen inneren Nötigung heraus sich dazu getrieben fühlt. Denn „was wir nicht sein müssen, können wir auch nicht sein“. ¹⁾ Wer sich jedoch dazu berufen glaubt, der wird sich vor dem Überschwang hüten müssen, der das Bildungsziel unserer höheren Lehranstalten nur zu leicht zu ihrem Nachteil verkehrt.

Neue Bildungsziele werden in allen Zeiten zunächst gefühlsmäßig erfaßt, erst auf dem Boden der Praxis gewinnen sie in der ausgestaltenden Tätigkeit des Verstandes ihre Klärung. Aus der Romantik erwächst so der Realismus, der im Zusammenwirken vieler Köpfe und Hände allmählich erstarkt. Wie aber im Großen und Kleinen allein das Leben selbst die Probe des Lebens ergibt, so muß auch jeder Versuch zur Frage des Unterrichtes den Nachweis seiner Durchführbarkeit in der Praxis an der Lösung der von ihm gestellten Aufgaben erbringen.

Kunstgeschichte als Geschichte der Formprobleme ²⁾ wird mit den einfachsten Vorstellungen anzuheben haben. Ich nehme daher einen Stuhl und lasse von den Schülern an ihm die beiden Grundrichtungen der Linie in der Senkrechten und Wagerechten feststellen. Da sie mit einer gegenständlichen Vorstellung verknüpft werden, gewinnen sie eine Wertbeziehung zueinander. Die Senkrechte erscheint als das Aufrechte, das Tragende, die Wagerechte als das Ruhende, das Lastende. Die Ansicht des Poseidonstempels zu Pästum bekräftigt diesen Eindruck, in der scheinbaren Schwellung der Säulen wird von gewakteren Schülern vielleicht bereits „etwas Agierendes“ empfunden. Dazu stelle ich nun die Kopie eines modernen Landschaftsbildes, etwa Millet's Ahrenleserinnen, und der Raumwert der Wagerechten in der Ebene wird an den Gestalten und Gegenständen fühlbar, die sich von ihr abheben.

Ein Vergleich des heiligen Georg von Donatello mit Feuerbach's Iphigenie zeigt die Bedeutung dieser Linien auch für die Darstellung des menschlichen Körpers. Betont Feuerbach in seinem Bilde die Horizontale, so zeigt das Bildwerk Donatello's die Vertikale als Dominante. Diese wird noch sinnfälliger durch den Schild, den St. Georg vor sich auf den Boden gestellt hat. Dadurch, daß der Künstler die hohe, aber schmale Schildfläche durch ein Kreuz gegliedert hat, bringt er die Senkrechte, die in der Haltung des Oberkörpers sich fortsetzt, recht eindringlich an ihrer Abweichung von dem wagerechten Balken des Kreuzes zum Ausdruck. Feuerbach's Bild dagegen gibt nur andeutungsweise die Vertikale, um desto eindrucksvoller die Abweichung vom Lot und das Vorkherrschen der Horizontalen gerade auch in ihrer mehrfachen Wiederholung bemerkbar zu machen. Etwas Schweres und Lastendes kommt dadurch in die Gestalt, das sich uns als etwas Seelisches aufzwingt, da es nicht eine äußere Bürde ist, die sie aus der Senkrechten herausdrückt. Die künstlerischen Funktionswerte der Linien entdeckt so der Schüler und damit die Wirkungsform in der Kunst. Der Funktionsbegriff aber ist ihm als der Grundgedanke des mathematischen Unterrichtes auf der Oberstufe bekannt geworden. Er besagt hier wie dort, „daß jeder Einzelfaktor nur in Bezug und Gegensatz zu einem andern etwas bedeutet.“

Linien umschreiben indes nur Flächen, Aufgabe des Künstlers aber ist es, die Empfindung des Körperhaften und Männlichen hervorzurufen. Um auch hier den Schüler zu eigener Entdeckung anzuleiten, werden

¹⁾ Richard Wagner: Wollen wir hoffen? (1879.)

²⁾ Außer auf die grundlegende Schrift Hildebrands: Problem der Form, sei hier auf Volbehr's Bau und Leben der bildenden Kunst in der Teubnerschen Sammlung; Aus Natur und Geisteswelt hingewiesen.

der heilige Georg von Donatello, Ghirlandajos Bildnis der Giovanna Tornabuoni und die Mona Lisa von Leonardo da Vinci¹⁾ zur Schau gestellt. Ist der erste ganz von vorn gegeben, so bietet Ghirlandajo eine reine Seitenansicht, während die Mona Lisa eine Drehung des Oberkörpers aufweist. Es fällt nun sofort in die Augen, daß Leonardos Werk am körperhaftesten wirkt, und eindringende Beobachtung führt zu der Tatsache, daß aus der Gegenüberstellung von Flächen die Tiefenwirkung entspringt, die hier noch durch den übergreifenden Arm in seiner Verkürzung verstärkt wird. So erschließt sich das Wesen des Kontrastes in seiner Bedeutung für die räumliche Vorstellung der bildenden Kunst. Das Problem der Kontraste bezeichnet Hildebrand geradezu als ein Problem der gesteigerten Bildwirkung. Je reicher eine Figur an Richtungsgegensätzen, je durchgeführt damit ihre Modellierung ist, desto körperhafter und lebensvoller wirkt sie. Ist aber das Auge einmal auf diese Werte eingestellt, dann können auch an einer guten farbigen Reproduktion die Farbkombinationen in ihrem Anteil an der Form und Raumentwicklung²⁾ herangezogen werden.

Doch das Leben in seiner Naturgegebenheit will so wenig der Künstler wie der Gelehrte abschreiben. In Kunst und Wissenschaft erfährt vielmehr das anschaulich gegebene Material einen Umformungsprozeß, bei dem das Notwendige von dem Zufälligen, das Wesentliche von dem Unwesentlichen sich sondert. Entsteht hier die Welt der Begriffe, so schließen sich dort die wesentlichen Merkmale, die aus einem Vergleich der vielfachen Erscheinungsweisen gleichartiger Vorgänge oder Gegenstände sich herausheben, zu einer Formvorstellung zusammen, die wir als typisch bezeichnen. Ein solcher Typus ist nach Helmholtz³⁾ auch der Ausdruck eines gesetzmäßigen Verhaltens. In seiner Einleitung zu Otto Ludwigs Erzählung „Zwischen Himmel und Erde“ sagt daher der Literaturhistoriker Stern⁴⁾: „Die Schicksale beider Enden der Menschheit sind im Werke dargestellt, des Trivialen und des Angstlichen“. Die Gegenpole in Schillers Wallensteindrama sind die Typen oder Artcharaktere des Realisten und Idealisten, deren Wesen der Dichter in seiner Abhandlung über naive und sentimentalische Dichtung begrifflich analysiert hat.

Wirklich anschaulich indes wird Schülern die Bedeutung des Typus erst in der bildenden Kunst. Der ruhende Hermes des Neapeler Museums, die Mona Lisa, Napoleon I. in Fontainebleau von Delaroche und Feuerbachs Iphigenie sind vier sitzende Gestalten und stellen doch durchaus verschiedene Empfindungswerte dar. Zu ihrem Verständnis verhilft uns Anselm Feuerbachs Vermächtnis, denn hier heißt es im Juni 1861: „Nun ist das Iphigenienrätsel gelöst. Der Gefühlszustand, welchen wir Sehnsucht nennen, bedarf der körperlichen Ruhe. Er bedingt ein Zusehversinken, ein sich Gehen- oder Fallenlassen“. Die künstlerische Idee in Feuerbachs Iphigenie ist also das Formproblem der Sehnsucht, im Hermes ist es die Müdigkeit des Wanderers, in Mona Lisa die Verbindlichkeit der vornehmen Dame und in Napoleon die innere Gebrochenheit. Sofern aber jede Form eines Inhaltes bedarf, an dem sie in die Anschauung zu treten vermag, wählt der Künstler aus Natur, Mythos und Geschichte Erscheinungen, die eines allgemeineren Verständnisses sicher sind und zugleich ihrem Lebensgehalt nach sich als Träger seiner Idee besonders geeignet erweisen. Das belegt wiederum Anselm Feuerbachs Vermächtnis. „Ich hatte mich“, schreibt er im Januar 1870, „über die Aufnahme der Medea in Baden geirrt; daraus ist in gesundem Rückschlag das Urteil des Paris entstanden, welches meine gute Laune so gründlich hergestellt hat, daß ich für lange Zeit gefeit bin.“ Unschwer ist auch im Unterricht dieses Verständnis typischer Formgebung Schülern zu vermitteln, wenn sie angehalten werden, im Zweifelsfalle selbst die dargestellte Haltung anzunehmen. Einen schlagenden Beweis hierfür erhielt ich noch kürzlich bei der Besprechung des Hermes. Als es galt, zum Abschluß den geistigen Punkt zu finden, in dem die Mannigfaltigkeit der Teile zur Einheit zusammengefaßt ist, wurde mir die Antwort, es sei der Moment dargestellt, in dem Hermes sich anschickte aufzuspringen. Diese Auffassung war mir an sich um so begreiflicher,

1) In Meisterwerken der Malerei herausgegeben von Wilhelm Bode und Fritz Knapp (Kunstverlag Rich. Bong).

2) Hildebrand und Klinger. a. a. O.

3) Regel: Über Naturschilderung.

Otto Ludwigs gesammelte Schriften. Grunow, Leipzig.

da sie auch Menge in seiner „Einführung in die antike Kunst“ vertritt. Ich ließ indes den betreffenden Schüler die Stellung des Hermes einnehmen, hieß ihn dann aufspringen, und sofort erklärte er, das sei ihm aus dem augenblicklichen Sitz heraus unmöglich. Er berichtigte sich selbst daher unter der allgemeinen Zustimmung der Klasse, nicht der Augenblick des Aufspringens, sondern vielmehr des ermüdeten Niederlassens sei hier zur Darstellung gelangt, und nun wurde ohne weiteres auch die Idee der Mona Lisa, des Napoleon und der Iphigenie festgestellt.

Die „poetisierende Einbildungskraft“ aber überträgt die Ideen des Künstlers auf die Gebilde seiner Hand und verleiht ihnen die innere Einheit, die Komposition. Nochmals diene der Hermes der Betrachtung. Obwohl er reich an Kontrasten in den Richtungsaxen verschieden bewegter Glieder ist, ruft er doch den Eindruck der Geschlossenheit und Ruhe hervor, weil er eine typische Verbindung von Merkmalen aufweist, die zu übereinstimmender Wirkung auf einen Standpunkt komponiert und damit auf das genaueste im Raume bestimmt sind. So ist jedes Kunstwerk ein Ganzes. Tritt jedoch die Einzelbildung als Teil eines größeren Ganzen auf, so gewinnt es einen neuen Wert als Kompositionsfaktor. Geradezu als ein Schulbeispiel künstlerischer Komposition kann das Abendmahl Leonardos da Vinci gelten, zumal Goethe es in seiner Besprechung eines Buches von Joseph Bossi eingehend vom ästhetischen Standpunkt¹⁾ aus gewürdigt hat. Sind die technischen Mittel der Linien- und Luftperspektive, des Lichtganges, der Überschneidung und der Verkürzung in ihrer Bedeutung für die Darstellung des Raumes klargestellt, so heißt es den weiteren Wirkungswerten der Funktion, des Kontrastes, des Typus und der Komposition nachgehen, die hier in dem „Zueinandergreifen der formalen Absichten mit dem zwingenden Ausdruck eines psychischen Momentes“ einen Höhepunkt aller Kunsttätigkeit bezeichnet.

Deshalb erscheint mir Leonardos Abendmahl vor allem geeignet, die ästhetischen Werte auch für die Dichterlektüre zu veranschaulichen. Hier läßt sich das Auge der Schüler sehr bald für die spezifisch künstlerischen Werte in Epos und Drama einstellen. Wecken die Schulen aber das Formgefühl in unserer Jugend, dann helfen sie einen wirksamen Damm gegen das Heransluten der Schund- und Schmutzliteratur errichten, die lediglich rohen Stoffhunger zu befriedigen vermag. Denn „alles Große bildet, sobald wir es gewahr werden²⁾“. Ranke soll seine Hörer immer wieder gemahnt haben, sich den Blick für das Interessante zu bewahren. Das, was für uns Lehrer im Mittelpunkt des Interesses stehen muß, sind die Bildungswerte, die in den Lehrstoffen beschlossen liegen. Für eine naturgemäße und sittliche Lebensführung werden sie dann erst fruchtbringend werden, wenn es gelingt, sie mit den Aufgaben, die jedem Einzelleben gestellt sind, in innere Beziehung zu setzen. „Die bildende Kunst gibt aber mehr als Nachbildungen des menschlichen Lebens. Das typische Sehen und Darstellen ist ihr Kunstgriff, im Tatsächlichen die Regel des Geschehens zu geben³⁾.“ Sie organisiert damit nicht nur unsere Beobachtung an Natur und Menschenleben; indem sie die gegenseitige Bedingtheit aller Einzelfaktoren im Zusammenwirken zu einem Ganzen zu gesetzmäßigem Ausdruck bringt, deutet sie uns zugleich unsere Aufgabe im Bereich unseres Handelns als Glied eines größeren Ganzen in Beruf und staatsbürgerlichem Leben.

Eine absolute Kunst gibt es jedoch ebensowenig, wie es eine Menschlichkeit an sich gibt. Hatte noch Lessing im Aufblick zu der Kunst der Griechen erklärt: „Was ihre Künstler getan, wird mich lehren, was die Künstler überhaupt tun sollen,“ so wissen wir heute, daß künstlerischer Gehalt zu allen Zeiten Lebensgehalt gewesen ist und als solcher den Bedingungen von Zeit und Raum unterliegt. Für die Behandlung der Kunst eröffnet sich damit neben der rein ästhetischen Wertung ein entwicklungsgeschichtlicher Standpunkt, der uns die Probleme in ihren Grenzen und Besonderungen wie in ihrer Entfaltung sehen und im Anschluß an wichtige

¹⁾ Wölfflins *Klassische Kunst* zeigt die Bedeutsamkeit von Leonardos Abendmahl innerhalb der Entwicklung der italienischen Renaissance.

²⁾ Eckermann: *Gespräche mit Goethe*.

³⁾ Dilthey: *Beiträge zum Studium der Individualität*. Sitzungsberichte der Kgl. Pr. Akademie der Wissenschaften zu Berlin 1896.

Epochen der Geschichte einen Einblick in das innere Spiel der Kräfte unseren Schülern vermitteln läßt. Solche Etappen des geschichtlichen Verlaufes, denen ich kunstgeschichtliche Excurse anzugliedern pflege, sind: der Beginn der Perserkriege, das Zeitalter des Perikles, der Hellenismus, die Zeit Hadrians, der germanische und arabische Kulturkreis um 800, der Ausgang der Kreuzzüge, die Renaissance, Barock und absolute Fürstenmacht um 1700, der aufgeklärte und höfische Absolutismus vor dem Ausbruch der französischen Revolution und das Rokoko. Darüber hinaus pflege ich die Kunstgeschichte nicht zu führen. Fällt doch Klinger über die Kunst des 19. Jahrhunderts das Urteil: „Wir sind in Architektur, in Plastik und Malerei abhängig von anderen, früheren, toten Richtungen und selbst neue, große Mittel wie die Eisenkonstruktion in der Architektur und die zweifellos erweiterte Anschauung über Licht und Farbe in der Malerei reichen nicht zur Bildung eines Stiles aus. In diesen Neustoffen muß aber das genügende Material zu einer eigenen Stilbildung liegen.“ Spricht nun auch allein schon der Umstand, daß Schriften wie Klinger's „Malerei und Zeichnung“ und Hildebrand's „Problem der Form“ für den Buchhandel immer wieder aufgelegt werden können, dafür, daß eine Neuorientierung der ästhetischen Empfindung sich anbaut, die über „Novellistik, die historische, die archäologische Zutat und die sogenannten sozialen Tendenzen“ hinausstrebt, so hat doch das 19. Jahrhundert einen Stil, der den gesammelten Zeitinhalt zu der inneren Geschlossenheit der künstlerischen Form zusammenfaßt, nicht zu entwickeln vermocht.

Im Raumsinn der Augen ist uns die sinnfällige Welt als Raum und Form gegeben, als Raum- und Formproblem bestimmt sie den Aufgabekreis der bildenden Kunst. Ihren Lebensgehalt den Schülern verständlich zu machen, dient mir im Geschichtsunterricht der Oberstufe zunächst ein Vergleich der orientalischen und griechischen Kunst. Auf weit ausladender Backsteinterrasse erhebt sich hoch über dem Niltal der größte der ägyptischen Tempel, der Tempel von Karnak. Gewaltige, nach oben zu sich verjüngende Mauern umgeben ihn und verleihen ihm den Charakter strenger Abgeschlossenheit nach außen. Durch vier hochragende Portale gelangen wir, von Hof zu Hof und durch die geräumigsten Säulensäle der Welt weiterschreitend, endlich zum eigentlichen Heiligtum, einem labyrinthischen Gewirr bedeckter und unbedeckter Räume, das die Cella mit dem Götterbild als den versteckten, winzigen Kern der ganzen Anlage enthält. Das gleiche Raumproblem, ein Wohnhaus für die Gottheit zu errichten, ist dem griechischen Künstler gestellt. Oft umfaßt auch hier der geweihte Bezirk Hallen und Nebenbauten, aber beherrschend überragt sie alle das Haupthaus mit dem Kolossalbild der Gottheit. Auf mehrlufigem Unterbau fußen die Säulen, die in harmonischem Zahlenverhältnis die Längs- und Querseiten der Cella umziehen und in leiser Schwellung wie aus innerer Kraft das Dachgebälk tragen. Selbst der ungeübtere Blick nimmt sogleich die überlegene Gestaltungskraft griechischen Geistes wahr. Im Gegensatz zum ägyptischen Tempel ist hier „an Stelle der Orientierungsarbeit, welche wir der Natur gegenüber vollziehen, ein Raum derart gegliedert, daß wir durch den Eindruck auf das Auge dieser Arbeit enthoben sind. Andererseits wird durch die Funktionsvorstellungen, wie die des Tragens und Liegens, die Masse als eine agierende empfunden und dadurch lebendig.“¹⁾

Lassen wir dazu ägyptische Darstellungen des menschlichen Körpers z. B. den sogenannten Dorfschulzen mit der Jünglingsgestalt von Tenea vergleichen. Bei aller Treue der Naturauffassung fehlt den Ägyptern ein Wesentliches, was die griechische Natur besitzt. Hier sehen wir das Kniegelenk in Aktion, es wird durchgedrückt. Es bekundet sich der Wille, nach Kant, das Vermögen, der Vorstellung gewisser Gesetze gemäß sich selbst zum Handeln zu bestimmen. Den Gehorsam gegen das selbstgegebene Gesetz definiert aber der Engländer Locke als Freiheit. Das ägyptische Kunstwerk erscheint uns daher als ein lediglich nach außenhin begrenzter Körper, dem jede Selbstbestimmung fehlt, der Jüngling von Tenea als ein von innen belebter. Denn „die Bewegung der Glieder durch den Willen läßt das Wirken der Seele im Körper sichtbar erscheinen.“²⁾ Hatte die Betrachtung in der Klasse dieses Resultat gezeitigt, so führte ich in Berlin die Schüler vor den Gesetzesblock Hammurabis,³⁾ jenes Königs, der um 2250 v. Chr. G. in Babylonien regiert hat. Aus der Hand des

1) Hildebrand, Problem der Form.

2) Henke: Laokoon.

3) Delitzsch: Babel und Bibel. Der zweite Vortrag bietet eine Abbildung.

Sonnengottes, der auf einem Throne sitzt, empfängt stehend Hammurabi die Gesetze als göttliche Offenbarung. Sogleich erinnerten die Schüler an die Gesetzgebung auf dem Berge Sinai, und es ging ihnen das Verständnis auf für das Wesen der äußeren und inneren Gebundenheit des theokratisch gerichteten Orients im Gegensatz zu der Freiheit in der Lebensgestaltung der occidentalen Völkergruppe, wie ihn in bewußter Schärfe Herodot¹⁾ bereits in der Antwort der Königs Demaratos an Xerxes kennzeichnet, und damit zugleich für die Kunst als den Ausdruck einer inneren Gesamtstimmung ganzer Kulturkreise. „Tausend Jahre sind vor dir wie der Tag, der gestern vergangen ist, und wie eine Nachtwache,“ singt der fromme Psalmist des Alten Testaments, der Occident dagegen ist Bewegung, Entwicklung.

Die Jünglingsstatue von Tenea, der Doryphoros von Polyklet wie die Skulpturen des Parthenon, des Hermes des Praxiteles, der Apollo von Belvedere und der Apoxyomenos zeigen als Gegenstand die künstlerische Gestaltung des menschlichen Körpers. Was sie unterscheidet, ist die Behandlung in der wachsenden Beherrschung der Körperformen und der inneren Beseelung, in der zunehmenden Lösung der Glieder vom Kumpfe und der Flexibilität der Gelenke. Von der gebundenen Schrittstellung der Teneasfigur führt diese Entwicklungsreihe über den marschierenden Speerträger zu dem elastisch dahinschreitenden Gotte und schließlich zu dem Apoxyomenos, in dessen Stellung eine unbegrenzte Bewegungsmöglichkeit beschaffen scheint. In seinem Traktat von der Malerei legt aber Leonardo da Vinci²⁾ die Beobachtung fest, daß „die Bewegung durch die Aufhebung des Gleichgewichtes hervorgebracht wird, denn es bewegt sich nichts, ohne daß es aus seinem Gleichgewicht herauskommt. Und am schnellsten wird sich bewegen, was am weitesten von seiner Gleichgewichtslinie abkommt.“ Weisen wir nun die Schüler darauf hin, daß in der Philosophie Heraklits, der ein Zeitgenosse Polyklets war, die Bewegung, das *πάντα ἑεῖ*, als Erklärungsprinzip alles Seienden auftritt, daß mithin „in der Kunst und der Wissenschaft die Erfassung und Darstellung der Bewegung und Entwicklung eng verbunden sind,“³⁾ so ist die Schlußfolgerung nicht mehr zu schwierig, daß Bewegung erfaßt und dargestellt wird, weil sie in der Geschichte erlebt ist. So werden Kunstwerke wichtige Kulturdokumente. Mit Recht betont daher Dilthey,⁴⁾ daß ein lebendiger Wirkungszusammenhang innerhalb des Seelenlebens und der Geschichte besteht. Ihm entnehmen in gleicher Weise der Künstler und der Staatsmann, der Dichter und der Philosoph die Kontraste, aber auch die innere Nötigung zur Komposition, zu organischer Lebensgestaltung. Die Jünglingsstatue von Tenea ist ein Zeitgenosse des Solon, des Thales wie der Anfänge des Dramas. Die bildende Kunst und die Dichtung, die Philosophie und die staatliche Gesetzgebung erscheinen so als die großen Formen, die aus der Nötigung unseres Seelenlebens, die eigene Vorstellungswelt zur Einheit im Bewußtsein zusammenzuschließen, sich entwickeln, um der wachsenden Differenzierung und Kontrastierung Herr zu werden, die eine Folge der Verselbständigungstendenz aller Kulturbewegung sind.

Das Eigenleben der modernen Völker hebt mit den Kreuzzügen an. Die conventionelle Gebundenheit des byzantinisch-romanischen Stiles wird durchbrochen, Form und Bewegung finden wieder offeneren Blick. Cimabue und Giotto sind Zeitgenossen des Albertus Magnus und des Roger Bacon, der Begründer der modernen Naturwissenschaften, aber auch eines Dante wie der ersten Ansätze zu neuzeitlicher politischer und kirchlicher Ordnung. Giotto's Fresko⁵⁾: Der heilige Franz verschenkt seinen Mantel, Masaccio's⁶⁾ Petrus taufend, Ghirlandajos⁶⁾ Geburt Johannes des Täufers und Mabuses⁷⁾ Anbetung der Könige sollen zunächst betrachtet werden. Wird bei Giotto noch ein Mißverhältnis in den Dimensionen der Figuren und der Szenerie bemerkt, bietet er nur lauter Vordergrund ohne Ferne, wie das auch nach Burckhardt bei dem Naturempfinden

1) Herodot Lib. VII, cap. 104.

2) Leonardo da Vinci: Traktat von der Malerei, verlegt bei Diederichs, Jena 1909.

3) Regel a. a. D.

4) Sitzungsberichte der Kgl. Preuß. Akademie der Wissenschaften 1894.

5) Die Abbildungen bietet Rosen: Die Natur in der Kunst.

6) Wölfflin: Die klassische Kunst.

7) Meisterwerke der Malerei, herausgegeben von Wilhelm Bode und Fritz Knapp.

der Minnedichter der Fall ist, so gewinnt doch bei Masaccio der Raum bereits an Tiefe und die Form an Lebenswahrheit. Das Grundgesetz der perspektivischen Zeichnung, einen einzigen Augenpunkt festzuhalten, hat er der Kunst erschlossen, aber er zeigt auch bereits in der Unterschiedenheit der Erscheinungen den Blick für das Individuell-Besondere.¹⁾ Diese wachsende Beherrschung der Technik der Darstellung läßt einen Ghirlandajo und Mabuse in der Freude an der Vielgestaltigkeit des Lebens geradezu schwelgen. Das Vielerlei in dem zufälligen Neben- und Hintereinander, wie es die Natur aufweist, erscheint dabei in parallel laufenden Distanzgeschichten künstlerisch geordnet, der Übergang vom Nahesehen zum Fernsehen kann sich in stetig fortschreitendem Eindringen in die Tiefe des Raumes vollziehen.

Aber noch fehlt doch Wesentliches. Gelegentlich von Proben zu einer Schüleraufführung während des letzten Winters zeigte ich den jugendlichen Acteuren, um ihnen ihre Aufgabe zu deuten, Mabusés Bild und Leonardos da Vinci Abendmahl. Sie erklärten mir, das erstere rufe den Eindruck eines lebenden Bildes, das letztere den wirklichen Lebens hervor und gelangten nun zu dem gleichen Urteil über Mabuse, das Rosen in seinem schönen Buche „Die Natur in der Kunst“ über Jan van Eyck fällt, er male nicht die Seele, sondern nur den Ausdruck. In dem Ringen, der Natur Meister zu werden, erstarben die Kräfte des Geistes, er gelangt zum Bewußtsein seiner selbst und seiner Schaffenskraft. Die streifenförmige Anordnung wird verdeckt und zu räumlicher Einheit in der Kurve zusammengeschlossen, das Bild erhält tektonische Disposition²⁾, die Figuren werden zu kontrastierenden Gruppen zusammengefaßt und erhalten in dem Hauptmotiv einen dominierenden Mittelpunkt. Welche allgemeingiltige Wahrheit liegt doch für den einzelnen wie für ganze Generationenfolgen in der Frage, die Anselm Feuerbach in einem seiner Briefe auswirft: „Vereinfacht die Technik sich nicht bei jedem Fortschritt eines wahrhaft großen Meisters? Wird er auf der Sonnenhöhe seines Lebens nicht den kürzesten und einfachsten Ausdruck seines Denkens suchen?“ Bewußter Geist tritt uns immer zugleich als ein reflektierender entgegen. Herr der Ausdrucksmittel aber für die Aufgaben, die Natur und Leben ihm stellen, ist der moderne Geist zuerst auf dem Boden Italiens durch das Studium der Antike geworden. Von Filippo Brunelleschi berichtet Vasari³⁾, wie er nicht Ruhe hatte, „bis er alle Arten von Gebäuden gezeichnet hatte, runde, viereckige, achteckige Tempel, Basiliken, Wasserleitungen, Bäder, Bogen, Kolosseum, Amphitheater und alle verschiedenen Tempel von Backsteinen, bei denen er herausbrachte, wie sie verbunden und verkettet, und zugleich, wie sie in den Wölbungen gelegt sind; er zeichnete alle Arten von Schnitten, Verteilungen und Verzahnungen, und weil er bei allen runden Steinen auf der unteren Seite ein Loch gewährte, so fand er, daß dies zum Behufe des Eisens sei, womit die Steine aufgezogen werden, und welches wir die Steinzange nennen, erneute diese Erfindung und führte ihren Gebrauch wieder ein“. In der Schule Roms, nicht in slavischer Nachahmung erstarbte die Renaissance als „Stil der Verhältnisse in Raum und Flächen.“⁴⁾ Den kennzeichnenden Zug für alle Lebensgebiete dieser Zeit spricht Machiavelli in seiner Schrift „il principe“ aus: „Nichts bringt einem neu aufsteigenden Helden mehr Ehre, als die Erfindung neuer Gesetze und neuer Anordnungen.“ Wie das Leben in der Malerei und Architektur seitdem nicht mehr in der Einzelbildung der Form, sondern in ihrer Proportionalität zum Ganzen seinen Ausdruck findet, so wird der Staat mit seiner Statistik eine beständige Bilanz der Lasten und Kräfte⁵⁾ und selbst das Weltall wird zur Gesetzmäßigkeit des Kosmos seit Kopernikus.

In diesem Formprinzip wie auch in der Concentration des Interesses auf die Darstellung des Menschen feiert um 1500 die Antike ihre Wiedergeburt. Aber die aufkeimende Gefahr der ausschließlichen Betonung des Formprinzips zeigt sich bereits in Paolo Veroneses Gastmahl des Levi. Das Interesse ist hier offensichtlich mehr auf die formalen Werte gelegt. Das Raumproblem tritt als solches beherrschend hervor besonders in der Gegenüberstellung der Wirkungsformen der Linien- und Luftperspektive. Malerei wie

1) Rosen a. a. D.

2) Wölfflin a. a. D.

3) Giorgio Vasari: Künstler der Renaissance. Im Verlag von Julius Barb.

4) Burckhardt: Geschichte der Renaissance.

5) Willy Andreas: Die venezianischen Relationen und ihr Verhältnis zur Kultur der Renaissance.

Architektur werden zunehmend dekorativ; sie treten in den Dienst des absoluten Fürstentums, für das sie den prunkvollen Rahmen zu liefern haben. In Tiepolos Deckenentwurf, der sich im Kaiser Friedrich-Museum zu Berlin befindet, sind die Menschen bereits nichts mehr als Anlaß zu Kurven. Den letzten Schritt in dieser ganzen Entwicklung bezeichnet das Rokoko mit seiner Verflüchtigung alles inneren Gehaltes und seiner rein dekorativen Gestaltung von Bewegungsvorgängen in dem Geriesel seiner spielerischen Linien. Form und Inhalt sind in der Kunst, aber auch in Staat und Gesellschaft zu einander in ein Mißverhältnis geraten, das Gleichgewicht ist verloren gegangen und in der literarischen und politischen Revolution der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bricht sich das Verlangen: „zurück zur Natur“ Bahn nach einem neuen Inhalt und neuen Formen.

In seinen „Weltpolitischen Betrachtungen“ wendet sich Jakob Burckhardt gegen die Stellung, die Schiller in seiner Dichtung „Die Künstler“ der Kunst in der Weltkultur zuweist. „Es reicht nicht, daß das Schöne als Durchgangspunkt und Erziehung zum Wahren dargestellt wird; denn die Kunst ist in hohem Grade um ihrer selbst willen vorhanden.“ So gleichberechtigt an sich beide Auffassungen sein mögen, der Erzieher indes wird sich den Standpunkt Schillers zu eigen machen. Er wird geneigt sein, die Kunst als die große Deuterin des Lebens und seiner Aufgaben dem Unterricht einzufügen und den Zwecken der Erziehung dienstbar zu machen. Denn er gewinnt damit für die formale Lösung seiner schwierigen Aufgaben ein Doppeltes. Im Geschichtsunterricht vermag er auf diese Weise einer Forderung gerecht zu werden, die Harnack in seinem Baseler Vortrage an ihn gestellt hat: „einen Weg und Übergang aus der politischen Geschichte und ihren spröden Tatsachen zur Geschichte des Geistes zu finden.“ Zugleich aber dürfte die Kunstgeschichte, wenn sie als Geschichte der Formprobleme dem sprachlichen und historischen Unterricht eingegliedert wird, der Befürchtung¹⁾ den Boden abgraben helfen, daß die Betonung der Anschauung notwendig eine Vernachlässigung des logischen Denkens zur Folge habe, und so dazu beitragen, die schiefe Auffassung eines Gegensatzes von Anschauungsunterricht und Ausbildung des Denkens richtigzustellen.

1) Auf dem fünften Kongreß für experimentelle Psychologie (1912) erklärte Professor Külpe: Die ausschließliche Forderung nach Anschauung im Unterricht droht eine Vernachlässigung des logischen Denkens zur Folge zu haben. Weil aber besonders viele Gegenstände anschaulich gar nicht vorstellbar sind, sollte mehr Wert auf die Entwicklung der unanschaulichen Elemente im Denken gelegt werden: der Begriffsbildung, des Urteils, des Schließens.



