

## Zeichnung II. Handzeichnung, Zeichenunterricht und künstlerische Erziehung.

Die im vorausgehenden Abschnitte behandelte Art von Zeichnung unterscheidet sich sehr wesentlich von dem, was man landläufig Handzeichnung nennt. Die Schöpfungen der Griffelkunst sind fertige Kunstwerke, bestimmt für die Öffentlichkeit, die Handzeichnung ist das nicht. Sie dient dem Künstler lediglich zur Vorbereitung seines Werkes, und zwar nach einer doppelten Richtung: einmal, damit er sich mit ein paar Strichen eine Vorstellung davon mache, wie sich etwa der gegebene oder ihm vorschwebende Gegenstand im Bilde gestalten ließe; man nennt das einen Entwurf. Oder der Künstler zeichnet Einzelheiten seines Werkes nach dem Modell, wie wir bei Figuren sagen, nach der Natur heißt es bei Landschaften, um sich durch den Akt oder die Studie der Richtigkeit seiner Gestalt- und Formvorstellungen zu vergewissern bzw. der Natur gesicherte Anregungen für die nachfolgende oder gleichzeitige künstlerische Arbeit zu entnehmen. Die erste Art der Handzeichnung hat ihren Quell in der Phantasie, die zweite schließt sich eng an die Natur. An der Hand solcher Entwürfe und Studien läßt sich das Werden des Kunstwerkes schrittweise verfolgen. Manche Bilder von Raphael, Böcklin u. a. können auf diesem Wege bis in den Keim und in all ihre ursprünglichen Beziehungen hinein erschlossen werden.

Baut man auf diesem Grunde, dann ergibt sich als Anlaß des Künstlerischen Phantasiearbeit und Naturbeobachtung. Erstere hängt an dem, was die Dinge dem Künstler bedeuten,

letztere an dem, wie sie seinem Auge in Wirklichkeit erscheinen. Das Kunstwerk entsteht dann im Wege der Technik aus beiden Vorstellungskreisen, dem der gegenständlichen Bedeutung und dem der natürlichen Gestalt dadurch, daß ein drittes, die künstlerische Form sich als Ausdruck an beider Stelle setzt. Die Handzeichnung leitet den Schaffenden also nur bis an die Schwelle der Kunst, sie kann bereits künstlerische Qualitäten aufweisen, muß es aber nicht. Das hängt von der Begabung ab. Das, was die Handzeichnung an sich leisten soll, läßt sich jedem, auch dem technisch und künstlerisch Unbegabten lehren. Schließlich wird jeder auf einen Gegenstand höherer Ordnung, wie „Rotkäppchen“ oder „Ballspiel“ mit einer Phantasievorstellung antworten und davon zur Not auch eine primitive Skizze liefern können. Und so dürfte auch jeder dazu zu bringen sein, einen Gegenstand niederer Ordnung, wie er ihn in der Natur sieht, ein Tier, ein Blatt, einen Menschen halbwegs organisch treu nachzuahmen.

Insofern kann also jede Art von Schule den Boden für das Kunstverständnis vorbereiten. Dem sachmännischen Kunstunterricht dagegen bleibt die Einführung in das eigentliche Handwerk der verschiedenen Kunstgattungen, in ihre Technik und die Probleme der Form vorbehalten. Kunstschulen können den Durchschnitt der sog. Künstler ebenso wie Dilettanten und Virtuosen heranbilden. Keine Schule aber kann in den Menschen das Bedürfnis nach Ausdruck legen. Ist das nicht vorhanden, dann ist alles Lehren und Lernen vergeblich; es kommen doch nur mehr oder weniger versteckte Nachahmer zustande. Ist das Ausdrucksbedürfnis aber da und gepaart mit der Begabung für technisches Können, dann ist die Bahn frei zum Kunstschaffen. Das Genie versteht es, aus der unendlichen Mannigfaltigkeit der Dinge und Zeiten das Wesentliche und Einfache herauszugreifen und es aller Welt als überzeugenden Ausdruck dauernd vor Augen zu stellen. Nur an solchen großen Kunstwerken kann das Wesen der Kunst erschaut werden. Zeichnen, Malen, Natursehen und Komponieren sind wertvolle Hilfs-

mittel auf dem Wege zur Kunst, die Kunst selbst aber sind sie nicht. Die kann man nur erleben: an sich, in unverdrossener Arbeit, wenn man als Künstler geboren ist; als Laie muß man die Kunst ganz bescheiden aus des Künstlers Hand hinnehmen und zu ergründen suchen. Das große Kunstwerk ist grenzenlos in seinen Werten. Wie das Leben selbst zeigt es jeden Tag ein anderes Gesicht, ist Natur, von Menschenhand geschaffen.

Ich gehe nun, da dieses Buch zunächst für Lehrer bestimmt ist, in einem Intermezzo daran, mich mit dem modernen Schlagwort „künstlerische Erziehung“ auseinanderzusetzen. Bei seiner Vieldeutigkeit wird es notwendig festzustellen, wie ich es verstehe. Von vornherein fällt die Auffassung „Erziehung zum Künstler“ weg; denn dazu kann man jemanden ebenso wenig erziehen, wie zum bedeutenden Menschen überhaupt. Auch in seiner zweiten Anwendung steht mir dieses Schlagwort, wenn ich die Feder in der Hand halte, fern: in der Auffassung nämlich, daß die Erziehung selbst ein Kunstwerk sein soll. Daran denke ich in meiner Eigenschaft als Vater und Universitätslehrer. Im vorliegenden Büchlein aber habe ich ausschließlich die Erziehung zum Kunstverständnis und damit, wenn man will, zu einer Lebensanschauung im Auge, die es mit sich bringt, daß über allem persönlichen Vorteil nie die Freude am Lebensproblem selbst vergessen wird.

Was sich in dem Kinde zuerst regt, das ist eine gewisse Beschaulichkeit den Dingen gegenüber. Es tastet sie mit Auge und Händchen ab, jede Bewegung wirkt auf die Kleinen fast erschreckend auffällig. Bald aber werden Katz und Hund, die ruhig daliegen und dann den Ort wechseln, Lieblinge, das Kind bemächtigt sich ihrer, wie bald aller Dinge, und möchte sie nach seinem Willen in Bewegung setzen. Die Phantasie wird rege, dem Zustand des Schauens gesellt sich die Freude am Geschehen. Das Tierspielzeug tritt in seine Rechte; es muß dem Gewicht nach einen Widerstand leisten, sonst fehlt die Befriedigung an der vollbrachten Tat. Bis zum Eintritt

in die Schule bleibt so fast ausschließlich die Phantasie tätig, alle Beobachtung ist ihr untergeordnet. Der erste Buchstabe bringt dieses Lebensspiel in Gefahr. Das Tatsächliche des Schwarz und Weiß beginnt zu wirken. Es käme beim Unterricht alles darauf an, dem Kinde seine kleine Welt zu erhalten. Der sonnige Weg, den das Kind bisher spontan gegangen war, darf nicht verlegt werden. In der Phantasietätigkeit steckt Persönlichkeit und Können, aller Unterricht sollte von vornherein und geradezu ängstlich darauf bedacht sein, hinter die wunderbare Fülle von Begabung zu kommen, die im Wege der Äußerungen des Phantasielebens aus jedem einzelnen unserer Kinder spricht.

Dieser vom Kinde ganz spontan in das Leben hinein genommene Weg, der die Wirklichkeit nur benutzt, um das Märchenland der eigenen Phantasie auf jedes Holzstück und in jeden Winkel zu übertragen, ist zugleich der Weg zur Kunst. Beleg dafür die Parallele der Handzeichnung. Soweit das Werden eines Kunstwerkes durch Handzeichnungen erforscht werden kann, stand immer der durch den Gegenstand in der Phantasie angeregte Entwurf am Anfange, suchte immer zuerst die Phantasie sich der ins Spiel kommenden Gestalten in ihrem szenischen Zusammenhange zu bemächtigen, die in Frage stehenden Motive festzustellen, und auf diese Weise zum klaren Bewußtsein der Aufgabe durchzudringen. \*) Ähnlich sollte auch die erste Anregung, die der Unterricht bietet, an die Schöpferkraft der kindlichen Phantasie anknüpfen, die Kleinen veranlassen, so kindlich unbeholfen das auch geschehen mag, darzustellen, was die Phantasie ihnen vorspiegelt, sei es spontan nach Vorstellungen, die in dem Kinde selbst lebendig sind, sei es später nach Anregungen, die das Wort des Lehrers gegeben hat. Solche Kinderzeichnungen gehören, vom Kinde selbst erklärt, bei aller Einfachheit der Darstellungsmittel zum gegenständlich Reichsten, was den jugendlichen Mitschülern geboten werden kann.

\*) Es ist bezeichnend für die moderne Kunst, daß sie lieber den umgekehrten Weg geht. Davon später.

Seit einiger Zeit bemühen sich denn auch Lehrer von klarer Lebenseinsicht, die Schule von der Knechtung unter den an sich nichtsagenden Buchstaben und im Zeichnen von der hergebracht geometrischen Linienmanier zu befreien. Ob aber dafür die kindliche Phantasie wieder in das Recht ihres Vortrittes eingesetzt wird, das ist für mich die entscheidende Frage, wenn ich mit einem Worte auf die angestrebte Reform des Zeichenunterrichtes eingehe. Die Augen der Kinder sollen wieder vom Papier und der Schrift weg möglichst oft unmittelbar auf Leben und Umgebung gerichtet werden, die mechanische Zeichenarbeit will man ganz zurückstellen. Damit wird jeder, der unter dem Zwange der alten geist- und sinnlosen Schulmeisterei aufgewachsen ist, lebhaft einverstanden sein. Etwas anderes aber ist es, ob das neue, in Vorschlag gebrachte Ziel auch wirklich den Ehrentitel einer künstlerischen Erziehung verdient. Ich nehme als Grundlage die Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden 1901 und im besonderen die Schrift von Konrad Lange „Das Wesen der künstlerischen Erziehung“ (die nicht ganz übereinstimmt mit dem auf dem Dresdener Tage gehaltenen Vortrage des Autors über den gleichen Gegenstand). Alle diese Reformer sind einig darin, daß der Zeichenunterricht dazu da sei, die Schüler sehen zu lehren (Prang), d. h. die Gegenstände ihrer Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen (Göze). Gewiß, das Organisch-Richtig-Wiedergeben-Können fehlt uns allen, die wir der alten Schule entwachsen sind, so sehr, daß noch an den Universitäten z. B. nichts dringender für alle Fächer not tut, als ein tüchtig drillender Zeichenlehrer. An der Notwendigkeit dieser Art von Zeichenunterricht soll daher nicht gerüttelt werden. Man beachte nur, daß dieses Ziel nicht übereinstimmt mit dem, was ich als notwendige Voraussetzung des Weges zur Kunst im Auge habe. Ich erinnere wieder an die Handzeichnung: das organisch-richtige Zeichnen (Naturstudie) ist erst etwas, das dem Phantasiezeichnen (Entwurf) folgt. Für das praktische Leben

mag, was sich der Mensch in seiner Phantasie vorspiegelt, überflüssig sein, für die Kunst aber ist gerade diese im Verborgnen gedeihende Eigenwelt ausschlaggebend. Sie soll, gebraucht man das Schlagwort „künstlerische Erziehung“ in meinem Sinne, Erziehung zum Kunstverständnis, nicht nur am Anfang alles Zeichenunterrichtes stehen, sondern muß zu allen Zeiten und auf allen Schulstufen neben dem Zeichnen nach der Natur als eigentliches Leitmotiv festgehalten werden.

Wenn man das bisher übersehen konnte, so liegt die Schuld lediglich an dem unkünstlerischen Wesen der modernen Malerei. Ohne es zu wissen, sind wir alle miteinander von einer ansteckenden Zeitkrankheit befallen. Davon wird in den nächsten Abschnitten genug zu reden sein. Hier sei nur hervorgehoben, daß der Maler von heute jede eigentliche Phantasiearbeit verwirft. Er geht dem optischen Schein der realen Dinge in Licht und Farbe nach, beginnt sein Werk nicht nur unmittelbar vor der Natur, sondern malt womöglich auch unter prinzipieller Ausschaltung aller am Gegenstand hängenden Phantasiearbeit im ständigen Verkehr mit dem Urbilde d. h. in der Natur fertig. Die Brücken zu jener Eigenwelt, die das Kind beim Eintritt in das Leben sich schafft und worin unabhängig von der Erscheinungswelt die eigene Seele am Werke ist, sind abgebrochen, die Phantasietätigkeit lahm gelegt.

Konrad Lange hat ganz recht, wenn er in seiner Auseinandersetzung über das Wesen der künstlerischen Erziehung ausruft: „Kurz und gut, jeder Weg zur Kunst geht durch die Natur.“ Er vergißt nur, hinzuzusetzen: „Ich meine das vom Standpunkte der realistischen Kunstlehre, d. h. jener seit 1870 ca. modernen Strömung, die mich, K. Lange selbst zu meinem zweibändigen Werk über das Wesen der Kunst geführt hat.“ Langes Urteil fußt in dem Glaubenssatz: „Kunst ist 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 Sym-

bole, deren Formen der Natur, dem menschlichen Gefühlsleben, der animalischen Bewegung oder dem organischen Wachstum entlehnt sind.“ Es wird noch genug die Rede davon sein, daß sich die moderne Kunst, und mit ihr Lange, in dem ersten Teil seines Satzes m. E. im Irrtum befinden. Kunst ist nicht Darstellung der Natur.\*) Die Natur hat mit dem Wesen der Kunst ebensowenig etwas zu tun, wie das deutsche Wort, mit dem ich meine Gedanken hier zu Papier bringe, mit dem, was ich damit ausdrücken will. Ich könnte, um nur ein Beispiel zu geben, ebensogut in irgendeiner anderen Sprache schreiben, ohne daß sich am Wesen dessen, was ich ausdrücken will, etwas ändert. Nicht die Sprache, nicht ihre Worte sind das Ziel, das ich im Auge habe; sondern das, was ich damit ausdrücken will. Und ebenso sind die vom bildenden Künstler verwendeten Naturgestalten nicht Selbstzweck seiner Darstellung, sondern lediglich Verständigungsmittel für das, was er ausdrücken will. Aber freilich, das muß heute erst besonders gesagt werden.

Die Natur kennen, heißt das Leben verstehen, nicht aber für das Kunstverständnis erzogen sein. Die Reform der Schule und die neuen Methoden des Zeichenunterrichts sollen in den Kindern anschaulichere Vorstellungen wecken, als es bisher im Wege der Buchstabenwirtschaft möglich war, man soll wieder lernen, die Sinne frei und unbefangen in den Dienst normaler Lebensführung stellen, statt jede sinnliche Freude wie etwas Unerlaubtes zu unterdrücken. Es ist außer Zweifel, daß mit dieser Verlebendigung der Schule, dem Sehenlernen und richtigen zeichnerischen Wiedergeben der Naturgestalten ein fruchtbarer Boden für alle künstlerischen Eindrücke geschaffen wird als früher, da man sich pedantisch an das Nachbilden geometrischer und stereometrischer Figuren hielt. Für das Verständnis der zurzeit führenden Strömung in der modernen Kunst mag der neue im naturalistischen Sinne reformierte

\*) Auf den zweiten Satzteil komme ich später in dem Abschnitte über den Inhalt zurück.

Zeichenunterricht vielleicht auch genügen. Diese Kunst will in der Tat nichts anderes als Malerei sein, und für diese Technik trifft ja tatsächlich die Langesche Auffassung der Kunst zu. Aber was wir da heute erleben, ist ja — das sollte endlich erkannt werden — ein verzweifelttes Ringen der künstlerisch Begabten, sich über Wasser zu halten in einer Zeit, der alle Voraussetzungen für das Wesen der Kunst fehlen: der Ausdruck zu sein für die Eigenwelt in Phantasie und Gemüt des Einzelnen und jene Ideale der Menschheit, in denen die kindliche Welt schließlich mit einem mehr oder weniger individuell bedeutungsvollen Rest ausmündet.

Ich sehe also in der modernen Reform des Zeichenunterrichtes das vernünftige Vorbereiten einer gesunden Lebensanschauung und damit eine wesentliche Förderung auf dem Wege zur Kunst, nicht aber eigentlich künstlerische Erziehung. Auch dann nicht, wenn man die Kinder auf einer höheren Unterrichtsstufe dazu bringt, die Naturform „stilisieren“ zu lernen. Das zielt zunächst ganz praktisch auf den Übertritt in das kunstgewerbliche Schaffen und ist an sich gewiß in Ordnung. Aber Stilisieren ist ebensowenig unmittelbar Kunst, wie richtiges Natursehen und organisch entsprechendes Zeichnen. Stilisieren im schulmäßigen Sinne heißt, die gegebene Naturform von allen Unregelmäßigkeiten befreien, sie nach den Gesetzen von Symmetrie, Proportion und Rhythmus zurechtrücken. Sind diese ästhetischen Hauptqualitäten der Gestalt nun wirklich an sich Kunst oder nicht vielmehr wie die Natur selbst nur Voraussetzungen der eigentlich künstlerischen Probleme? Ich sehe in diesen Verhältniswerten nichts anderes als Gewohnheiten, die sich herausgebildet haben im Anschluß an die Gesetzmäßigkeit im Wachstum der Natur: im Laufe des irdischen Werdens als Ausfluß physischer Kräfte, wie der Schwerkraft u. dgl. entwickelte Prinzipien der Anordnung, mit denen wir wie mit dem Herzschlag und der Atmung unbewußt als Lebensbedingungen rechnen. Diese Postulate, wie man sie genannt hat, sind nicht Ausflüsse des Künstlerischen, sondern seine von der

Natur mit deren Gestalten gegebenen Voraussetzungen. Ihre bewußte Anwendung um der Wirkung willen führt zum Dekorativen.

Phantasie- und organisches Zeichnen, Komponieren und Stilisieren sollten nebeneinander geübt werden. Man darf aber nicht meinen, daß damit mehr als eine gute Grundlage für den kunstgewerblichen Unterricht und die auf der nächsten Stufe in Angriff zu nehmende eigentliche Erziehung zum Kunstverständnis erreicht ist. Der Zeichenunterricht an sich wird nie bis zum Kern der Kunst vordringen. Auch nicht, wenn er in der Mittelschule benützt wird, um an der Hand des Stilllebens in die optischen Qualitäten der Gestalt, d. h. die Anordnung von Masse, Raum, Licht und Farbe einzuführen. Es ist sehr zu begrüßen, wenn das geschieht, die Hochschule kann dann um so eher die entwicklungsgeschichtliche Forschung auf allen diesen Gebieten an der Hand des historisch gesichteten Materials in Angriff nehmen. Wichtiger aber ist: vom Zeichenunterricht unabhängig muß schon auf den mittleren Schulstufen und einführend von allem Anfang an etwas vorgenommen werden, das allein dem Laien den Weg zum Herzen der bildenden Kunst erschließt, etwas, das für alle anderen Kunstarten längst als selbstverständlich anerkannt ist und nur für die Erziehung zum Verständnis bildender Kunst erst noch in der Schule durchgesetzt werden muß: die Beschäftigung mit dem Kunstwerke selbst. Es wird allgemein zugegeben, daß man, um in den Geist der Muttersprache oder irgendeiner fremden Zunge einzudringen, die Dichter lesen muß. Mit dem Schreiben und Sprechen ist es nicht getan, und auch nicht mit Grammatik. Ebensowenig ist Erziehung zum Musikverständnis möglich ohne Vorführung der Schöpfungen unserer großen Komponisten. Ohne diesen Maßstab zeitigt alle Erziehung einen Dilettantismus, der mehr schadet als nützt, Dünkel großzieht, statt Achtung und Hingabe zu pflanzen.

Man wird antworten: das ist ja alles ganz recht und schön. Trifft denn aber die Schule nicht allmählich genügend

Vorsorge, den Schülern Werke der bildenden Kunst im Unterricht unmittelbar vor Augen zu stellen? Haben wir nicht in den letzten Jahren gründlich aufgeräumt mit den früher im Anschauungsunterrichte verwendeten Farbdrukken? Sind nicht an Stelle ihrer selbst auf einem Jahrmarkt noch auffallend häuerisch-schreienden Mache die farbigen Künstlersteinzeichnungen getreten? Geben wir den heranwachsenden Kindern nicht z. B. im Geschichtsunterricht Bücher in die Hand, in denen Illustrationen die Stilarten und einzelne Kunstwerke vorführen, durchsetzen wir nicht neuerdings sogar unsere Lesebücher mit solchen Abbildungen? Und endlich führen wir die Schuljugend nicht in die Museen und Ausstellungen, folgen wir nicht dem Beispiele Lichtwarks durch Vornahme von Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken? Veranlassen wir nicht Kunsterziehungstage, erscheinen nicht eine Unzahl von Schulprogrammen, Aufsätzen in pädagogischen Zeitschriften u. dgl. m., die alle Bezug auf den Unterricht in der bildenden Kunst haben, belehren uns nicht Männer wie Spanier, Luckenbach u. a. über die dabei anzuwendende Methode?

Alles das trifft zu, und ich glaube selbst literarisch mein Scherflein beigetragen zu haben.\*) Wenn ich mich damit nicht zufrieden gebe, so geschieht es aus einem sehr einfachen Grunde: Wir denken bei all unseren Bestrebungen an die Schüler; ich aber meine, es wäre hoch an der Zeit, endlich einmal daran zu erinnern, daß die Lehrer, wenn sie Unterricht erteilen sollen, vorerst doch selbst einen solchen Unterricht genossen haben müßten.

In der sehr natürlichen Ratlosigkeit, belehren zu sollen,

\*) Vergl. meine „Anleitung zur Kunstbetrachtung“, Festschrift der deutschen Staats-Oberrealschule in Brünn, 1902, S. 319 f. Mir aus der Seele geschrieben sind auch die Aufsätze meiner Schülerin Luise Potpeschnigg „Zur künstlerischen Erziehung der Jugend“ im Österreichischen Schulboten, Jahrg. 55, Nr. 5. Vergl. dazu meine Notiz in der Zeitschrift für Lehrmittelwesen I (1905), Nr. 6, (daraus sind nachfolgend einige Stellen abgedruckt). Teilweise in meinem Sinne gehalten ist auch die eben erscheinende, für Mittelschulen bestimmte Arbeit von Dr. Alfred Möller, „Die bedeutendsten Kunstwerke“, Laibach 1906.

ohne selbst vorgebildet zu sein, hält man sich gern an Alfred Lichtwark und seine 1897 in Hamburg erschienenen „Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken“. Ich weiß nicht, ob der Verfasser annahm, mit diesen für Hamburg berechneten Proben sollte es nun sein Bewenden haben. Mir fällt nur auf, daß tatsächlich in den zehn Jahren, die seit dem Erscheinen seines Büchleins vergangen sind, niemand versucht hat, einen Schritt vorwärts, d. h. über Lichtwarks Gelegenheitschrift hinauszukommen. Ich finde es durchaus in Ordnung, wenn Käthe Kauhsh\*) bei Vorführung einiger farbigen Steindrucke der Firmen Teubner und Voigtländer sagt, es sei nicht ihre Absicht, eine „Theorie des Kunstunterrichtes“ aufzustellen. Eine solche möge nie geschaffen werden, sie würde, noch so sorgfältig erforscht, stets dem Zutodegehen der Kunst in der Schule Tür und Tor öffnen. Mit einer systematischen unterrichtsmethodischen Unterweisung würde gerade das Gegenteil, nie Kunstverständnis geweckt werden. Und Alois Kunzfeld\*\*) meint am Schlusse seiner Vorführung einer Tafel der im Auftrage der österreichischen Regierung hergestellten Farbensteindrucke, es ließe sich noch manches an dem Bilde besprechen, z. B. die Komposition, das Hineinstellen der Figur in den Raum, Linienführung im Vorder-, Mittel- und Hintergrund und ähnliches mehr. Die Besprechung solle aber den Inhalt eines Bildes nicht völlig erschöpfen. Die Schüler sollten das Gefühl haben, daß sich über das Bild noch viel sagen ließe, kurzum, die Betrachtung eines schönen Bildes solle den Schüler, wie jeder gute Unterricht, nicht satt, sondern hungrig machen.

Ich unterschreibe das alles wörtlich, soweit dabei der Schüler in Betracht kommt. Um so entschiedener aber möchte ich Stellung dagegen nehmen, daß man es dem Wiß des einzelnen

\*) Versuche in der Betrachtung farbiger Wandbilder mit Kindern. Leipzig 1903.

\*\*) „Österr. Lehrerinnen-Zeitung“ 1904, S. 31. Vergl. dazu Hans Kromas „Abungen in der Betrachtung von Kunstwerken“, „Deutsch-österr. Lehrerzeitung“ 1905, S. 2.

Lehrers oder seiner Nachahmungsfähigkeit überläßt, solche Übungen vorzunehmen. Man gebe sich da nur keiner Täuschung hin: was ein Lichtwart kann, das ist nicht jedermanns Sache. Alfred Lichtwart ist ein geistvoller, im täglichen Verkehr mit Kunst, Künstlern und Kunstwissenschaft aufgewachsener Mann von außergewöhnlicher pädagogischer Begabung. Wenn er versucht, Kind unter Kindern zu sein und mit scheinbar natürlichen, durch das in Betrachtung stehende Gemälde nahegelegten Fragen Interesse zu wecken und das Kind spielend auf ernste künstlerische Fragen überzuleiten, so ist das nicht auch, wie man zu meinen scheint, Sache des ersten besten normal herangebildeten Lehrers. Was bei dem bisherigen Betriebe herauskommt, das kann man beurteilen an der Erleichterung, die mancher von diesen „Lichtwarts“ empfindet, wenn er mit der Erklärung des violetten Schnees und der roten Bäume eines modernen Erzeugnisses der „Heim-Kunst“ seine Pflicht getan zu haben meint.

Mir fällt nicht ein, hier etwa Stellung gegen meine Kollegen vom Lehrfache nehmen zu wollen. Im Gegenteil, ich baue auf die Unterstützung der Einsichtigen, wenn ich verlange, daß ein über das Sehenlernen von Natur und Leben hinausgehender, auf die Weckung des Kunstverständnisses abzielender Anschauungsunterricht an Kunstwerken nur von solchen erteilt werde, die selbst einen derartigen Unterricht, und zwar systematisch genossen haben. Denn wenn auch dem Kinde alle Quälereien mit System und Methode erspart bleiben sollen, der Lehrer muß den vollen Umfang des Stoffes kennen, muß wissen, worauf es ankommt. Er darf nicht vornehmen, was ihm zur Not selbständig oder im Anschluß an Lichtwart einfällt, er darf den vielleicht wesentlichsten Teil nicht unter dem Titel: „Der Unterricht soll nicht satt, sondern hungrig machen“ zurückstellen, sondern er soll genau wissen, was er im Einzelfalle vorzunehmen und was er besser wegzulassen hat. Das aber verlangt, wie ich aus eigener Erfahrung weiß, sehr ernste, ausdauernde und methodische Vorarbeit.

Ich möchte nun die Frage aufwerfen, wozu alle künstle-

riſche Erziehung eigentlich überhaupt führen ſoll. Doch nicht, wie einmal ein Pfarrer zu jemandem ſagte, der zu einer andern Konfeſſion übertreten wollte: er müſſe eine kirchliche Belehrung erhalten, damit er im Kaffeekränzchen ſeinen neuen Standpunkt gegenüber dem alten verteidigen könne. Das moderne Schlagwort iſt: Erziehung zur Genußfähigkeit. Das iſt natürlich richtig, und als Gelehrter habe ich auch nichts dagegen einzuwenden. Als Menſch aber ſteht mir die Kunſt zu hoch, als daß ich „Genießen“ für den höchſten Lebenswert anerkennen dürfte, den mir die Kunſt bietet. Glauben, Hoffen und Lieben iſt natürlich auch Genuß im wiſſenſchaftlichen Sinne; aber ich für meine Perſon danke ſchließlich für alle Religion, Kunſt und Liebe, wenn ſie mir nichts Besseres als Genuß irgendwelcher niederen oder höheren Art bietet. Für mich ſind dieſe Güter nicht an ſich Genuß, ſondern vernünftige Diät, um im Leben arbeits- und genußfähig zu bleiben. In ihnen findet mein Gemüt ſeinen Halt, ſie ſind mein innerſtes, excluſives Eigentum, an das niemand ein Recht hat, auch Wahrheit und Wirklichkeit nicht. Daher kann mich eine Kunſt, die dem Beſchauer Natur in zweiter Auflage, geſehen durch ein Temperament, vorſetzt, nicht befriedigen. Nicht die Natur, ſondern das Gemüt muß der Ausgangspunkt ſein, ſonſt kommt eine gelehrte, keine künſtleriſche Tat zuſtande. Doch ſind die Menſchen verſchieden und verzichten überdies der Maſſe nach gern darauf, ſich über Dinge, die nicht zum Lebenserwerb und -genuß gehören, viel Gedanken zu machen.

Hier eben hätte die Schule einzufetzen. Wenn ſie die Kunſt überhaupt ernſt, d. h. nicht als Illuſtration zu irgendeinem anderen Unterrichte, ſondern um ihrer ſelbſt willen nimmt, dann darf ſie nach Gegenſtand und Geſtalt, dieſe mit ihrer nachwirkenden äſthetiſchen Geſetzmäßigkeit, dann nach der Behandlung von Material und Technik nicht ſtehen bleiben bei den Problemen der Form, der Kompoſition von Linien und Farben, Raum und Maſſe, und der alten oder modernen Auffaſſung von Licht und Luſt — Beobachtungen, die an ſich die

Genußfähigkeit an Werken der bildenden Kunst wachrufen und steigern — sondern sie muß eben zum Letzten und Wesentlichsten, dem Inhalt vordringen. Wie mit dem Werke der Literatur, so soll sie auch mit dem der bildenden Kunst in das einführen, was jenseits der Erscheinung und des Tages liegt: in die Tiefen des Gemütes großer Menschen. So weit kann die Schule gehen. Was hinter allem Menschenempfinden steht, kann sie in anderem Zusammenhange berühren. Bei alledem hüte sich der Lehrer vor einem: der Kritikelei. Er erinnere sich eines Ausspruches, den Goethe im Alter an den Kanzler von Müller richtete: „Die Kritik ist eine lebhaft angeeignete Angewohnheit der Modernen.“

Haben wir erst einmal ein Publikum, das zu diesem hohen Maßstabe herangebildet ist oder zum mindesten davon auch nur eine Ahnung hat, dann kann vielleicht mit der Zeit eine Gesundung unserer Lebensverhältnisse im allgemeinen, wie der Kunst im besonderen eintreten. Die Freude an der sinnlichen Welt wird damit nicht unterbunden; im Gegenteil, es dürfte eine Vertiefung auch nach dieser Richtung eintreten, sobald klar erkannt wird, daß Genuß Diät erfordert und diese im Gebiete der bildenden Kunst eben nur wieder durch die bildenden Künstler selbst, d. h. durch Vertiefung der Probleme des Inhalts geschaffen werden kann. Den Weg werden die nachfolgenden Abschnitte über die Malerei zu zeigen suchen. Hier sei nur darauf verwiesen, auf welchem Wege sich die Schule und die breiten Massen des Publikums Zutritt zu Kunstwerken, die nach allen Richtungen Tiefen bieten, verschaffen können.

Mit den farbigen Künstlersteinzeichnungen ist es nicht getan. Diese sind vorzüglich geeignet für den Anschauungsunterricht auf der Unterstufe; sie lehren aber eher die Natur im Wege der Kunst sehen, als daß sie in die Kunst selbst einführen. Als Ergänzung müssen Nachbildungen der größten Kunstwerke aller Zeiten hinzutreten. Es mag vom lokalpatriotischen und nationalökonomischen Standpunkt aus empfehlenswert sein, sich lediglich an Originale zu halten, die lebenden Künstler in den Vordergrund zu stellen und sie womöglich für

die Herstellung von Schulbeispielen heranzuziehen: mit dem Wesen der Kunst und dem Ernst ihrer Bedeutung hat das nichts zu tun und nützt im Kleinen, wo es im Großen schadet. Man kann an der Photographie des Werkes eines Hauptmeisters mehr lernen, als an allen Farben im Bilde eines Duzendmeisters oder einem Gliedwerke der Griffelkunst. Den richtigen Maßstab in meinem Sinn geben nur die Schöpfungen des Genies. Diese aber hat man nirgends im Original beisammen, und wenn man sich auch — was durchaus möglich wäre — auf eine Handvoll von ihnen einigte.

Bei der Vorführung von Kunstwerken in Photographie werden die Lehrer ihre Augen offen halten müssen in der Richtung, daß ihnen nicht falsche Aufnahmen angehängt werden. Durch ein Versehen ist für das vorliegende Buch eine Aufnahme von Klingers Beethoven geätzt worden, die ich nicht brauchen konnte, aber trotzdem hier einfüge (Abb. 51), um die Leser eindringlich zur Vorsicht beim Einkaufen zu mahnen. Man betrachte oben (Abb. 15) die richtige Ansicht des Beethoven. Wie sich da die Gesamtanordnung mit allem, was für das Verständnis der Gruppe in Betracht kommt, klar auseinanderlegt. In Abb. 51 dagegen sieht man zwar den Kopf in Vorderansicht — dazu genügt eine Detailphotographie —, aber alles übrige schiebt sich in der unangenehmsten Weise durcheinander. Der Adler ganz unmittelbar vor dem Apparat stehend, wird zunächst von den meisten überhaupt nicht als solcher erkannt werden und ist fast ebenso groß wie der Beethoven selbst. Die Stuhllehnen sind unverständlich. Für Studienzwecke kann man ja natürlich solche Aufnahmen oft nicht entbehren, beim Einführen in das Kunstverständnis aber verwendet, richten sie großen Schaden an. Die Einheit des Kunstwerkes kann dabei in der Plastik, der Architektur und dem Kunstgewerbe völlig verloren gehen. Bei Photographien nach Gemälden kommt es wieder darauf an, daß die Tonwerte der Farben richtig wiedergegeben sind. Sollte es einmal zur Herstellung von billigem Unterrichtsmaterial kommen, dann wird

auf die richtige Aufnahme besonderes Gewicht gelegt werden müssen.

Ich halte daher Unternehmungen, wie die Meisterbilder des Kunstwart, die Tafeln des „Museum“, die Wandbilder von Seemann u. dgl. für einen Segen. Aber freilich für

den Gebrauch beim eigentlichen Unterricht sind diese Tafeln noch viel zu teuer. Es geht nicht anders: Jeder Schüler, auf welcher Schulstufe immer, muß da außer der für alle zugleich sichtbaren Wandtafel seine eigene Abbildung in die Hände bekommen. Das ist auch eine Forderung, die kein Original, besonders wenn es in kleinem Format gehalten ist, erfüllen kann. Das in der Schule besprochene Kunstwerk soll außerdem im

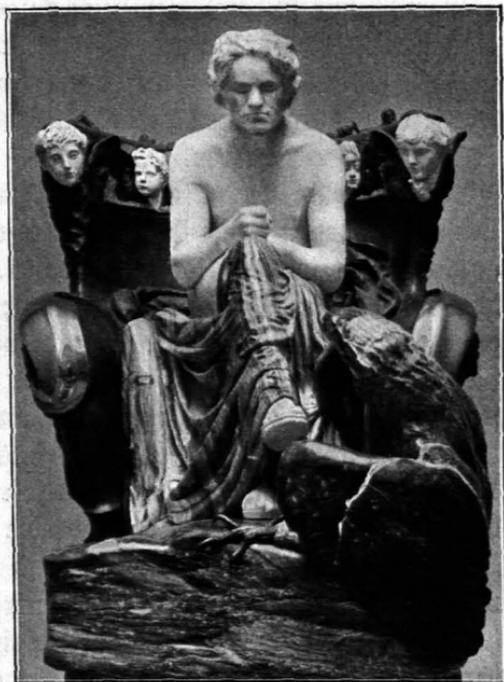


Abb. 51. Klinger, Beethoven. Falsche Ansicht  
Verlag von C. A. Seemann Leipzig.

Besitz des Schülers bleiben, für ein paar Heller muß er den Schatz mit nach Hause nehmen können. Dann erst wird der Unterricht in den breitesten Schichten nachwirken. Ich habe für Übungen mit Lehrern und Arbeitern Tafeln in Zinkdruck herstellen lassen, die so billig waren, daß ich sie öfter einfach in Massen verschenken konnte. Proben findet man dem Aufsatze von L. Potpeschnigg im Osterreichischen Schulboten (Jahr-

gang 55 Nr. 5) und meinem Zusätze in der Zeitschrift für Lehrmittelwesen (I, Nr. 6) beigegeben. Auf das Skioptikon gebe ich im Unterricht nicht viel; abgesehen davon, daß diese Art der Vorführung den Augen schadet und den Zusammenhang zwischen Lehrer und Schüler lockert, läßt es auch nur eine illustrative Verwertung des Bildes zu, ist daher praktisch und ökonomisch nur zu empfehlen beim Zeigen vieler Bilder hintereinander. Der Kunstunterricht aber kann nicht lange genug bei ein und demselben Kunstwerke verweilen. Nur durch Vertiefung kann, was hinter aller Erscheinung steckt, der Inhalt, erschaut werden.

Für die breiten Massen des Publikums denke ich mir Museen, in denen neben den am Orte zugänglichen Originalen gute Reproduktionen gesammelt werden. Beide Gruppen aber dürfte man nicht eben nur ausstellen; mit Bildermagazinen ohne das belebende Wort sorgt man bei der Masse höchstens für einen gesunden leiblichen Appetit. Es müßten die Ausstellungen wechseln und begleitet sein von einführenden Vorträgen und Übungen. Am glücklichsten läßt sich m. E. diese hohe Aufgabe in Städten mit Hochschulen lösen. Sie sind gewöhnlich an sich von mittlerer Größe und wie in Oesterreich zugleich Landeshauptstädte. Stadt, Land und Staat, Künstler, Gewerbetreibende und Kunstfreunde, Vertreter aller Stände müßten sich da zusammentun, um im Vereine mit den Sachleuten der Hochschule eine Organisation auf dem Gebiete der Pflege bildender Kunst zustande zu bringen, die durch Vereinigung der Kräfte zu Zielen führte, wie sie jetzt in der Zersplitterung nicht erreicht werden können. Eines freilich müßte allen Beteiligten klar sein: daß Sammeln und Aufstellen noch nicht heißt, die Kunst für das zeitgenössische Leben nutzbar machen. Es kommt auch darauf an, was der Direktor mit seinem wohlgeordneten Museum anzufangen weiß. Man gestatte, daß ich ein Beispiel anführe.

Sagen wir, es bestände irgendwo in einer mittelgroßen Stadt ein Kunstgewerbemuseum. Der Direktor, im Sammeln

und Aufstellen anerkannt, vermag nicht die ihm anvertrauten Schätze im Geistesleben der Stadt und des Landes mitreden zu lassen, weil ihm die wissenschaftliche Vorbildung fehlt, ohne die es eben heute im Museumsdienste nicht mehr geht. Wenn er dann, statt diesen Mangel durch Heranziehung wissenschaftlicher Kräfte auszugleichen und vor allem sein Museum auf das Kunstgewerbe zu beschränken, auch noch die Gemäldegalerie übernimmt und in alle Kunstausstellungen dreinredet, die in seinem Museum stattfinden müssen, weil sonst keine Räume zur Verfügung stehen, so kann durch dieses veraltet engherzige Vorgehen eines an sich tüchtigen Sachmannes jede freie, halbwegs großzügige Regung der hohen Kunst unterbunden werden. In der einen oder andern Art dürfte sich der Fall oft genug typisch wiederholen, besonders wenn die Behörden blind genug sind, sich der allgemeinen Stagnation zu freuen, deren Folge ist, daß sie für Kunstzwecke kein Geld auszugeben brauchen.

Nehmen wir an, diese Stadt sei in prachtvoller Natur gelegen, Sitz des Hochadels, wissenschaftliches, militärisches und politisches Zentrum ersten Ranges, dabei nicht ohne Großindustrie. Musik und Theater seien in gutem Gange, nur die bildende Kunst vegetiere in unleidlichen Verhältnissen dahin, trotzdem am Ort eine mit tüchtigen Künstlern als Professoren arbeitende Kunstgewerbeschule, für die hohe Kunst sogar eine eigene Zeichenakademie und an den Hochschulen Lehrkanzeln für Kunstgeschichte bestehen. Freilich lägen, nehmen wir an, alle diese der Pflege bildender Kunst gewidmeten Anstalten weit auseinander, wüßten kaum, wie wertvoll bei Wahrung aller Selbständigkeit die Vereinigung an einem Orte zum Zwecke des Austausches im Unterrichte und zu gegenseitiger Benutzung der Sammlungen werden könnte.

Ist es unter solchen Umständen berechtigt, wenn alle Welt behauptet, in dem Neste ließe sich nichts machen? Die Schuld muß nicht an dem bürokratischen Unverstand der Behörden und dem Museumsdirektor allein liegen. Sie kann

auch durch Eifersüchteleien von Vereinen verstärkt werden, etwa dadurch, daß am Orte ein Kunstverein und ein Verein bildender Künstler bestehen, die, statt sich zusammenzutun, einer dem andern den Vorrang durch Erbauung einer eigenen Kunsthalle abzulaufen suchen. Wenn dann noch die bildenden Künstler uneinig sind und sich dem Museumsdirektor gegenüber nicht unabhängig zu halten wissen, so wird auch diese sonst dem Bürokratismus gegenüber widerstandsfähigste Kraft unterbunden. Weiß endlich der Kunstverein nicht sich bestimmte moderne Aufgaben zu stellen, so bieten die Kunstzustände dieser an sich für eine Kunstblüte wohlgeeigneten Stadt das traurigste Bild.

Verhältnisse, wie die eben geschilderten, lassen sich m. E. bei einigem guten Willen allmählich in Ordnung bringen. Zunächst muß eine reinliche Scheidung zwischen dem Kreise des Kunstgewerbemuseums und jener Stätte eintreten, um die sich die sog. hohe Kunst, im gegebenen Falle die Landesgemäldegalerie, das Kupferstichkabinet und die periodischen Gemäldeausstellungen gruppieren. Bei diesen Ausstellungen hätten sich die Vereine in die Aufgaben zu teilen, der eine z. B. dem Publikum nur auswärtige, der andere nur Werke einheimischer Künstler darzubieten. Die eigentlich kunsthistorischen Ausstellungen aber sollten zusammen mit den am Orte vorhandenen ständigen Sammlungen in den Händen wissenschaftlich vorgebildeter Sachleute liegen, so daß nicht nur nachgehmt würde, was anderwärts längst abgemacht ist, die Stadt vielmehr anfinge, eigene Wege zu gehen und sich durch Rührgkeit einen geachteten Namen zu machen. Ohne eine auf breiter Basis aufgebaute „künstlerische Erziehung“, allein auf Zeitungsberichte und allenfalls ein Handbuch hin läßt sich das nicht erzielen. Auch eifriges Lesen moderner Kunstzeitschriften, so gut diese auch allmählich werden, hilft nicht dazu, weil sich in dem Gewirre von Meinungen nur der zurechtfindet, der durch gründliches Studium der Kunstentwicklung überhaupt und der historischen Voraussetzungen unserer modernen Kunst im be-

sonderen durchschauern gelernt hat, was Modesache ist und worin Wesen und Zukunft steckt.

Dazu wäre notwendig, daß Städte, die nicht die Mittel für ein eigenes Museum der besten Nachbildungen aus allen Gebieten der Kunst und Kunstgeschichte aufbringen können, aber bereits an einer Hochschule solche Sammlungen besitzen, dieses kunsthistorische Institut mit seinen Gipsabgüssen, Photographien, farbigen Kopien u. dgl. zum festen Halt im Betriebe der zu begründenden gemeinsamen Kunsthalle machten. Der jeweilige Vorstand des kunsthistorischen Institutes sollte zugleich die Geschäfte der Kunsthalle führen, die am Institut ausgebildeten Kräfte sollten ihm zur Seite stehen, sich bei der Beaufsichtigung und Nutzbarmachung der Galerie und des Kupferstichkabinetts unter seiner Verantwortung einarbeiten und im steten Verkehr mit den in der Kunsthalle ausstellenden Künstlern und dem die Stütze des ganzen Unternehmens bildenden Publikum sich zu praktisch brauchbaren Beamten, wie wir sie jetzt schon im Bibliotheksdienste besitzen, entwickeln. Die wissenschaftliche Arbeit würde dabei nicht zu kurz kommen, sie würde, auf dem gesunden Boden des Bedarfs erwachsend, nur den Forderungen der Zeit mehr gerecht werden als bisher.

Dadurch, daß man in Hochschulstädten mittlerer Größe das kunsthistorische Institut zum Zentrum des Treibens auf dem Gebiete der bildenden Kunst, unabhängig von bereits bestehenden Kunstgewerbemuseen machte — eigentlich ist es unerhört, wenn es irgendwo in einer größeren Stadt ein Museum dieser Art, aber kein eigentliches Kunstmuseum gibt —, gewänne das Publikum ebenso wie die Künstler und die Wissenschaft. Es würde sich um eine einfache Arbeitsstätte handeln, die in regem Wechsel der Vorführungen jedem die ersehnte Anregung zu bieten suchte. Die Künstler jeder Schattierung hätten hier jenseits aller Kliquenwirtschaft einen unparteiischen festen Halt und die Wissenschaft würde, auf breitere Basis gestellt, reicheres und besseres Beobachtungsmaterial sammeln und geben können; das Publikum aber würde sich bei dem steten Betriebe ge-

wöhnen, in die Kunsthalle einzutreten, und die „künstlerische Erziehung“ könnte, auf den gesunden Boden des Verkehrs mit jenen bildenden Künsten gestellt, welche die Voraussetzung alles Kunstgewerbes sind, bis in die Schichten der Handwerker Anregungen zu selbständiger künstlerischer Betätigung tragen. Dann hätten die Künstler bald ein Publikum vor sich, das sich ohne billige Krittellei mit Verständnis den eigentlich künstlerischen Problemen zuwendete. Die allgemeine Teilnahme müßte durch Sonderausstellungen, veranstaltet von den Künstlern zusammen mit den Forschern, erregt und wach erhalten werden. Die Symmetrieausstellung in Stuttgart weist dafür gute Wege. Es gäbe zahllose ähnlich wertvolle Gesichtspunkte, die mit der Zeit alle Welt interessierten und für die Schule ebensosehr wie für den Arbeiter anregend werden könnten. Bei alledem kämen, angeregt durch den steten Wechsel, auch jene Kunstfreunde nicht zu kurz, die gern einen Beitrag leisten und kaufen, wenn ihnen dafür nur etwas Rechtes geboten wird. Und endlich stände zu hoffen, daß die Studentenschaft, wenn sie einmal ihre mittelalterliche Organisation über Bord wirft und sich ernstlich der Teilnahme an der modernen Kulturarbeit zuwendet, schon auf der Hochschule in den Dienst der bildenden Kunst tritt — sie, die später sich in alle Landesteile zerstreut und Träger moderner Ideen und Führer in deren Betätigung sein soll.

Ich finde es recht traurig, wenn Städte von alter Kultur allmählich durch moderne Industriezentren überflügelt werden und ein armseliger bürokratischer Geist sich in ihnen breit macht. Möchten die Lehrer dafür sorgen, daß wenigstens in der heranwachsenden Jugend Verständnis für die hohe Bedeutung der bildenden Kunst geweckt und aus den im Wege des Zeichenunterrichtes herangebildeten Dilettanten durch die Versenkung in das große Kunstwerk Schauende werden. Dann erst dürfte sich mit der Zeit wieder bilden, was seit der Blüte der Kunst im ausgehenden Mittelalter ausgestorben ist, ein Publikum, das sich aus den breiten Schichten des Volkes zu-

sammensetzt und kauft, weil es nicht anders kann. Der moderne „Mäcen“, der marchand-amateur, wird dann in den Hintergrund treten und der Künstler wieder im gesunden Boden des Volksbedürfnisses wurzeln, von ihm getragen sein. Der Halt für diese Entwicklung muß wie im XIII. bis XV. Jahrhundert das Handels- und Verkehrszentrum, d. h. die Stadt sein. Man erinnere sich der Tatsache, daß die altberühmten Städte ihren Ruf nicht zuletzt der bildenden Kunst verdanken. Eine Stadt, die ihre bildenden Künstler darben läßt und frivol genug ist, in der Kunstpflege zu knausern, bringt sich selbst um den guten Klang ihres Namens. Sie vergißt, worauf die Kulturentwicklung seit einem Jahrhundert wieder hinauswill: an Stelle ererbter Vorrechte diejenigen der Arbeit setzen und wie im ausgehenden Mittelalter wieder einen Volksadel zu schaffen. Jede Art hoher Gesinnung aber hat sich immer und nicht zuletzt ausgesprochen in der Achtung vor der bildenden Kunst und in deren fürsorglicher Pflege.

