



Ziele und Wege des Zeichenunterrichts an höheren Schulen.

Von

Zeichenlehrer Franz Müller.



Beilage

zum

Jahresbericht des König-Wilhelms-Gymnasiums zu Stettin

Ostern 1911.

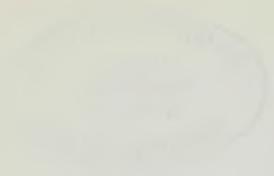


Stettin 1911.

Druck von R. Graßmann.

1911. Progr.-Nr. 211.





Biele und Wege des Zeichenunterrichts an höheren Schulen.

Ein Jahrzehnt ist seit der Einführung der neuen „Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen“ vergangen. Da erscheint es nicht unangebracht, einmal umschauend und rückblickend zu prüfen, ob die ursprünglich gesteckten Ziele sich als erreichbar und die eingeschlagenen Wege als gangbar und zielgerecht erwiesen haben. Vielleicht zeigt sich, daß das dem einzelnen Lehrfache vorgeschriebene Ziel das wahre und daher auch das in Zukunft zu erstrebende ist, vielleicht auch, daß es geändert, erweitert oder eingeschränkt zu werden verdient. Denn da „alles im ewigen Wechsel kreist“, ist auch das Ziel der Erziehung wandelbar. Von der Kultur der Zeit abhängig, ist es zu verschiedenen Zeiten ein anderes gewesen. Doch nicht solche Nachprüfung des Lehrzieles soll hier meine Aufgabe sein. Der einzelne Fachlehrer, der nicht im gehörigen Abstände über dem ganzen kunstvollen Gebäude der Erziehung steht, dürfte auch dazu nicht geeignet erscheinen, da ihm der allgemeine Überblick und somit die Vorbedingung fehlt, die einzelnen Momente der Erziehung in rechter Weise abzuwägen. Und doch soll die Stimme des Fachlehrers bei einem Rück- und Ausblick auf das Erreichte bezw. Erstrebenswerte nicht ungehört bleiben. Denn wer sich täglich eingehend mit derselben Sache zu beschäftigen hat, dürfte wohl in der Lage sein, Beobachtungen und Erfahrungen zu machen, die dem hoch über dem Ganzen Stehenden naturgemäß entgehen müssen. Solche Beobachtungen und Erfahrungen, zu denen sich dem Zeichenlehrer reichlich Gelegenheit bietet, beziehen sich zunächst und in der Hauptsache auf den Zeichenvorgang selbst, über dessen Natur auch unter den Gebildeten noch Unklarheit herrscht, die zu einer weitgehenden Verwirrung der Begriffe vom Zeichnen und vom Zeichenunterricht führen kann. Solchen unter Umständen verhängnisvollen falschen Auffassungen vom Wesen einer Sache durch eingehende Untersuchungen zu begegnen, ist eine Pflicht dessen, der von Amts wegen in der Sache steht. Noch fehlt es meines Wissens an eingehenden Arbeiten über die „Psychologie des Zeichnens“. Es würde eine lohnende und dankenswerte Aufgabe für den Psychologen sein, die Entstehung einer zeichnerischen oder malerischen Darstellung eingehend zu analysieren. Viel hängt von der gründlichen Kenntnis dieses physisch-psychischen Vorganges ab, mehr als es auf den ersten Blick scheinen mag. Die Wertung des Zeichnens als Mittel der allgemeinen Bildung, die Festsetzung des Lehrzieles, die Wahl des Unterrichtsverfahrens: alles das läßt sich aus der wissenschaftlichen Analyse des Zeichenvorganges ableiten. Indessen halte ich es im Hinblick auf den Zweck meiner Ausführungen für angemessen, diesen Weg nur zum Teil zu gehen. Ich werde das Ziel als gegeben annehmen und nur die Wege aus der Natur des Zeichenvorganges ableiten. Soweit sich bei der Verfolgung dieser Wege herausstellt, daß sie naturgemäß zu dem gegebenen Ziel hinführen, erfährt dieses aus der Psychologie des Zeichenvorganges seine innere Begründung.

I.

Ein Jahrzehnt reicht aus, um vieles vergessen zu machen, was uns früher in der Schule geläufig war. Schon ist im Zeichenunterricht die „alte Methode“ fast vergessen. Die Gipsmodelle und Wandtafelvorlagen liegen verpackt auf dem Boden, die Holzklöße vielleicht in irgend einem verborgenen Winkel des Modellschranks. Und doch ist ein Jahrzehnt für die Erreichung erzieherischer Absichten, für die Einwurzelung pädagogischer Ideen und die Entwicklung unterrichtlicher Maßnahmen eine gar kurze Zeit. Noch konnten die Reformideen, die auf dem Dresdener Kunst- und Erziehungsstage *) so begeisterten Ausdruck fanden, nicht gehörig Wurzeln schlagen und die Früchte des neuen Unterrichts sich nicht vollkommen zeigen. Im Bewußtsein des Publikums leben die Begriffe von einem Unterrichtsfache wie von dem Lehrer dieses Faches, die während der eigenen Schulzeit geprägt wurden, mit kaum geminderter Deutlichkeit fort. So werden die Väter unserer jetzigen Schüler, wenn sie in dem Buche ihrer Erinnerungen nachblättern, einen fest gefügten Begriff vom Zeichnen und vom Zeichenunterricht vergangener Zeiten finden, und es wird ihnen schwer fallen, an diesem festen Gebilde ihrer Vorstellungswelt zu rütteln. Fällt es doch selbst Männern, die mitten im Schulleben stehen, schwer, ihre Begriffe vom Zeichnen abzuändern. Was in früher Jugend unserm Geiste eingepreßt wurde, ist durch neue Eindrücke im späteren Leben nicht ganz zu verwischen. Selten werden es günstige Urteile sein, die sich mit den Vorstellungen vom Schulzeichnen verbinden, und es kann nicht verwunderlich erscheinen, wenn solche Urteile gelegentlich zum Ausdruck kommen oder in Wort und Handlung als Unterton mitklingen. Von der Reform des Zeichenunterrichts weiß man meist nicht viel mehr, als daß es jetzt anders geworden ist als früher. Worin ihr Wesen besteht, und daß sie mit den wichtigsten Fragen der Erziehung unmittelbar zusammenhängt, ahnt man nicht. Zeichnen ist für viele Menschen nicht mehr als irgend eine Liebhaberkunst, die man in den Lehrplan der Schulen aufgenommen hat, um vieles und damit manchem, der sich gerade für die Sache interessiert, etwas zu bringen. Versteht man davon nichts, so schadet das nach der herkömmlichen Meinung auch nicht; es würde, so glaubt man, für die Erziehung nicht viel ausmachen, wenn statt des Zeichnens einmal das Flötenspiel gelehrt würde. Welche Bedeutung die Bildung des Auges für die Vorstellungswelt, für das Denken und überhaupt für die Entwicklung aller geistigen Kräfte hat, macht sich in Laienkreisen selten jemand klar. Nach gewöhnlichen Begriffen ist das Zeichnen eine Art Handfertigkeit, die man durch Übung erlangt, und deren Zweck sich darin erschöpft, schöne Zeichnungen herzustellen. Ob das nach „netten“ Vorlagen geschieht, was am leichtesten zu sichtbaren Ergebnissen führt, oder nach der Natur, scheint nur eine Frage der Laune oder Ansicht des betreffenden Lehrers zu sein.

Worin beruht denn nun die Reform des Zeichenunterrichts, die sich im letzten Jahrzehnt vollzogen hat? Man spricht gewöhnlich von einer „neuen Zeichenmethode“ und in methodischen Schriftchen findet man sie beschrieben. Im Grunde aber handelt es sich um weit mehr, nämlich um die Aufstellung eines neuen Lehrzieles, das in inniger Beziehung zum Ziel der Erziehung steht. Da das neue Lehrziel nicht in der Richtung des alten liegt, diesem vielmehr entgegengesetzt ist, werden natürlich auch neue Wege notwendig, die sich jedoch keineswegs in Außerlichkeiten des Unterrichts erschöpfen, wie es nach den Darstellungen einiger methodischer Schriften erscheinen mag. Während nämlich die wissenschaftliche Seite des Zeichnens früher stark betont wurde, wird nun die künstlerische in den Vordergrund gestellt. Das Zeichnen soll der Kunst- und Erziehungslehre dienen, es soll praktischer Kunstunterricht sein. Um diese verschiedene Auffassung vom Ziel des Zeichenunterrichts in Kürze zu veranschaulichen, führe ich zunächst die Worte an, die der Direktor der Albinusschule zu Lauenburg a. O. in der Programmarbeit zum Jahresbericht seiner Anstalt Ostern 1887

*) 28. u. 29. Septbr. 1901.

geschrieben hat*): „Die bekannte Erscheinung, daß ein Unterrichtsgegenstand — z. B. Naturgeschichte, Geographie, Zeichnen u. a. —, der in eine Lehranstalt älterer Organisation neu eingeführt wird, zunächst auf längere Zeit hinaus mit Hindernissen und Schwierigkeiten mancherlei Art kämpfen muß, hat unter anderen einen berechtigten und einen unberechtigten Grund. Der erstere liegt in dem Umstande, daß ein Unterrichtsobjekt an einer Lehranstalt, welche die allgemeine Bildung zum Zwecke hat, erst dann volles Bürgerrecht erwerben kann, wenn es sich zur Wissenschaft entwickelt hat.“ — „Mancher hat dem Zeichnen als Kunst vielleicht noch seine Existenz gegönnt, aber als solche hat es nur für verhältnismäßig wenige, besonders künstlerisch veranlagte Naturen Wert. Keine Kunst, welcher Art und wie schön und erhaben sie auch sei, kann Unterrichtsgegenstand einer allgemeinen Bildungsanstalt sein. Erst nachdem die in jeder Kunst unzweifelhaft verborgen liegende Wissenschaft sichtbar geworden und von derselben gleichsam losgelöst und selbständig gemacht ist, kann die Frage ernstlich gestellt werden, ob diese neue Wissenschaft dem Bildungs- und Erziehungszwecke einer Anstalt dienstbar gemacht werden kann, die weder Kunst- noch Fachschule sein will, sondern sich die allgemeine geistige Ausbildung als Ziel gesetzt hat.“ — Diese Äußerung eines an leitender Stelle stehenden Schulmannes hat, wie Prof. Kuhlmann versichert,**) damals allgemeinen Beifall gefunden, zumal in den Kreisen der Zeichenlehrer. Dagegen beginnt Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Pallat seinen Aufsatz über das Freihandzeichnen in *Lexis*, „*Reform des höheren Schulwesens in Preußen*“ mit folgenden Worten: „Der Unterricht im Freihandzeichnen vertritt im Lehrplan der höheren Schulen die bildende Kunst. Wie der Maler und der Bildhauer die Erscheinungswelt mit offenen Sinnen in sich aufnehmen und aus ihrem Innern in neuen Gebilden wiedererstehen lassen, so soll der Schüler durch das Zeichnen die Fähigkeit erlangen, scharf zu beobachten und das klar Geschaute so fest sich einzuprägen, daß er die gewonnene Vorstellung im Bilde ausdrücken kann.“ Mit dieser Bestimmung des Lehrzieles ist zugleich der Forderung des Allerhöchsten Erlasses vom 26. November 1900 Rechnung getragen, wonach „die Befähigung, das Angesehene in rascher Skizze darzustellen, Berücksichtigung verdient“. Pallat weist darauf hin, daß bereits im Anfang des vorigen Jahrhunderts die Aufgabe des Zeichenunterrichts in diesem Sinne gefaßt worden ist. Er führt einen Erlaß Wilhelm von Humboldts an, den dieser in seiner Eigenschaft als Chef der Sektion für das öffentliche Unterrichtswesen im Ministerium des Innern im Jahre 1809 von Königsberg aus an die Königliche Akademie der Künste in Berlin gerichtet hat. Es heißt darin, daß der bisher übliche Zeichenunterricht auf den Gymnasien und Provinzial-Kunstschulen der allgemeinen Bildung wenig helfe, indem die Schüler selten dadurch die notwendige Übung des Anschauungs- und Darstellungsvermögens erlangen. Es wird betont, daß die Fertigkeit notwendig sei, „Gegenstände der Natur unmittelbar selbst auf das Papier zu übertragen und sich also des Zeichnens als einer Art Sprache zu bedienen (der Bildung des Schönheitsgefühls und Geschmacks gar nicht einmal zu gedenken)“. Ferner wird in dem Erlasse gesagt, daß an der allgemeinen öffentlichen Schule der Zeichenunterricht noch ungeschieden sowohl auf die Bildung des Künstlers als die des Menschen überhaupt gehen müsse; es komme hier nur darauf an, das jugendliche Gemüt zur Auffassung, Darstellung und Erfindung der Formen überhaupt und von schönen Formen insbesondere allgemein zu bilden und so die schwache natürliche Anlage zu stärken, der entschiedenem aber Freiheit zu gewähren, sich auszusprechen und zu entwickeln. Die Methodiker des vorigen Jahrhunderts, so führt Pallat weiter aus, waren bestrebt, an Stelle des plan- und zwecklosen Kopierens von Vorlagen die Schüler schrittweise zum Zeichnen nach der Wirklichkeit zu befähigen. Dabei schwebte ihnen die methodische Behandlung des Lehrstoffes der wissenschaftlichen Fächer vor. Aber an die Stelle der Natur trat das Lehrmodell, und das eigentliche Zeichnen nach der Natur wurde immer mehr in die

*) „Wert, Ziel und Methode des Freihandzeichnens an höheren Lehranstalten“, Referat für die Versammlung der Direktoren höherer Schulen in der Provinz Schleswig-Holstein. 1887.

**) „Jahrbuch für den Zeichen- und Kunstunterricht“ 1906. S. 25.

Ferne gerückt. So erstarrte der Schulzeichenunterricht immer mehr, während in der bildenden Kunst das Studium der Natur einen neuen, kräftigen Aufschwung nahm. „Die künstlerische Tendenz des Lehrplanes,“ sagt Pallat, „die aus allen diesen (vorher aufgeführten) Forderungen spricht, findet ihren stärksten Ausdruck darin, daß verlangt wird, den Schülern solle auch Gelegenheit zur ungezwungenen Betätigung ihres natürlichen Gestaltungstriebes gegeben werden.“

Es ist also ein vollständiger Wechsel des Lehrzieles mit der Reform des Zeichenunterrichts verbunden. Das Zeichnen soll eine Lücke der allgemeinen Bildung ausfüllen durch die Bildung zur Kunst. *) Was man unter dieser Kunstbildung oder Kunst^{er}ziehung, wie der gebräuchliche Ausdruck lautet, zu verstehen hat, ist so oft erörtert worden, daß es genügen dürfte, darauf mit wenigen Sätzen einzugehen. Nicht gemeint ist das Können im allgemeinen, wie z. B. das „Geschichtekönnen“, welche Auffassung kürzlich in einem Artikel einer pädagogischen Zeitschrift für höhere Schulen vertreten wurde. **) Auch wird nicht beabsichtigt — was ja eigentlich selbstverständlich ist — die Schüler zu befähigen, daß sie künstlerische Leistungen hervorbringen. Das ist schon ihrer verschiedenen Begabung wegen ausgeschlossen. Von Schülerzeichnungen kann man nicht erwarten, daß sie Kunstleistungen darstellen, wie man unter Schüleraufgaben keine literarischen Kunstwerke vermuten wird. Endlich liegt der Gedanke fern, die Jugend dahin zu bringen, daß sie instande ist, über Kunst zu urteilen. Solches Bemühen würde durchaus verfrüht sein und könnte höchstens zu einem leeren Gerede über Kunst Dinge führen. Kunst^{er}ziehung ist nach den Worten Konrad Langes, die er auf dem Dresdener Kunst^{er}ziehungstage sprach, „das Bestreben, den bei allen Menschen im Keime vorhandenen Kunstsinne so weit zu wecken und auszubilden, wie es innerhalb der bescheidenen Grenzen des Nichtkünstlertums und innerhalb der übrigen Erziehungsziele möglich ist“. Die Bildung des Kunstsinnes geht dahin, den Menschen zu befähigen, Kunstwerke zu verstehen und zu genießen, sowie künstlerische Werte zu empfinden. Sie vollzieht sich nach Konrad Lange ***) in vier Stufen: Entwicklung der Anschauung, Kräftigung des Formen- und Farbgedächtnisses, Ausbildung der ästhetischen Illusionsfähigkeit und Anleitung zur technischen Geschicklichkeit. Danach würde dem Zeichenunterricht der Hauptanteil an der Kunst^{er}ziehung zufallen. Andere Mittel, wie die Kunstanschauung und Naturbetrachtung, können — wie wir später sehen werden — nur recht wirksam sein, wenn sie durch zeichnerische oder malerische Übungen vorbereitet oder unterstützt werden. Einstimmig haben die Teilnehmer des Dresdener Kunst^{er}ziehungstages die Kunst^{er}ziehung als Mittel der Kunst^{er}ziehung abgelehnt. Nur ein Redner bemerkte in der Debatte, man könne sie nicht ganz verwerfen, wenn sie in der Weise betrieben würde, daß man von dem Leben großer Künstler erzähle. ****) — Danach scheint die Annahme, es könne durch den wissenschaftlichen Unterricht den Forderungen der Kunst^{er}ziehung genügt werden, hinfällig. Gewiß bietet der wissenschaftliche Unterricht vielfach, zumal in der Lektüre und im Geschichtsunterricht Berührungspunkte mit dem Gebiete der bildenden Kunst. Aber die fruchtbare Ausnutzung dieser Beziehungen im Sinne der Kunst^{er}ziehung hängt doch davon ab, in welchem Grade die Fähigkeit des Schülers, Kunst zu verstehen und zu empfinden, entwickelt ist.

Nun kann man sich freilich auch auf einen radikal ablehnenden Standpunkt stellen und fragen: „Wozu ist denn Kunst überhaupt nötig? Ist sie nicht ein zwar gefälliger aber überflüssiger „Zand“, den man entbehren kann?“ Ich will mich dazu nicht äußern, sondern nur hierhersehen, was R. Bürkner in „Schaffen und Schauen“ II. S. 247 sagt: „Die Kunst ist eine notwendige Lebensäußerung des menschlichen Geistes.“

*) Die Kunstbildung oder Kunst^{er}ziehung kommt hier nur so weit in Betracht, als es sich um das Gebiet der bildenden Kunst handelt; andere Kunstgebiete wie Musik und Literatur werden hier nicht berührt.

**) „Lehrproben und Lehrgänge“ von Fries und Menge, 1911, 1. Heft, S. 65.

***) „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend“ von Dr. Konrad Lange. 1893. S. 23.

****) „Kunst^{er}ziehung, Ergebnisse und Anregungen des Kunst^{er}ziehungstages in Dresden.“ S. 198.

Die ästhetische Kultur als das Leben mit dem Schönen und im Schönen ist ein unbedingtes Erfordernis des ganzen Menschentums. Das Schönheitsfuchen und Schönheitsbilden ist mit nichten ein zu entratender Schmutz des Daseins, sondern ein unzerstörbarer und schlechterdings notwendiger Bestandteil des Menschenlebens. Das Goethewort, daß ein Barbar sei, wer es auch sei, der der Dichtkunst Stimme nicht vernehme, gilt letztlich von allen Künsten. Nur ein Barbar glaubt fern von Kunst und ästhetischer Kultur sein Leben verbringen zu können. Und wenn er alle Schätze der Erkenntnis besäße und hätte das sehnendste Streben nach Gutsein *): ein ganzer Mensch wäre er doch nicht, wenn er der Schönheit keinen Raum in seinem Dasein ließe, und wenn er seine Pflichten und Freuden nicht durch die Kunst zu verklären wüßte.“ Dazu füge ich noch ein Wort H. St. Chamberlains aus seinem Werk „Die Grundlage des 19. Jahrhunderts“: „Verglichen mit anderen Erscheinungen der Geschichte stellt das Griechentum eine überschwenglich reiche Blüte des Menschengesistes dar, und die Ursache davon ist, daß seine gesamte Kultur auf einer künstlerischen Grundlage ruht.“

Wenn wir somit die Kunstbildung in dem oben erläuterten Sinne als das allgemeine Ziel des Zeichenunterrichts ansehen, so gibt es doch auf dem Wege dahin noch zwei wichtige Unterziele, deren Erreichung an sich schon erstrebenswert ist. Das erste ist die Entwicklung der Anschauung, oder wie man sich im übertragenen Sinne auszudrücken pflegt: „die Bildung des Auges“ und damit des anschaulichen (visionären, intuitiven) Denkens, das allen Gebieten geistiger Tätigkeit zu gute kommt. Von Goethe wird gesagt, die wunderbare Anschaulichkeit seiner Sprache sei darauf zurückzuführen, daß er viel zeichnete. „Schreiben muß man nur wenig, zeichnen viel“, heißt es in seinen italienischen Reiseerinnerungen, und ferner: „Die wenigen Linien, die ich auf das Papier ziehe, oft übereilt, selten richtig, erleichtern mir jede Vorstellung von sinnlichen Dingen“. — Es ist wohl denkbar, daß ein Schüler erheblichen Nutzen vom Zeichenunterricht hat, auch wenn ihm keine Zeichnung recht gelungen ist. Die Bildung klarer Vorstellungen und die Gewöhnung an anschauliches Denken wiegen mehr als die Zeichnungen, die nur den Stoff bieten, an denen die geistigen Kräfte erstarken sollen. Der Schüler mag sie ruhig in den Papierkorb tun und wird doch an dem, was der Zeichenunterricht ihm genützt hat, nichts verlieren. Liegt doch auch im wissenschaftlichen Unterricht der größere Nutzen nicht in der Aneignung des Wissens, das erfahrungsgemäß nach beendeter Schulzeit bis auf einen kleinen Rest bald zu entschwinden pflegt, sondern in der Entwicklung der Geisteskräfte.

Das nächste Unterziel ist die Entwicklung der Fähigkeit, Angesehenes darzustellen, also des zeichnerischen oder malerischen Könnens, die „Bildung der Hand“, wie wir im übertragenen Sinne sagen. Das Zeichnen erscheint hier als eine Form des Gedankenausdrucks, als eine Sprache (nicht Grammatik!) der Hand.***) In der Befähigung zum Zeichnen k ö n n e n liegt der praktische Wert des Zeichenunterrichts, der dem Laien gewöhnlich als einziger Nutzen in die Augen fällt, und der auch bestehen bleibt, wenn die Zeichenaufgaben nicht mit Rücksicht auf bestimmte Berufe gegeben werden. Der Zeichenunterricht auf dem Gymnasium nützt dem zukünftigen Maschineningenieur, auch wenn er nicht Maschinenmodelle zeichnet, wie früher häufig geschah. Es kann dem Lehrer für Maschinenbau nicht einmal lieb sein, wenn Schüler mit eingebildeten Kenntnissen von Maschinenteilen und deren Darstellungsweise zu ihm kommen; es dürfte ihm lieber sein, wenn sie nichts weiter als die Fähigkeit scharfen Beobachtens und ein gutes zeichnerisches Können mitbringen. Jede Wissenschaft, auch jede technische, hat ihre eigene Sprache und Methode, die der Lehrer einer allgemein bildenden Schule unmöglich alle beherrschen kann. Je mehr er dies einseht, um so mehr wird er sich hüten,

*) Bester, du hast ein Gewissen für das, was sittlich und wahr ist;
Warum fehlt es dir, ach, nur für das Schöne so ganz? Geibel.

**) Um das Zeichnen dazu zu machen, wird dem Gedächtniszeichnen besondere Bedeutung beigemessen. Es ist ein Prinzip des Zeichenunterrichts, das meiste von dem, was die Schüler abgezeichnet haben, auch aus dem Gedächtnis darstellen zu lassen.

in fremdes Handwerk zu pfuschen. Er soll den Grund legen für ein erfolgreiches Berufsstudium, nichts weiter. Alle Berufe, selbst die rein geistigen, haben großen Vorteil von der Entwicklung des zeichnerischen Könnens, auch wenn nicht auf sie besonders hingearbeitet wird.

Durch diese beiden Vorziele führt der Weg zu dem Hauptziel in der vorstehenden Reihenfolge. Wenn ich von einem Wege spreche, so ist das Bild nicht im Sinne einer ausgebauten Landstraße zu verstehen, sondern als eine Summe von kleinen Wegen, wovon einige schon ziemlich deutlich den Charakter eines sichereren Weges zeigen, andere noch wenig beschritten sind, manche kleine Bogen machen, um Hindernisse zu umgehen, andere wieder gerade über diese hinwegführen, alle aber demselben Ziele zustreben und in ihrer Gesamtheit e i n e n Weg darstellen. Nun mag es dem Wanderer überlassen sein, diesen oder jenen Weg zu wählen, der seiner Eigenart am meisten zusagt, wenn er nur das Ziel im Auge behält und unentwegt darauf zuschreitet. Das ist die Freiheit, die die amtlichen Lehrpläne in diesem Lehrfache gewähren und die der Natur des Gegenstandes entspricht. — Ehe ich aber dazu übergehe, die wichtigsten Wege kurz zu beschreiben, muß ich zunächst die Momente entwickeln, die uns gleichsam als Wegzeichen und Richtungs Pfeile dienen, die einzelnen Momente des Zeichenvorganges. Die Psychologie des Zeichnens muß unsere unterrichtlichen Maßnahmen bestimmen. Ich stelle daher zunächst die Frage: Was ist Zeichnen? und suche aus der Beantwortung dieser Frage die Wege abzuleiten. Inwiefern noch zwei andere Wegzeiger zu berücksichtigen sind, nämlich die Beobachtung der geistigen Entwicklung des Kindes und die Kenntnis des Entwicklungsganges der Kunst, soll bei der Beschreibung der Wege gezeigt werden.

II.

Man macht sich gewöhnlich nicht klar, welcher komplizierte Vorgang dem S e h e n u n d D a r s t e l l e n zu Grunde liegt. Aber schon unsere Sprache weist darauf hin, daß die Sehtätigkeit sehr verschieden sein kann. Man spricht von sehen, anblicken, schauen, betrachten, beobachten usw. Vergewärtigen wir uns zunächst den S e h v o r g a n g i m a l l g e m e i n e n. Die Lichtstrahlen, welche von den Dingen der Außenwelt ausgehend unser Auge treffen, erregen die Netzhaut des Auges, welche eine unendlich feine Verzweigung des Sehnervs darstellt. Durch den Sehnerv wird die Erregung in die Sehhäure des Gehirns, und zwar zunächst in das vordere optische Zentrum geleitet, dessen Sitz sich in der grauen Hirnrinde des Großhirns in der Gegend des Hinterkopfes befindet. Hier kommt die Erregung als Seh- oder Gesichtsempfindung zum Bewußtsein, bleibt aber unserm Geiste noch fremd, d. h. wir erkennen die Dinge noch nicht. Das geschieht erst, wenn die Gesichtsempfindung bis in das psycho-optische Zentrum, das hinter dem optischen Sehzentrum liegt, geleitet wird. Hier werden die Gesichtsempfindungen gedeutet und erkannt, sie werden zu optischen oder Gesichtsvorstellungen und somit zu einem Bestandteil unseres Geistes, wenn wir diesen als die Gesamtheit aller Vorstellungen mit den daraus hervorgehenden Gefühlen und Willensäußerungen auffassen. Wird das erste optische Gehirnzentrum zerstört, so tritt Blindheit ein, d. h. es werden keine optischen Eindrücke wahrgenommen, während nach der Zerstörung des psycho-optischen Zentrums zwar Seh wahrnehmungen (bewußte Gesichtsempfindungen) gemacht aber nicht erkannt und gedeutet werden können, welchen Zustand die Wissenschaft als Seelenblindheit bezeichnet. Die tägliche Erfahrung lehrt, daß nicht jeder optische Eindruck bis zum psycho-optischen Zentrum des Gehirns geleitet wird. Wie oft geschieht es, daß wir nach der Uhr sehen und doch nicht wahrnehmen, was sie zeigt! Wir befinden uns dann in einem Zustande, in welchem

das optische Zentrum funktioniert, während das psycho-optische Zentrum außer Tätigkeit gesetzt ist. Das Sehen im gewöhnlichen Sinne vollzieht sich danach in folgenden Stufen: Erregung der Netzhaut des Auges durch die optische Erscheinung, Fortleitung dieser Erregung in die Sehphäre des Gehirns, Entstehung einer optischen Empfindung und Bildung der optischen Vorstellung. Diese vier Stufen müssen ebenso beim genauen Betrachten wie beim bloßen flüchtigen Hinsehen durchschritten werden, nur bleibt im letzteren Falle die Vorstellung undeutlich, verwischt. Die drei ersten Stufen des Sehprozesses führen noch zu keinem eigentlichen Sehen, d. h. zu einem Erkennen des Gegenstandes, dazu ist die vierte Stufe unbedingt notwendig. — Soll das Gesehene dargestellt werden, so kann die Darstellung nur von der Gesichtsvorstellung ausgehen. Der Gang ist dann folgender: Die Gesichtsvorstellung erregt ein Gebiet des Gehirns, welches zu den Assoziationsgebieten gehört. Dadurch entsteht die Überlegung, welche der Ausführung einer willkürlichen Bewegung vorangeht. Die Erregung wird weiter geleitet zum Gebiete der Bewegungsvorstellungen und von diesem zum Zentrum der motorischen Bewegungen, das seinerseits den erhaltenen Impuls durch die Nerven in die Muskeln der Hand leitet. Dieser Weg, mag er in Worten beschrieben auch noch so umständlich erscheinen, ist in jedem Falle nötig, wenn ein durch das Auge empfangener Eindruck durch die Hand dargestellt werden soll.

Die optischen Empfindungen sind an sich komplexer Natur, d. h. sie bestehen aus einer Vielheit von Einzelempfindungen, die nicht eine Wesenseinheit bilden. Diese Vielheit ist für die Bildung deutlicher Vorstellungen störend. Wir können immer nur wenig auf einmal so sehen, daß wir davon deutliche Vorstellungen gewinnen. — Vorstellungen sind Erinnerungsbilder, die wir uns jederzeit in das Bewußtsein zurückrufen können, ohne den optischen Eindruck zu wiederholen. Ihre Lebensdauer ist bedingt von dem Grad ihrer Deutlichkeit und von der Art ihrer Apperzeption bzw. Assoziation. Das Wesen der Apperzeption besteht in der Hauptsache darin, daß die alten Vorstellungen, die den bisherigen Geistesinhalt bilden, gleichsam an der Schwelle des Bewußtseins die neue Vorstellung empfangen, wobei sich die verwandten Vorstellungen in den Vordergrund drängen und die neue sich anzugleichen suchen. Bei diesem Angleichungsprozeß, in welchem einzelne Momente der Vorstellung hervorgekehrt, andere dagegen unterdrückt werden, findet unter Umständen eine nicht unerhebliche Veränderung der neuen und zum Teil auch der alten Vorstellungen statt. Sollen aber die neuen Vorstellungen im Geiste haften und wirksam werden, so muß diese Apperzeption und die damit zusammenhängende Veränderung der Vorstellungen stattfinden. Somit sind unsere optischen Vorstellungen nicht identisch mit der Wirklichkeit. Darum kann man auch nicht sagen, daß ein Künstler die Wirklichkeit ausdrückt; er kann nur seine Gesichtsvorstellungen wiedergeben, die ein Produkt seines Geistes sind. Wenn hundert Maler unter ganz gleichen Voraussetzungen und Bedingungen dieselbe Person oder Sache darstellen, werden sich ebenso viele verschiedene Auffassungen zeigen, weil jeder sein eigenes Ich in seine Arbeit hineinlegt. Ob ein Maler dabei nach dem „Modell“ arbeitet, also die Wirklichkeit unmittelbar vor Augen hat, oder ob er aus sich heraus, also nach älteren Erinnerungsbildern gestaltet, bedeutet für die Entstehung der Darstellung keinen generellen Unterschied. Bei der Darstellung nach der Wirklichkeit liegt zwischen der Gewinnung der optischen Vorstellungen und ihrer Wiedergabe eine sehr kurze Zeit, weshalb die Vorstellungen noch mit ursprünglicher Klarheit und Unmittelbarkeit wirken können, während sie im anderen Falle schon zum Teil verblaßt sind oder sich inzwischen durch neu aufgenommene noch weiter umgestaltet und ihre Wirkungsweise geändert haben. Der Gang einer Darstellung kann immer nur derselbe sein, ob Sekunden oder Jahre zwischen dem optischen Eindruck und seiner Wiedergabe liegen. Die einzelnen Stationen des sensorischen und motorischen Aktes müssen sowohl beim Abzeichnen als auch beim Gedächtniszeichnen durchschritten werden. Die Kürze der Zeit, die zwischen der Aufnahme und der Wiedergabe der Gesichtsvorstellungen beim Abzeichnen liegt,

kann wohl die Apperzeption bzw. Assoziation der Vorstellungen einschränken, aber nie ganz aufheben. Übrigens ist die Bildung der Gesichtsvorstellungen kein passiver, sondern ein aktiver Vorgang, bei welchem latente Vorstellungsgruppen das Auge führen, wie wir später noch sehen werden. Die Assoziationszentren des Gehirns können also auch beim Abzeichnen nicht ausgeschaltet sein. *)

Versuchen wir nunmehr, uns das Sehen und Darstellen noch im einzelnen zu vergegenwärtigen. Allgemein hört man, daß der Zeichner vor allem ein gutes Auge haben müsse. Nimmt man an, daß unter einem guten Auge dasjenige zu verstehen ist, welches am vollkommensten gebildet ist, so ergibt sich, daß ein gutes Auge in diesem Sinne noch keine Gewähr für gutes Zeichnen bietet. Die größten Künstler haben keineswegs immer die vollkommensten Augen, und andererseits braucht der Mensch mit den besten Augen noch keine Anlage zum Künstler zu haben. Es gibt Zeichner und Maler, die hochgradig kurzsichtig sind und doch kann man ihnen in gewissem Sinne ein gutes Auge nicht absprechen. Der Sprachgebrauch redet auch nicht von guten Augen (Mehrzahl!), sondern von einem guten Auge. Das kann natürlich nicht so verstanden werden, als ob der Zeichner nur mit einem Auge sehe. Auch die physiologisch immerhin merkwürdige Tatsache, daß der Mensch mit zwei Augen doch (in der Regel) nur einfach sieht, kann hier nicht gemeint sein. Vielmehr dürfte daran erinnert werden, daß der Sprachgebrauch ein geistiges Auge kennt, womit das Vorstellungs- und Denkvermögen gemeint ist. Und in der Tat ist es nicht eigentlich das äußere Auge, das den Sehprozeß ausführt, sondern der Geist, dessen Werkzeug das Auge ist. — Tritt plötzlich ein Gegenstand vor unser Auge, so gewinnen wir auf den ersten Blick davon einen Totaleindruck, der nur gleichsam einen Schattenriß der allgemeinen Form darstellt und kaum zum Bewußtsein kommt. Aber gleich darauf, als sei das geistige Auge erst dadurch geweckt, beginnt das eigentliche Sehen. Das Auge gleitet auf dem Gegenstande hin und her, heftet sich bald auf diesen, bald auf jenen Fleck, und erst bei diesem Abtasten des Gegenstandes durch das Auge werden alle seine Einzelheiten und Merkmale wahrgenommen, die das vollständige Bild des Gegenstandes ausmachen. Deutlich kann man diesen Vorgang des Abtastens**), mag er auch noch so schnell erfolgen, an dem Auge des Beobachtenden wahrnehmen. Wenn der zuerst gewonnene Totaleindruck gewisse Ähnlichkeit mit dem Vorgang in der photographischen Kamera hat, so ist doch der eigentliche Sehvorgang, das bewußte Abtasten des Dinges durch das Auge, wesentlich davon verschieden. Hierbei handelt es sich um Gewinnung von Einzeleindrücken, die zeitlich nacheinander aufgenommen und im Geiste dann zu einem Gesamtbilde vereinigt werden. Geführt wird das Auge bei diesem Abtasten einmal durch den Gegenstand selbst, durch besonders hervortretende augenfällige Erscheinungen an ihm, zum andern durch den Geist des Betrachtenden, der das Auge auch auf die optisch wenig hervortretenden Einzelheiten hinführt und dadurch erst das „genaue Sehen“ veranlaßt. Mehrere Personen, welche dieselbe Sache betrachten, werden sie mit

*) Ich befinde mich hier im Widerspruch zu den Ausführungen Verworn's in seiner Broschüre: „Zur Psychologie der primitiven Kunst“. 1908.

**) Der Bildhauer Adolf Hildebrand unterscheidet in seinem Buche: „Das Problem der Form in der bildenden Kunst“ das Sehen aus der Ferne und aus der Nähe. Ersteres führt zu einem Gesamtbild, das bei aller plastischen Wirkung an sich zweidimensional ist, da die dritte Dimension sich nur durch Gegenstände in der erscheinenden Bildfläche bemerkbar macht. Bei der zweiten Art, dem Sehen aus der Nähe, vermag das Auge immer nur einen kleinen Teil des Dinges mit einem Mal zu sehen. Die Gesamterscheinung teilt sich in Einzelerrscheinungen, deren räumliche Beziehung in Form eines Bewegungsaktes erlebt wird; hier wird also das Schauen zum Abtasten. Ich bemerke, daß auch beim Fernsehen ein Abtasten mit dem Auge erfolgt, da dieses immer nur einen Punkt auf einmal scharf sehen kann und daher von Punkt zu Punkt gleiten muß. Natürlich ist die Bewegung des Auges und seine Akkommodation um so größer, je näher der Gegenstand dem Auge steht. Hildebrand nennt die erste Art des Abtastens, bei welcher es sich nicht eigentlich um die Wahrnehmung der Tiefenausdehnung handelt, ein Spazierengehen in der Fläche.

ganz „verschiedenen Augen“ ansehen, dem einen wird dieses, dem andern jenes an der Sache mehr bedeutungsvoll erscheinen. Man überlege sich einmal, wenn mehrere Personen verschiedenen Berufes, ein Landwirt, ein Kaufmann, ein Geologe, ein Archäologe, ein Maler, ein Architekt dieselbe Landschaft durchwandern, was wohl jede dieser Personen sehen, bezw. nicht sehen wird! Die Vorstellungen, die sich im Vordergrunde des Bewußtseins befinden, werden das Auge führen und es einiges genau, anderes vielleicht gar nicht sehen lassen. Das Interesse an einer Sache und das Wissen von einem Dinge schärfen das Auge. Aber diese Schärfung ist einseitig und erfolgt nur zum Vorteil der den Geist beherrschenden Vorstellungsguppen. Daher wird durch das sachliche Wissen ein unbefangenes genaues Sehen häufig in Frage gestellt. Dieser Umstand macht sich besonders störend bemerkbar, wenn es sich um ein genaues Sehen zum Zwecke der Darstellung handelt. Es ist ein gewaltiger Unterschied, ob ich ein Ding betrachte, um es kennen zu lernen, oder ob ich es anschau, um es darzustellen. Die bestimmte Absicht, einen Gegenstand nachzubilden, wird das Auge auf ganz andere Merkmale hinlenken als das gewöhnliche Sehen oder die wissenschaftliche Betrachtung. Wie betrachtet nun jemand die Dinge der Außenwelt, der sie abbilden will? Er sieht sie als das, was sie werden sollen, als Bilder. Da aber zu deren Wesenseigenheiten in erster Linie ihr flächiger Charakter gehört, so werden die Dinge der Außenwelt vom Auge des Darstellers als Flächen aufgefaßt.*) Dem bildenden Künstler ist der Totaleindruck eines Dinges, der sich dem betrachtenden Auge auf den ersten Blick darbietet, das Wichtigste an der Erscheinung. Wie sehr er sich auch in der Betrachtung oder Darstellung in die Einzelheiten vertiefen mag, immer wird er auf den Totaleindruck als das Dominierende zurückkommen. Was bei der gewöhnlichen Betrachtungsweise vom Auge nacheinander wahrgenommen und vom Geiste zu einem Vorstellungsbilde vereinigt wird, muß dem Zeichner oder Maler (auch dem Bildhauer) als ein Nebeneinander feststehen. Während das Auge des gewöhnlichen Beobachters auf den Linien des Körpers entlangleitet, muß das Auge des bildenden Künstlers ganze Flächen erfassen. So entsteht im Geiste des Beschauers die Vorstellung der Erscheinungsform, die ich als Bildvorstellung bezeichnen möchte. Sie weicht zuweilen erheblich von der Vorstellung der Wirklichkeit ab, weil sie nur das enthält, was dem Auge erscheint, nicht alles, was wirklich vorhanden ist.***) Beide Vorstellungsarten, die Vorstellung der Wirklichkeit und diejenige der Erscheinungsform, stehen in gewissem Gegensatz, und da die erstere die herrschende, geläufigere ist, wird sie die letztere nicht aufkommen lassen, wenn dieser nicht der Wille zu Hilfe kommt. Nur durch den Einfluß eines energischen Willens kann die Vorstellung der Wirklichkeit zurückgedrängt und der Bildvorstellung Raum geschafft werden. Wo dieser Wille fehlt, da wird auch die Darstellung mißlingen. Und wenn irgendwo die Unterweisung im Zeichnen bei einem Schüler fruchtlos blieb, lag es gewöhnlich an der mangelnden Energie des Willens. — Je mehr die Erscheinungsform sich der Wirklichkeitsform nähert, um so leichter wird die Darstellung gelingen, je mehr beide voneinander abweichen, um so schwerer. Der erste Falle liegt vor bei allen flachen Formen oder bei solchen Körpern, die zwar nicht eigentlich flach sind,

*) Das gilt nicht nur von Zeichnern und Malern, die in der Fläche gestalten, sondern auch von Bildhauern, die plastisch bilden. Auch sie müssen, wie A. Hildebrand ausführt, Flächen sehen; nur müssen sie die Stellung des Auges zum Gegenstande oft wechseln und dadurch zu den Gesichtsvorstellungen die entsprechenden Bewegungsvorstellungen fügen.

**) Um das an einem Beispiel zu erläutern, weise ich auf zwei Zeichnungen hin, die Verworn in seiner schon erwähnten Abhandlung von der „Psychologie der primitiven Kunst“ wiedergibt. Es ist die Zeichnung eines Wagens von einem 14jährigen Jungen einer Dorfschule und eine in der Art ihrer Ausführung dieser ganz ähnliche Darstellung eines Wagens von einer Urne der älteren Eisenzeit. In beiden Zeichnungen ist der Begriff des Wagens, die Vorstellung der Wirklichkeit wiedergegeben; die Darsteller haben alles erzählt, was sie von dem Wagen wußten; wie ein Wagen aussieht, seine Erscheinungsform, ist ihnen nicht in den Sinn gekommen.

aber von gewissen Betrachtungsarten flüchtig erscheinende charakteristische Ansichten bieten. Manche Darstellungen wissenschaftlichen Charakters werden die Wirklichkeitsform der größeren Deutlichkeit wegen bevorzugt; dagegen wird bei Darstellungen von Architekturen, Landschaften, Tieren und Menschen die Erscheinungsform nicht zu umgehen und der Wille, die Dinge ihrer Erscheinung gemäß zu sehen, d. i. der künstlerische Wille in seiner einfachsten Äußerung nicht zu entbehren sein. Keine Kenntnis der wissenschaftlichen Perspektive, kein Wissen der Proportionen des menschlichen Körpers usw. können die Bildvorstellungen erzeugen.*)

Wenn erfahrungsgemäß feststeht, daß die Vorstellung der Erscheinungsform für die Darstellung von besonderer Wichtigkeit ist, so darf doch nicht angenommen werden, daß die Vorstellung der Wirklichkeit für diesen Prozeß entbehrlich sei. Sie ist vielmehr als die primäre Vorstellung, die das Wissen von dem Dinge umfaßt, für ein verständnisvolles Darstellen von gleicher Wichtigkeit, nur muß sie, sobald sie ihre nützlichen Dienste geleistet hat, in den Hintergrund des Bewußtseins zurücktreten und der Bildvorstellung Raum gewähren. Die Wirklichkeitsvorstellung lehrt das Warum der Form begreifen, das Wesentliche vom Zufälligen sondern, das Charakteristische betonen, das Ganze organisch gliedern und gesetzmäßig aufbauen; sie schärft das Auge in der Richtung des Sachlichen und Begrifflichen. Die Vorstellung der Erscheinungsform dagegen bedingt das Auffassen der reinen Form und führt die darstellende Hand. Beide sind an dem Zustandekommen der Darstellung beteiligt und ergänzen sich gegenseitig, doch darf keine die andere erheblich überwiegen, wenn die Darstellung sachlich richtig und künstlerisch erscheinungsgemäß werden soll.

Jede Tätigkeit wird leichter durch Übung; das gilt besonders auch von denjenigen geistigen Tätigkeiten, welche mit einer motorischen Äußerung verbunden sind, sei es durch die Sprachorgane oder durch die Hand. Der oft wiederholte Vorgang wird geläufiger, die Muskel- und Gehirnzellen wachsen durch Tätigkeit, die Nervenbahnen werden „ausgeschliffen“, der Muskelapparat der Hand entwickelt. Während anfänglich zu den einfachsten Tätigkeiten, beispielsweise um in einer Zeichnung die Umrißlinien richtig zu setzen oder in einem Musikstück einzelne Takte mit Beachtung aller Zeichen richtig zu spielen, schon ein erhebliches Maß von Überlegung nötig ist, erfolgt die Wiedergabe dieser einfachen Dinge später mit einer gewissen Leichtigkeit und Selbstverständlichkeit, und die Überlegung richtet sich nun auf Dinge, welche den erwähnten einfachen übergeordnet sind, so daß das Feld der eigentlichen Denktätigkeit immer weiter in der Richtung des Begrifflichen verschoben wird. Wenn der Quartaner ein Ahornblatt zeichnet oder wenn ein Raffael eine Römerin skizziert, wird der begriffliche Umfang ihres Denkens verschieden sein, nicht aber auch das Maß der geistigen Energie. Was dem Meister gleichsam automatisch aus der Hand fließt, verursacht dem Schüler noch „Kopferbrechen“. Doch auch jeder rechte Meister bleibt Schüler, nie hört für ihn das Lernen auf, immer wird ihn der Trieb, Größeres und Vollkommeneres zu schaffen, zu neuen Studien antreiben, darum wird auch für ihn das „Kopferbrechen“ nicht aufhören.

In der Tatsache, daß gewisse Tätigkeiten durch vielmalige Wiederholung so geläufig werden, daß man von „Fertigkeiten“ reden kann, liegt eine gewisse Entlastung des menschlichen Geistes, der dadurch in die Lage gesetzt wird, seine Tätigkeit höheren Aufgaben zuzuwenden, also ein ökonomisches Prinzip unserer Psyche, eine Ersparung geistiger Kraft für höhere Zwecke. Das gewöhnliche Schreiben, das dem Ab-Schützen gewiß manche Überlegung kostet, wird später zu einer vollendeten Fertigkeit, und der Denkprozeß bezieht sich dann nicht mehr auf die Schrift, sondern auf den Inhalt des Geschriebenen. Die Buchstaben sind nichtsagende, konventionelle Zeichen für Laute, zu denen ihre Form in keiner Beziehung mehr steht, und nicht die Buch-

*) Ich habe verhältnismäßig oft erlebt, daß Schüler, welche die Gesetze der Perspektive recht gut kannten, diese beim Abzeichnen von Geräten, Gebäuden usw. falsch anwandten und dadurch schreckliche Zerrbilder schufen, die ihnen aber als solche gar nicht zum Bewußtsein kamen.

staben sind das durch die Schrift Beabsichtigte, sondern der durch sichtbare Zeichen niedergelegte Gedanke. Daher ist es auch verständlich, wenn man leicht geneigt ist, gegenüber diesem Wesentlichen, dem Gedanken, das Unwesentliche, die Schrift, zu vernachlässigen. — Anders verhält es sich mit dem Zeichnen. Hier kann von einer reinen Fertigkeit nicht die Rede sein. Die Striche und Punkte, aus denen sich die Zeichnung zusammensetzt, sind nicht wesentlose Zeichen für einen höheren Inhalt, sondern Teile dieses Inhalts und in ihrer Gesamtheit gewissermaßen der Inhalt selbst. Daher ist keines von ihnen bedeutungslos; jedes Strichelchen, jedes Tüpfelchen *s a g t* etwas; das Kleinste und scheinbar Zufälligste kann von der größten Wichtigkeit sein; ja das Ganze ist manchmal so empfindlich, daß auch nicht ein Pünktlein fehlen darf und jedes weitere Pünktlein störend sein würde. Man betrachte nur daraufhin einmal aufmerksam gute Zeichnungen, z. B. in unsern besseren Zeitschriften! Jedes Tüpfelchen sitzt an der richtigen Stelle, und nicht eigentlich das, was der Zeichner wirklich ausführt, als vielmehr das, was er wegläßt, spricht am eindringlichsten. Die Zeichnung ist hier der Ausdruck des Gedankens, den sonst die Sprache darstellt. Hier wird mit Strichen erzählt, geschertzt, geklagt, und wie es durch Worte kaum möglich ist, werden durch sie Empfindungen und Gefühle ausgelöst. Das gewöhnliche Schreiben und das Zeichnen lassen sich somit nicht auf eine Stufe stellen; ein Vergleich könnte höchstens in den äußeren Mitteln der Darstellung Ähnlichkeit finden. Hauptsächlich tritt uns diese Zusammenstellung auch nur entgegen, soweit es sich um das Schulzeichnen handelt, als hätte man die dunkle Empfindung, daß Zeichnen im allgemeinen und Zeichnen in der Schule nicht von gleicher Natur seien. Der Zeichenvorgang ist aber derselbe, ob ein Quintaner einen Hammer zeichnet, ein Sekundaner ein Pferd skizziert oder ob Max Klinger eine Altstudie macht. Immer müssen innere Anschauung, Überlegung und künstlerischer Wille die Hand führen.

Es soll damit keineswegs bestritten werden, daß es im Zeichnen eine Fertigkeit gibt. Sie zeigt sich hier — wie überhaupt — in der Beschleunigung des Denkprozesses, der rascheren Ausführung der Handlungen und dem sicheren Treffen des Gewollten. Aber es muß erstlich hervorgehoben werden, daß diese Fertigkeit nicht das Wesen des Zeichnens ausmacht, sondern lediglich eine Begleiterscheinung bildet, die sich bei anhaltender Übung der beteiligten Kräfte naturgemäß einstellen muß. Zum andern kann diese Fertigkeit keine mechanische sein, dergestalt, daß die Denktätigkeit ganz ausgeschaltet wird. Das ist bei vielen Tätigkeiten auch gar nicht möglich, und besonders wird das Zeichnen niemals mechanisch sein können, es sei denn, daß man jene Tätigkeit darunter versteht, welche sich dadurch äußert, daß man auf quadriertem Papier Striche von Eck zu Eck zieht, wie es leider früher in den Schulen geschah. Es ist aber in keiner Weise zu rechtfertigen, solchen Mechanismus mit dem Wort Zeichnen zu belegen, und womöglich eine Zeichenmethode darauf aufzubauen. Übrigens ist die Hand nicht das einzige Organ, das eine Tätigkeit „mechanisch“ verrichten kann; das können alle motorischen Organe, besonders auch die Sprachwerkzeuge. Wer hat nicht schon den fragwürdigen Genuß gehabt, ein Gedicht oder einen „Liedervers“ mechanisch „auffagen“ zu hören! Jede rein mechanische Fertigkeit ist geisttötend und muß, wenn sie nicht wie das Schreiben einem höheren Zwecke dient, bekämpft werden.

Den schlechten Mann muß man verachten,
Der nie bedacht, was er vollbringt.

Es gibt also, wenn wir von den rein automatischen oder reflexartigen Handlungen absehen, motorische Äußerungen, bei denen der Denkprozeß nicht ausgeschaltet werden darf und andere, bei denen er nicht ausgeschaltet werden kann, die also ohne Beteiligung der Geisteskräfte undenkbar sind. Zu den letzteren muß das Zeichnen, wenn es seinem Wesen nach richtig verstanden wird, gerechnet werden. Zeichnen ist der Ausdruck der inneren Anschauung durch eine graphische Darstellung. Die Tätigkeit der Hand ist dabei von untergeordneter Bedeutung. Die Hand ist das Werkzeug des Geistes; sie wird um so sicherer das Gewollte

ausführen, je klarer die innere Anschauung und je stärker der Wille ist. — Wenn aber die Zeichnung der Ausdruck unserer Vorstellungen vom Sein und Schein der Dinge der Außenwelt ist, so offenbart sie uns als Sprache der Hand, was in unserm Geiste lebt, die Deutlichkeit oder Unklarheit der Vorstellungen, Reichtum oder Armut der Vorstellungswelt. Das Wort: Sprich, daß ich dich sehe! läßt sich in gewissem Sinne abändern in: Zeichne, daß ich dich sehe! An dieser Tatsache ändert auch der Umstand nichts, daß die Sprache der Hand infolge seltener und mangelhafter Übung ein unbeholfenes Stammeln bleibt; man kann sein Inneres auch durch Stammeln verraten. Die meisten Menschen unserer Zeit bedienen sich freilich dieser Sprache selten oder gar nicht, weil sie nicht gelernt haben, mit der Hand zu reden und nun, lediglich auf die Wortsprache angewiesen, diese mit desto größerer Übung gebrauchen, so daß sie den Mangel jenes Ausdrucksmittels nicht empfinden.

III. A.

Wenn wir nun nach diesen Erörterungen über das Wesen des Zeichnens die wichtigsten Wege des Zeichenunterrichts aufzufinden suchen, so kann uns zunächst die physiologisch fest begründete Tatsache leiten, daß jede Übung, die Kraft erfordert, auch Kraft bildet. Die Gehirnzellen wachsen durch Geistesarbeit wie die Muskelzellen durch körperliche Übung. Freilich läßt sich das Wachstum der geistigen Kräfte nicht mit der gleichen Deutlichkeit verfolgen wie das der körperlichen. Der Nichtgebrauch der natürlichen Kräfte und Anlagen läßt diese verkümmern. Körperliche Organe, die nie gebraucht werden, entwickeln sich nicht nur nicht, sondern bilden sich auch zurück, so daß sie, wenn der Nichtgebrauch durch Generationen fortgesetzt wird, schließlich nur noch als rudimentäre Gebilde ohne Gebrauchswert übrig bleiben. Dasselbe gilt von den geistigen Kräften und Anlagen, die uns die Natur verliehen hat. Die Fähigkeit des bildlichen Ausdrucks ist in jedem Menschen, wenn auch in verschiedenem Maße, als natürliche Anlage vorhanden. Früh zeigt sich der Trieb zum Gestalten und Schaffen im kindlichen Spiel, und auch der Zeichenstift wird wohl von allen Kindern schon im vorschulpflichtigen Alter gebraucht. In der übersprudelnden Freude beim Anschauen bildlicher Darstellungen und in dem gehobenen Gefühl beim Selbstschaffen zeigen die Kinder deutlich die Größe und Kraft dieser natürlichen Anlage. Kinder und Bilder gehören zusammen, sagt man, und wenn wir bedenken, welche gewaltige Rolle das Sehen besonders in den ersten Lebensjahren spielt, dann kann uns dies alles nicht Wunder nehmen. Die Eroberung der Außenwelt durch die Sinne, besonders durch das Sehorgan, und die Betätigung des Darstellungstriebes stehen in innigster Beziehung. Leider nimmt der erste Schulunterricht auf diese natürliche Anlage des Kindes bisher nicht genügend Rücksicht, und unverständige Eltern und Erzieher verbieten wohl gar den Kindern die Beschäftigung mit Zeichnen und das Umgehen mit Bildern in der wohlmeinenden Absicht, sie dadurch mehr „zum Lernen“ zu veranlassen. Doch ganz unterdrücken läßt sich der Gestaltungstrieb selbst bei drakonischer Strenge nicht; denn es zeigt sich, daß die Schüler, wenn sie endlich in der Quinta zeichnen dürfen, ihn noch nicht ganz verloren haben.

Es ist nützlich, Kinderzeichnungen, die dem vorschulpflichtigen Alter entstammen, zu studieren, weil sie uns wichtige Aufschlüsse über das Wesen der naiven Gestaltungsweise geben können. Sollen sie aber eine brauchbare Unterlage solcher Studien bilden, so müssen sie lediglich dem kindlichen Gestaltungstrieb entspringen und in Bezug auf ihre Ausführung unbeeinflusst sein. Da diese Voraussetzung sich schwer kontrollieren läßt und fast nirgends zutreffen wird, können die auf Grund solcher Darstellungen möglichen

Schlüsse nur mit gewissem Vorbehalt gemacht werden. Doch einiges dürfte mit Bestimmtheit festzustellen sein: Zunächst zeigt sich, daß das Kind alles aus seinem Innenleben heraus gestaltet. Was seinen Geist oder sein Gemüt besonders beschäftigt, wird von ihm in freier Weise nachgebildet. Es gestaltet die Dinge nicht nach der Wirklichkeit, es zeichnet nicht ab, sondern es zeichnet und modelliert aus dem Gedächtnis. — Zum andern ergibt sich, daß das Kind keineswegs bemüht ist, seinen Darstellungen einen naturwahren Ausdruck zu geben; es begnügt sich mit den einfachsten Zeichen, die mit den dargestellten Gegenständen nur entfernte Ähnlichkeit haben und lediglich als Symbole der Dinge aufzufassen sind. Solche Darstellungsart entspricht der Schnelligkeit des Gedankens und dem sprunghaften Walten der kindlichen Phantasie. — Weiter lehrt die Erfahrung, daß diese symbolischen Zeichen dem Kinde Stützpunkte für vorgestellte Handlungen liefern. Das Kind erzählt mit seinen Strichen, es stellt Vorgänge dar, die seine lebhafteste Phantasie schafft. Gewöhnlich vereinigt es dabei mehrere Szenen in einem Bilde. Die bildende und dramatische Kunst fließen beim Kinde noch ineinander, und darin berühren sich seine Darstellungen mit der primitiven Kunst, die gleichfalls mit Vorliebe eine fortlaufende Reihe von Handlungen darstellt und oft mehrere Szenen in einem Bilde vereinigt. Noch die kirchliche Kunst des Mittelalters, die Plastik sowohl wie die Malerei, ist im Grunde eine biblische Geschichte in Bildern. — Endlich kann man an den Kinderzeichnungen feststellen, daß die symbolischen Darstellungen mit zunehmendem Alter des Kindes sich mehr den Wirklichkeitsvorstellungen als den Bildvorstellungen nähern. Im allgemeinen zeichnet das Kind immer nur, was es weiß, es stellt die Dinge dar, wie es sie aus Erfahrung kennt. Trefflich schildert Wilhelm Busch in seiner launigen Art diese Tatsache in seinem „Maler Klecksel“:

„Zwei Augen aber fehlen nie,
Denn die, das weiß er, haben sie.“

Eine Entwicklung der unbeeinflussten Kinderzeichnung in der Richtung des Erscheinungsgemäßen findet in der Regel nicht statt. Im allgemeinen kann man sagen, daß die Kinderkunst an der Erscheinungsform scheitert. Wenn die Vorstellungswelt reicher geworden ist, die Begriffe deutlicher, das Urteil kritischer, dann genügen dem in den „Wissenschaften“ fortgeschrittenen Schüler die kindlichen Darstellungen nicht mehr, sie sind ihm zu kindisch; er möchte mehr der Wirklichkeit entsprechend gestalten, und da ihm die Kraft dazu aus seinen Wirklichkeitsvorstellungen nicht erwächst, erlahmt sein Interesse, versiegt seine Darstellungskraft und schwindet sein Selbstvertrauen. So trägt das naive kindliche Zeichnen in seinem Wesen den Keim zu seinem Ende. Nur wenige begabte Naturen werden diese Klippe von selbst überwinden, den andern muß ein geeigneter Zeichenunterricht über die Schwierigkeiten des bildmäßigen Sehens hinweghelfen, wenn die Darstellungskraft nicht gänzlich ersterben soll.

Auf die Frage, wann die künstlerische Einwirkung auf das Kind zur Förderung seiner Darstellungskraft beginnen solle, kann man getrost antworten: so bald wie möglich. Denn so lange die Wirklichkeitsvorstellungen, die ich oben als die natürlichen Gegner der Bildvorstellungen bezeichnet habe, noch wenig scharf sind, läßt sich die Vorstellung der Erscheinungsform verhältnismäßig leicht entwickeln. Das braucht zunächst keineswegs durch besonderen Unterricht zu geschehen; im Gegenteil sollten die Einwirkungen auf das darstellende Kind nicht zu oft und ganz unmerklich, gleichsam in homöopathischer Dosis erfolgen. Hinweise, wie der Gegenstand eigentlich aussieht, wie Dinge in der Ferne sich von denen in der Nähe in ihrem Aussehen unterscheiden und dergl., lassen sich gelegentlich anbringen, ohne dem Kinde die Freude an seinen Darstellungen zu verleiden. Der kleine „Künstler“ wird durch solche Hinweise erst zum eigentlichen Anschauen der Dinge veranlaßt. Auf Spazierwegen bietet sich Eltern und Erziehern Gelegenheit, die Kinder auf die bildmäßige Erscheinung der Dinge aufmerksam zu machen und bei der Betrachtung von Bilderbüchern kann an dieses Anschauen der Natur erinnert werden, um das Erinnerungsbild zu stärken. Das Kind

wird dann in seinen nächsten Darstellungen seine Erinnerungsbilder berücksichtigen und so seine Zeichnungen dem wirklichen Aussehen der Dinge anzunähern suchen.

In derselben Art, wie die zeichnerische Beeinflussung des Kindes im Elternhause begonnen hat, kann sie in der Schule fortgesetzt werden. Im Elementarunterricht, besonders im Anschauungsunterricht bietet sich dazu reichliche Gelegenheit. Da werden Dinge vorgezeigt, Bilder besprochen, Zeichnungen an der Wandtafel entworfen und so das Beobachtungsvermögen und der Gestaltungstrieb der Kleinen angeregt. Es kommt freilich bei alledem gar sehr auf das Wie an. Man kann Dinge so vorgeigen und besprechen, daß die Zuhörer zwar deutliche Wirklichkeitsvorstellungen, aber keine Ahnung von der Erscheinungsform gewinnen; ebenso kann man Bilder „erklären“, ohne daß die Beschauer auch nur im Geringsten an die malerische Erscheinung denken. Und doch sind die Hinweise auf die bildmäßigen Momente ebenso wichtig wie einfach. Man halte z. B. nur einmal ein Stück weißes Papier hinter den vorgezeigten Gegenstand und fordere die Kinder auf, die Form mit dem Finger in der Luft nachzuzeichnen und diese Umrißzeichnung bei geschlossenen Augen zu wiederholen. Bei der Besprechung von Bildern werden einige scheinbar absichtslose Hinweise und Fragen genügen, den Kindern das Bildmäßige im Bilde zum Bewußtsein zu bringen. Z. B.: Warum sind die Bäume hier (vorn) so groß und dort so klein? Warum sieht das Laub der vorderen Bäume so kräftig grün und das der dort hinten stehenden so blaß und grau aus? (weit entfernt! Luft!) Wo hast du das auf deinem Spaziergange schon bemerkt? Warum ist der Fußsteig hier dicht am Kornfeld so dunkel? (Schatten!) Welche Farbe hat der Weg? Woran siehst du, daß dies Wasser ist? (glatte Fläche, Spiegelung, helle Linien!) Solcher Fragen gibt es unzählige; wir bedienen uns ihrer aber meistens nicht, weil wir die so erfragten Momente der bildlichen Darstellung als etwas Selbstverständliches hinnehmen und gar nicht darüber nachdenken, warum der Maler sie so und nicht anders ausgedrückt hat. Uns kommt es immer nur auf die Erklärung des sachlichen Bildinhalts an, obwohl dieser der Erläuterung in der Regel gar nicht bedarf. Man sollte den Beschauer sich möglichst selber mit dem Bilde unterhalten lassen; wenn er aber das Bild genugsam angeschaut und nach seiner Meinung alles gesehen hat, dann mögen jene Fragen kommen, die ihm eine neue Welt aufstun, die Welt der Erscheinungen, und die das, was so selbstverständlich schien, nun „mit ganz anderen Augen“ sehen lassen.

Ganz besonderen Eindruck aber macht es auf die Kleinen, wenn sie ein Bild Strich für Strich an der Wandtafel entstehen sehen. „Wie man so etwas macht“, das ist ihnen ganz besonders merkwürdig. In der Vorschule bietet sich im deutschen Unterricht reichlich Gelegenheit, Gedichte und Erzählungen des Lesebuchs durch eine rasche Faustskizze zu illustrieren, ja manche Fabeln und drollige Kindergeschichten fordern förmlich dazu heraus. Da ist der verständige Spiz, der den wagehalsigen Gänsen wehrt, in den Tümpel zu gehen; da der Ziegenbock, der mit dem im Schlafe nickenden Schäfer stoßen will; da steht der schlaue Fuchs am Hoftor und ladet Frau Gans, weil das Wetter so schön ist, zum Spazierengehen ein. Durch solche Wandtafelskizzen wird die Phantasie und der Trieb zum Selbstschaffen in den Kleinen mächtig angeregt, was man schon daran merkt, mit welcher Aufmerksamkeit sie jede Phase der Entstehung des Bildes verfolgen und wie sie zuweilen den zeichnenden Lehrer mit ihren guten Ratshlägen unterstützen. Wenn es den Kindern zu Hause nicht untersagt wird, werden sie den Lehrer gewiß oft mit Proben ihrer Zeichenkunst erfreuen, die zwar einstweilen noch mehr das redliche Wollen als das freudige Können offenbaren und daher gern und mit Dank angenommen und gelegentlich zum Anlaß kurzer Erläuterungen gemacht werden. Die typisch kindliche Darstellung wird zwar noch lange vorherrschen; aber nach und nach wird sie bei der Fortdauer solcher Einwirkungen, die im Schulzeichnenunterricht planmäßig und zielbewußt fortgesetzt werden, sich der Erscheinungsform mehr und mehr nähern. Das Schulzeichnen setzt sich in keinen Gegensatz zu der kindlichen Darstellungsweise, wie dies bei der früher herrschenden mathematisch-abstrakten Methode der Fall war, sondern es leitet

das Kind ganz allmählich von der begrifflichen Kinderzeichnung zur reinen Formanschauung und erscheinungsgemäßen Darstellung. Der Zeichenunterricht geht dabei den Weg, den die bildende Kunst in ihrer Entwicklung durch die Jahrhunderte auch gegangen ist.*)

Es ist wichtig, daß die Entwicklung der reinen Formvorstellung und die Gewöhnung an bildmäßiges Sehen bereits geschieht, ehe das begriffliche Denken und das kritische Urteil so weit ausgebildet sind, daß sie dabei ein beträchtliches Hindernis bilden. Ist diese Zeit verstrichen, ohne daß sie in dem gedachten Sinne benutzt wurde, dann wird die zeichnerische Unterweisung mit geistigen Widerständen zu rechnen haben, die den Erfolg stark beeinträchtigen, womöglich ganz ausschließen können. Aus diesem Grunde ist es psychologisch kaum zu rechtfertigen, daß in der Sexta seit dem Jahre 1882 kein Zeichenunterricht erteilt wird. Die damals gebräuchliche Methode, die aus dem Anfangsunterricht im Zeichnen einen verkappten Mathematikunterricht gemacht hatte, konnte allerdings eine reifere geistige Entwicklung der Schüler gebrauchen. Der heutige Zeichenunterricht, der an den natürlichen Gestaltungstrieb der Kinder und ihre spezifische Darstellungsweise anknüpft, sucht möglichst früh an ein bildmäßiges Sehen und erscheinungsgemäßes Darstellen zu gewöhnen, indem er das dem Kindesalter eigentümliche naive Sehen seinem Zwecke dienstbar macht. Diese der Psychologie und dem Wesen der Kunst entnommenen unterrichtlichen Maßnahmen werden zum größten Teil unwirksam, wenn der Zeichenunterricht erst, wie zur Zeit geschieht, mit dem 10. oder 11. Lebensjahre beginnt.

Das bildmäßige Sehen, auf welches die zeichnerische oder malerische Darstellung sich gründet, ist ein Sehen von Flächen. Die Bildvorstellung ist aus flächigen Elementen zusammengesetzt. Wahrnehmbar wird unser Auge ein Gegenstand erst dadurch, daß er sich durch seine Ton- und Farbenwerte von seiner Umgebung abhebt. Sind die Ton- und Farbenwerte der Dinge mit denen ihrer Umgebung gleich, so kann unser Auge die Grenzen ihrer räumlichen Ausdehnung nicht erkennen und somit ihre Form nicht erfassen. Je mehr die Dinge in ihren Ton- und Farbenwerten voneinander abweichen, um so deutlicher erscheinen sie unserm Auge. Mehrere Dinge können sich nur als Fläche gegen Fläche voneinander abheben. Tren-

*) Der Erfahrungssatz, daß die Entwicklung des Kindes dieselben Stufen durchläuft wie die Entwicklung der Menschheit, dessen wissenschaftliche Begründung durch das biogenetische Grundgesetz Häckels gegeben sein dürfte, scheint eine klaffende Lücke zu haben, wenn wir die Kunst des Urmenschen der älteren Steinzeit ins Auge fassen. Die Zeichnungen aus den Höhlen der Dordogne und Nordspaniens sind (soweit sie mir durch Nachbildungen in Büchern und Zeitschriften zu Gesicht gekommen,) von so erstaunlicher Lebenswahrheit und Naturtreue, daß man die Überzeugung, es handle sich hier um die allerälteste Kunstäußerung des Menschen, beim besten Willen nicht gewinnen kann. Es liegt vielmehr nahe, der Vermutung Ausdruck zu geben, daß diese auf uns gekommenen Kunstäußerungen des paläolithischen Urmenschen die letzte Stufe einer langen Kunstentwicklung darstellen (wie die Gedichte Homers), deren einzelne Manifestationen nicht auf uns gekommen bzw. nicht beachtet oder falsch gedeutet worden sind. Auf diese hohe Entwicklungsstufe scheint dann aus irgend einer uns noch verborgenen Ursache ein Rückschlag erfolgt zu sein, wie wir ihn (vielleicht in viel kleinerem Maßstabe) in dem Übergang von der antiken zur christlichen Kunst wahrnehmen. — Daß die auf den erwähnten Höhlenzeichnungen, besonders denen aus Altamira bei Santander dargestellten Jagdtiere im Sinne eines Malers „naiv“ gesehen sind, wird niemand bestreiten; daß aber für solche geradezu „raffiniert“ ausgeführten Zeichnungen ein gründliches Verstehen der Form und ein starkes Abstraktionsvermögen nötig ist, wird jeder, der den Zeichenvorgang genauer untersucht, gleichfalls zugestehen müssen. Man beachte nur einmal an dem weidenden Renntier (bekannte Knochengravierung aus dem Reßlerloch bei Thayingen) die mit drei Linien ausgedrückte Modellierung des Fesselgelenks, sowie in andern Zeichnungen die charakteristischen inneren Linien, welche das Schulterblatt oder die Beckenknochen andeuten, die Schraffierung, welche die Weichen oder die schlaffe Haut am Halse markiert, die Auflösung der Umrißlinien, um die Wollmähne des Bison oder den Borstentamm des Wildschweines zu bezeichnen! Man bemerke auch die ungemein treffende Darstellung der Mäntel des Wildpferdes, die „Aber Schnidungen“ der Gliedmaßen und vieles andere! Das kann nicht der Anfang der Kunst sein.

nungslinien oder Umrisse sind nicht vorhanden. Wenn wir trotzdem in einer Zeichnung Umrisse setzen, ist das eine bewußte Abstraktion der Formgrenze. Unser gebräuchliches Zeichenmaterial, der Bleistift, verleitet von vornherein zur Umrißzeichnung. Das Naturgemäße würde sein, eine Fläche sogleich wieder als Fläche darzustellen. Die erste Erscheinung des Dinges, sein erster unmittelbarer Eindruck, ist der Schattenriß, die *Silhouette*. Personen, die wir in einiger Entfernung auf der Straße erblicken, erscheinen uns als dunkle Silhouetten auf hellem Grunde. Wir sehen nur ihre allgemeine Gestalt, und doch genügt uns diese, um nicht nur Alter und Stand der Personen ungefähr zu unterscheiden, sondern auch bestimmte Persönlichkeiten zu erkennen. Die Wahrnehmung des Plastischen ist dazu keineswegs erforderlich, auch die Einzelheiten, z. B. die Gesichtszüge lassen sich für das Erkennen bestimmter Einzelwesen entbehren. Wir sehen daraus, wie wichtig die Silhouette oder die allgemeine Formercheinung für das bildmäßige Sehen ist. Es ist darum natürlich, daß auch der Zeichenunterricht sich der Silhouette bedient, um an das Erfassen der Gesamtercheinung zu gewöhnen. Es würde z. B. nicht ercheinungsgemäß sein, wollte man einen Baum, der sich, aus gewisser Entfernung gesehen, als dunkle Masse gegen den hellen Himmel abhebt, mit Umrißstrichen wiedergeben; man wird vielmehr sogleich die ganze Breite des Stammes, der Äste und Zweige als Flächen von bestimmter Dunkelheit zeichnen, und wenn es sich um einen belaubten Baum handelt, auch den allgemeinen Tonwert der Baumkrone durch eine getönte Fläche ausdrücken, ohne sogleich die Unterschiede der Licht- und Schattenpartien zu berücksichtigen. Ein Wald in einiger Entfernung wird dem Auge als eine mehr oder weniger dunkle Wand erscheinen und erst beim genauen Hinsehen wird man Einzelheiten erkennen, die aber für die Darstellung des Ganzen von so geringer Bedeutung sind, daß sie ruhig vernachlässigt werden können; ja ihre deutliche Wiedergabe würde das Ganze zerreißen und den geschlossenen, ercheinungsgemäßen Eindruck stören. Das Gesagte gilt von allen Gegenständen, die so weit von uns entfernt sind, daß wir sie, zumal bei halbgeschlossenen Augen, mit einem Blick übersehen können, ohne die Augen merklich zu bewegen. Wie groß das Blickfeld und der Sehwinkel dabei sein dürfen, soll hier nicht untersucht werden. Je kleiner die Gegenstände sind, um so näher können sie dem Auge gerückt werden, ohne daß die Gesamtercheinung darunter merklich leidet, je größer, um so entfernter müssen sie stehen.

Wenn die Auffassung der Gesamtercheinung das wichtigste Moment des bildmäßigen Sehens bildet, so ergibt sich daraus der naturgemäße Gang der Darstellung: vom Allgemeinen zum Besonderen, von der typischen Gesamtercheinung zu den individuellen Einzelheiten. Sehen wir auf den Werdegang der Kunst und fassen dabei die Darstellung des Menschen ins Auge, so erkennen wir, daß die Kunst nicht damit begonnen hat, bestimmte Individuen abzuformen oder abzubilden, sondern daß sie zuerst Typen oder Symbole schuf, welche nur das Allgemeingültige der Form enthielten, nur die Grundtatsachen in allgemeinsten Gestalt ausdrückten, eine Erscheinung, die jedes Völkerkundemuseum bestätigen wird. Erst allmählich, Schritt für Schritt, wurde zum Allgemeinen das Besondere gefügt, und zwar auch wieder zunächst die Hauptmomente, ob Mann oder Frau, jung oder alt, vornehm oder gering. Die Kunst der Assyrer und Babylonier, der alten Ägypter und die ältere Kunst der Griechen war fast nur eine begriffliche oder Typenkunst. Ja die ganze hellenische Kunst wird zu ihrem künstlerischen Vorteil vom Typus beherrscht, wenn auch das Individuelle später stark hervortritt und in den Porträtbüsten und Porträtstatuen den Typus zurückdrängt. Auch die Entwicklung der christlichen Kunst geht vom Allgemeinen zum Besonderen, obwohl hier, entsprechend ihrem eigentümlichen Wesen und Zweck, nicht so sehr die Gestalt des ganzen Körpers als vielmehr diejenige des besetzten Antlitzes den Typus ausmacht.

Gemäß diesem Entwicklungsgange der Kunst handelt, wie wir gesehen haben, unbewußt das Kind, wenn es seine Begriffe von den Dingen und Wesen der Außenwelt in symbolischen Zeichen wiedergibt. Und der Schüler bzw. der Künstler handelt nach diesem Gesetze, wenn er bei seiner Darstellung von der Allgemein-

form ausgeht und von dieser zu den Hauptteilen und Schritt für Schritt weiter bis zu den Einzelheiten gelangt. Der Weg der Aufnahme der optischen Vorstellungen aber ist gerade umgekehrt. Denn da der allgemeine Eindruck des Dinges zu unbestimmt bleibt, als daß daraus eine klare Vorstellung hervorgehen könnte, so beginnt der eigentliche Sehprozeß, wie das oben ausgeführt wurde, mit dem Abtasten des Dinges, mit dem nacheinander erfolgenden Wahrnehmen der Einzelheiten, die dann im Geiste zu einer Gesamtvorstellung vereinigt werden. Entsprechend diesem natürlichen Sehvorgang wird auch der Anfänger im Zeichnen zunächst mit den Einzelheiten beginnen. Gibt man dem Schüler einen Gegenstand zum Abzeichnen, so wird er alsbald alles Mögliche daran sehen, nur nicht die allgemeine Gestalt. Was die primitive Kunst unbewußt tut, muß hier vom Zeichner mit Bewußtsein auf den Einzelfall übertragen werden: er muß sein Auge meistern, daß es sich nicht sogleich an den Kleinigkeiten festsaugt, sondern nach einer gewissen logischen Ordnung zunächst die allgemeine Gestalt, dann die Hauptteile und zuletzt die Einzelheiten wahrnimmt. Der geistig schlaffe Zeichner wird an den Einzelheiten kleben bleiben und ein Stücklein an das andere fügen, bis er zuletzt wahrnimmt, daß das Ganze im Aufbau wie in den Verhältnissen seiner Teile falsch ist. So ist die sinngemäße Anlage des Ganzen die wichtigste Stufe in der Entstehung einer Zeichnung, eine Gewähr für das Gelingen der ganzen Arbeit.

Wird diesem Grundsatz gemäß verfahren, so zeigt sich, daß auch die Darstellung des Menschen, welche alle großen Meister als das Hauptproblem der bildenden Kunst bezeichnet haben,*) im Schulzeichnen erfolgreich geübt werden kann; ja sie kann aus mancherlei Gründen gar nicht umgangen werden und muß einen wesentlichen Bestandteil der Zeichenübungen ausmachen. Schon in den kindlichen Darstellungen, die Erlebtes, Gehörtes oder Erdachtes illustrieren, spielt der Mensch naturgemäß die Hauptrolle; er ist der Träger der Handlung und sonderlich darum auch das Objekt der Darstellung. Das Kind liebt Leben und Handlung, und nur soweit die Gegenstände, Tiere und Menschen zu der Handlung in Beziehung stehen, erscheinen sie ihm darstellungswürdig. Deswegen hat auch ein Quintaner noch kein Interesse daran, einen Menschen einfach abzuzeichnen; es genügt ihm, durch gelegentliche Beobachtungen die typische Gestalt des Menschen zu finden. Ein Schüler in dunklem Anzuge, der vor einer hellen Wand auf dem Tische steht, kann seinen Mitschülern, die ihn aus gehöriger Entfernung betrachten, als geeignetes Modell dienen. Das Stehen, Gehen, Laufen, Schieben, Ziehen, Heben, Tragen und andere im Leben oft wiederkehrende Stellungen und Bewegungen können durch ihn veranschaulicht werden. Solche gelegentliche Anschauung menschlicher Tätigkeiten dient einstweilen nur als Korrektur der Phantasiezeichnungen und dadurch mittelbar der zeichnerischen Darstellung. Später, vielleicht in der Tertia beginnend, werden diese Stellungen auch abgezeichnet, und zwar zunächst, dem bildmäßigen Eindruck entsprechend, als Schattenrisse, indem der Zeichner sich die sichtbare Erscheinung des Modells als ein auf die Wand projiziertes Bild vorstellt, das er flächenhaft in dem beobachteten Tonwert wiedergibt. Das Gesicht wird zunächst nicht gezeichnet oder nur angedeutet. Als Träger des seelischen Ausdrucks erscheint dem Kinde das Gesicht zwar als das Bedeutungsvollste der menschlichen Erscheinung, weshalb es seine Zeichnung in der Regel auch mit der Darstellung des Gesichts beginnt, wobei dann der übrige Körper gewöhnlich so sehr zu kurz kommt, daß er nur als ein Anhängsel des Gesichts erscheint. Der Schüler muß zunächst lernen, daß in der bildmäßigen Darstellung des Menschen alle Teile gleichwertig sind, und daß auch eine Zeichnung, welche keine Spur des menschlichen Antlitzes zeigt, den Menschen vollkommen wahr wiedergeben kann.

*) Max Ringer sagt in seinem Buch „Malerei und Zeichnung“ S. 52: „Der Kern- und Mittelpunkt aller Kunst, an den sich alle Beziehungen knüpfen, von dem sich die Künste in der weitesten Entwicklung loslösen, bleibt der Mensch und der menschliche Körper.“

Wenn die flächige Darstellung dem bildmäßigen Ausdruck näher kommt als die Umrißzeichnung, so wird sie auch die Auffassung des Bildmäßigen mehr fördern als diese. Mit dem Bleistift lassen sich Flächen in bestimmtem Tonwert immer nur unvollkommen herstellen; ja in den meisten Fällen wird immer zuerst ein Angeben der Grenzen, also ein Konturieren dem Anlegen der Flächen vorausgehen, da dieses Verfahren dem gebräuchlichen Zeichenmaterial, das nur Striche hergibt, am meisten entspricht. Die Erscheinungsform und das Darstellungsmittel stehen hier in gewissem Gegensatz und so liegt der Gedanke nahe, ein Zeichenmaterial zu verwenden, das diesen Gegensatz mildert. In diesem Sinne leistet uns der Pinsel, den schon die Maler der Renaissance bei ihren Zeichenstudien wohl zu schätzen wußten, ja mit dem schon die griechischen Vasenmaler ihre unvergänglichen Zeichnungen ausführten, vortreffliche Dienste. Er ermöglicht, Form und Ton bzw. Farbe zugleich zu geben und Flächen als solche unmittelbar hinzusetzen. Auch der Kontur läßt sich, wo er gewünscht wird, mit dem Pinsel viel ausdrucksvoller gestalten als mit dem Stift, wie die zum Teil künstlerisch hervorragenden Zeichnungen der Japaner zeigen. Dieses Volk, das fast nur mit dem Pinsel zeichnet, wie es auch mit dem Pinsel schreibt, hat die Kunst des Pinselzeichnens zu hoher Vollkommenheit geführt. Die japanischen Holzschnitte, die auf der Pinseltechnik beruhen, sind zu gewisser Berühmtheit gelangt und haben unsern Künstlern wertvolle Anregungen gegeben. Auch die griechische Vasenmalerei beruht auf der Pinseltechnik, ja das ganze griechische Flächenornament mit seinen Palmetten, Spiralen und Lotosblumen scheint geradezu aus der Pinseltechnik hervorgegangen zu sein. Der Pinsel ist ein sehr brauchbares, aber auch ein sehr empfindliches Zeicheninstrument, das geeignet erscheint, den Zeichner zu feinem Formempfinden zu erziehen. Im Zeichenunterricht erweist sich das Pinselzeichnen von hohem künstlerischen Wert; es lehrt schnell die Gesamtform erfassen und, da ein nachträgliches Korrigieren nicht möglich ist, sofort das Wesentliche und Charakteristische der Form sehen. Motive für das Pinselzeichnen bietet die Natur in reicher Fülle. Für den Anfang werden Kirichen, Beeren, Blätter, Blüten, Fruchtstände, ganze Pflanzen, Zweige, Bäume, Vasen, Flaschen, Kannen, Krüge u. a. m. hinreichenden Stoff bieten.

Die Konturzeichnungen, zu denen sowohl unser gebräuchliches Zeichenmaterial als auch die übliche Zeichentechnik zunächst hinleiten, erfordern starke Abstraktion und sind daher für grundlegende Übungen weniger geeignet als reine Flächendarstellungen, für weitergehende Studien aber sind sie eben wegen dieser Abstraktion von um so größerer Bedeutung. Dem Anfänger macht es große Mühe, während er die Umrißlinien verfolgt, sogleich die Proportionen der ganzen Flächen ins Auge zu fassen. Er beachtet zunächst nicht die feinen Überschneidungen, die für die Formgebung von großer Bedeutung sind, sowie die notwendigen inneren Linien, welche die Form organisch gliedern. Auch fehlt ihm zunächst noch das feine Empfinden für den ungleichen Wert und die Ausdrucksfähigkeit der Umrißlinien; er zeichnet alles gleich stark, weil er nicht fühlt, wo ein Drucker hingehört, wo der Kontur unterbrochen werden muß, wo er ganz fehlen darf, wo er breit und weich, fest und bestimmt, zart und verschwimmend sein muß. Den Ausdruck dessen, was den künstlerischen Wert einer Zeichnung ausmacht, muß er sich erst mit vieler Mühe erringen, und dazu gibt es kein Schema oder Rezept, dazu ist vor allem vollständiges Erfassen des Vorbildes, gründliches Überlegen und feines Formempfinden notwendig. Dazu kommt, daß in einer Zeichnung, ob sie nur die Konturen oder auch die Tonwerte ausdrückt, niemals alles wiedergegeben werden kann und darf, was an dem Naturvorbild zu sehen ist, und daß andererseits manches, was nur wenig in Erscheinung tritt, unter gewissen Umständen kräftig betont werden muß. Es würde z. B. unzweckmäßig und unkünstlerisch sein, alle Einzelheiten eines Baumes wiedergeben zu wollen, es genügt die Gesamterscheinung seiner Silhouette, das Charakteristische seines Wuchses und die Verteilung der Licht- und Schattenmassen. Schon wenn der Quartaner ein Horn- oder Weinblatt zeichnet, darf er nicht alle Kleinigkeiten und Zufälligkeiten pedantisch nachahmen; er muß vielmehr neben der allgemeinen Gestalt das Charakteristische des Blattbaues, das Gesetzmäßige der Gliederung

und Verrippung erkennen und in seiner Zeichnung darauf den Hauptwert legen. Erst dadurch wird seine Darstellung als Ergebnis seiner Gedankenarbeit wertvoll. Es kann nicht geleugnet werden, daß das Erfassen und Wiedergeben dieser Momente eine gewisse geistige Reife und starke Konzentration der Aufmerksamkeit voraussetzt. Ein selbständiges Denken ist besonders dann notwendig, wenn der Schüler zur Erreichung bestimmter Wirkungen seine Ausdrucksmittel wählen muß. Die Wahl der Stellung des darzustellenden Gegenstandes, des Zeichenmaterials und der Technik, sogar des Formats der Zeichnung sind von weittragender Bedeutung. Man kann nicht alles in der gleichen Technik und mit dem gleichen Material gestalten; jeder Gegenstand und jeder Zweck erfordern ihre spezifische Technik und demgemäß ihre besonderen Darstellungsmittel. So wird man, um z. B. ein Kristallglas mit seinen überaus stark wirkenden Glanzlichtern und geringen Dunkelheiten schnell seinem eigentümlichen Glascharakter gemäß darzustellen, am besten getöntes Papier verwenden, die Lichter mit dem Pinsel auftragen und die wenigen Dunkelheiten mit dem Bleistift einzeichnen, während die Halbtöne im Papierton bleiben. Es würde gar nicht möglich sein, auf weißem Papier den gleichen Ausdruck des Glänzenden und Kristallinen zu erzielen. Die bekannten Hasel- und Weidenzweige mit „Nätschen“, die wir als Vorboten des Frühlings gern in unsere Zimmer stellen, lassen sich am treffendsten durch eine flotte Pinselzeichnung wiedergeben, während eine Bleistiftzeichnung viel mühsamer und weniger ausdrucksvoll sein würde. Der Darstellungsmöglichkeiten gibt es viele und in ihrer Wahl liegt ein wesentliches Mittel der Geschmacksbildung. Wer sich so mit der Kunst des zeichnerischen Ausdrucks vertraut gemacht hat, der wird auch den Schöpfungen unserer Künstler mit größerem Verständnis gegenüberstehen, weil er selber erlebt hat, wie man so etwas macht und worauf es dabei ankommt; er wird allmählich eine Ahnung davon bekommen, worin z. B. in einem Dürerschen Holzschnitt oder in einer Rembrandtschen Radierung die künstlerischen Werte liegen.

Wenn wir besonderen Wert darauf legen, daß der Zeichner die Darstellungsart selber finden und dem Charakter des Vorbildes anpassen soll, so ist der Grundgedanke maßgebend, dem Lernenden die wichtigste geistige Arbeit nicht vorweg zu nehmen; er soll sich sein Wissen und Können selber erarbeiten, um dadurch seine geistigen Kräfte zu entwickeln und am Selbstgeschaffenen die intellektuelle Freude zu empfinden, die zum Weitererschaffen antreibt. Dieses Selbsterarbeiten schließt das Abzeichnen nach künstlich hergestellten *V o r l a g e n* aus; denn in diesen ist schon die geistige Arbeit des Zeichners niedergelegt und der Nachzeichner hat nichts weiter zu tun als abzuschreiben, eine Tätigkeit, die genau so minderwertig ist, als wenn jemand einen Aufsatz oder eine Übersetzung abschreibt.*) Denn *w a r u m* der Zeichner in der Vorlage die Striche so und nicht anders gesetzt, warum er hier abgesetzt, dort einen Drucker angebracht hat, das bleibt dem Nachzeichner verborgen. Beim Studium nach der Natur dagegen ist jeder auf sich selbst gestellt, da gibt es kein mechanisches Abschreiben des Vorbildes; die Naturform muß erst in die Zeichensprache übersetzt werden und die Übersetzungshilfen kann nur die Form selbst bieten. Wie die Striche zu setzen sind, das muß das Auge an der Form abtasten und die mit dem Zeichenstift modellierende Hand muß diesen Tastbewegungen des Auges folgen und danach gestalten. Bei solchem Formempfinden erfolgen die Striche wie von selbst, jedes Licht

*) Recht ergötlich ist zu lesen, was Goethe in „Dichtung und Wahrheit“ (Anfang des 4. Buches) über seinen ersten Zeichenunterricht berichtet: „Wir mußten Striche machen und sie zusammensetzen, woraus dann Augen und Nasen, Lippen und Ohren, ja zuletzt ganze Gesichter und Köpfe entstehen sollten; allein es war dabei weder an natürliche noch künstliche Form gedacht. Wir wurden eine Zeit lang mit diesem *Qui pro Quo* der menschlichen Gestalt gequält, und man glaubte uns zuletzt sehr weit gebracht zu haben, als wir die sogenannten Affekten von Lebrun zur Nachzeichnung erhielten. Aber auch diese Zerrbilder förderten uns nicht. Nun schwankten wir zu den Landschaften, zum Baumschlag (!!) und zu allen den Dingen, die im gewöhnlichen Unterricht ohne Folge und ohne Methode geübt werden. Zuletzt fielen wir auf die genaue Nachahmung und auf die Sauberkeit der Striche, ohne uns weiter um den Wert des Originals oder dessen Geschmack zu bekümmern.“

und jede Dunkelheit entstehen wie selbstverständlich; denn der Denkprozeß geschieht so schnell, daß er dem Zeichner nur selten zum Bewußtsein kommt.

Die Natur ist unsere erste Lehrmeisterin, sie bietet uns Vorbilder und Anregungen. Doch betrachten wir einmal das Verhältnis der Natur zur Kunst genauer, so ergibt sich, daß die Kunst nicht einfach die Natur abschreibt, wie es die Photographie tut, sondern daß sie den sinnlichen Eindruck in geistiger Verarbeitung wiedergibt, wie wir bereits oben gesehen haben. Die gewissenhafteste „Naturstudie“ wird niemals lediglich ein Bild der Natur sein, sondern objektiv weniger und subjektiv mehr, sie wird die Photographie hinsichtlich der natürlichen Wirklichkeit nicht erreichen, hinsichtlich der inneren Wahrheit aber bei weitem übertreffen. Die Photographie kann nur einen zufälligen Moment festhalten, während die gewissenhafte Zeichnung viele Erscheinungsmomente zusammenfaßt und daraus die typische, wesenseigene Formerscheinung ableitet. Wenn der Zeichner in seinen Studien die Natur so genau wie möglich darzustellen sucht, so tut er das nicht in dem Glauben, objektive Naturtreue erreichen zu können, sondern lediglich, um sie zu studieren, zu beherrschen. Je mehr er sie beherrscht, um so mehr gewinnen seine Zeichnungen an subjektiver Wahrheit, die mehr ist, als objektive Naturtreue. Von Menzels Zeichnungen wird jedermann sagen, daß sie im höchsten Grade naturwahr sind und doch wird niemand einfallen zu behaupten, daß sie objektiv naturgetreu wären. Aber gerade darin, daß ihre subjektive Naturwahrheit bis zu einem bis dahin nie erreichten Grade der Vollkommenheit ausgeprägt ist, liegt ihr unvergänglicher Wert. Die Art, wie die Künstler die Natur auf sich wirken lassen, kann übrigens sehr verschieden sein, wie die abweichenden künstlerischen Richtungen beweisen. Wenn aber für den Zeichenunterricht die Frage gestellt wird, wie man die Natur studieren solle, so kann die Antwort kürzer und treffender nicht lauten als: wie Menzel.

Wie die Natur uns Vorbilder und Anregungen zu produktivem Kunstschaffen liefert, so bietet sie uns andererseits auch die Mittel, künstlerische Darstellungen zu genießen. Die Elemente dieses ästhetischen Genusses sind die Erinnerungsbilder, die sich aus der Anschauung der Natur ergeben.*) Das erste Moment in dem Genießen eines Kunstwerks ist der Vergleich zwischen Urbild und Abbild, wobei das Urbild, wenn es nicht zur Stelle ist, durch das Erinnerungsbild vertreten wird. Je deutlicher die Erinnerungsbilder sind, die wir von den Erscheinungen der Natur gewonnen haben, um so leichter werden wir das Kunstwerk erfassen. Die Deutlichkeit der Erinnerungsbilder wächst in dem Maße, wie das Auge durch die Darstellung der Dinge der Natur an bildmäßiges Sehen gewöhnt ist. Weiter aber beruht das Genießen von Kunstwerken nach Konrad Lange auf einer bewußten und freiwilligen Selbsttäuschung. Wir wissen, daß das Bild, die Zeichnung, die Skulptur das nicht ist, was es darstellt; aber wir stellen uns vermöge unserer ästhetischen Phantasie das Dargestellte als wirklich vor. Der Grad der Illusion ist abhängig von dem Maße der Übereinstimmung aller Merkmale des natürlichen Vorbildes mit seinem künstlichen Abbild, d. h. von der Ähnlichkeit. Im allgemeinen kann man sagen, daß die Illusion um so vollkommener sei, je größer diese Ähnlichkeit ist. Der bei der Illusion beteiligte Wille aber kommt in umgekehrtem Verhältnis zur Geltung. Je ähnlicher ein Kunstwerk seinem Vorbild ist, um so mehr nähert sich die willkürliche Illusion der unwillkürlichen. Doch darf eine bildliche Darstellung die Grenzen zwischen sich und dem Urbild nicht so verwischen, daß die Absicht,

*) Goethe bekennt in „Dichtung und Wahrheit“ (8. Buch) mit Bezug auf seine Kunstbetrachtung in der Dresdener Galerie: „...Solche Dinge waren es vorzüglich, die mich an sich zogen, wo die Vergleichung mit der bekannten Natur den Wert der Kunst notwendig erhöhen mußte. ... So nahm ich den Wert der italienischen Meister mehr auf Treu und Glauben an, als daß ich mir eine Einsicht in denselben hätte anmaßen können. Was ich nicht als Natur ansehen, an die Stelle der Natur setzen, mit einem bekannten Gegenstand vergleichen konnte, war auf mich nicht wirksam.“

eine unwillkürliche Illusion zu erzeugen, erkennbar wird, wenn sie nicht den Charakter als Kunstwerk verlieren und zu einer Nachäffung der Wirklichkeit herabsinken will. Es mag als hoher Grad von Vollkommenheit gelten, wenn es der Kunst gelingt, die Wirklichkeit „täuschend ähnlich“ abzubilden; aber sie muß die Merkmale ihrer Tätigkeit stehen lassen, sie muß die „Technik“ zeigen und darf die Spuren der Arbeit nicht vernichten. Man will sehen, wie so etwas entstanden ist, man will die Arbeit des Künstlers verfolgen können. Darum sind alle übertrieben glatten, „geleckten“ Darstellungen für ein ästhetisch gebildetes Auge ungenießbar. Der Pinselstrich, bezw. der Bleistiftstrich usw. muß auch in den ausgeführten Arbeiten sichtbar bleiben, ob es sich nun um ein Ölbild, ein Aquarell oder eine Zeichnung handelt. Gerade die Ölmalerei hat gegen dieses ästhetische Prinzip am meisten gesündigt. Durch vieles Übermalen, Abschaben, Abschleifen, Firnissen usw. wird die ursprünglich vielleicht frische und ausdrucksvolle Technik vollständig vernichtet, bis schließlich nur noch ein „gequältes“ Flickwerk übrigbleibt. Und nicht nur von den Darstellungen in der Fläche gilt das Prinzip von der Deutlichkeit der Technik, sondern von allen Gebieten der vielverzweigten Kunst, insbesondere auch von der Skulptur und der Gerätekunst.

Unter den zeichnerischen Darstellungen sind es besonders die Skizzen und Studien, die am klarsten ihren Werdegang zeigen und darum das geschulte Auge des genießenden Beschauers am meisten fesseln. Hier zeigt sich der gestaltende Mensch in seinem wahren Wesen und seiner ganzen Eigenart. Hier ist durch das Ausführen und Fertigmachen noch nichts verdeckt oder verwischt; der ganze Werdegang der Zeichnung steht offen da, von den ersten noch unsicher tastenden Linien, bis zu den festen, sicheren Strichen, die aus dem zunächst lockeren Gefüge die bestimmte Form herausholen, und denen man die Energie anmerkt, mit welcher der Zeichner die Form geistig gefaßt hat. Auch die Fehlstiche, die bei einer echten Skizze nicht beseitigt werden, sind keineswegs bedeutungslos; sie zeigen das allmähliche Deutlichwerden der Formvorstellung und die Störungen in ihrer Bildung. — Studien nennt man gewöhnlich die weiter ins einzelne gehenden Zeichnungen, zumal wenn ihnen ein bestimmter Zweckgedanke zu Grunde liegt, der aber immer auf die Beherrschung der Form (bezw. der Farbe) als allgemeinen Zweck zurückgeht. Die von den Schülern im Zeichenunterricht angefertigten Zeichnungen sind ihrem Wesen und Zweck nach, wenn sie nicht den Charakter einer Skizze tragen, nur Studien. Das Wesen einer Skizze besteht in der Beschränkung auf die einfachsten und notwendigsten Darstellungsmittel, sowie auf das Wesentliche und Charakteristische der Form. In diesen Grundzügen birgt die Skizze einerseits ihren künstlerischen und pädagogischen Wert und andererseits die Schwierigkeit ihrer Ausführung. Die laienhafte Ansicht, die Skizze sei etwas Ungenaueres, oberflächlich hingeworfenes, beruht auf gänzlichem Mißverstehen des Begriffs einer Skizze. Weil sich die Skizze auf das unbedingt Notwendige beschränkt, muß sie ganz besonders genau sein, und ihre rasche Ausführung sowie ihr kleiner Maßstab, zu denen ihr Wesen und Zweck hinleiten, dürfen diese Genauigkeit nicht beeinträchtigen. Im Zeichenunterricht erweist sich das Skizzieren als ein ganz vorzügliches Bildungsmittel; es gewöhnt an ein rasches Erfassen der Form und erfordert unbedingt Konzentration der Aufmerksamkeit und energischen Willen. Mit wenig Strichen viel sagen ist schwer, und je einfacher die Ausdrucksmittel sind, um so schwieriger ist die Darstellung. Daß ein Schüler wie ein Künstler von Beruf skizzieren lerne, wird billigerweise niemand erwarten, und doch hat die Erfahrung gezeigt, daß in Realanstalten, wo das Freihandzeichnen durch alle Klassen (außer Sexta) obligatorisches Lehrfach ist, von den Schülern der oberen Klassen Skizzen geliefert werden, denen man eine künstlerische Qualität nicht absprechen kann. Insbesondere ist auch der Beweis erbracht, daß das Skizzieren nach dem Leben, nach lebenden Tieren und Menschen, im Schulunterricht mit zweifellosem Erfolge gelehrt wird. Schon in der Obertertia sind die Schüler in der Lage, wenn sie dem bisherigen Unterricht mit der erforderlichen Anspannung des Willens und dem gehörigen Fleiß gefolgt sind, lebende Tiere, wie Kaninchen, Meeresschweinchen u. a. treffend zu skizzieren. Man darf

nicht annehmen, daß das lebende Tier, weil es doch nicht stillhält, sich nicht als Zeichenobjekt eigne. Gerade dadurch, daß es oft seine Stellung ändert, zwingt es den Zeichner zu besonderer Aufmerksamkeit und intensiver Beobachtung. Wenn es auch nur wenige Striche sind, die dem lebenden Modell während seines kurzen Verharrens in einer Stellung abgelauscht werden können: in diesen paar Strichen ist in den meisten Fällen mehr geistige Arbeit kristallisiert, als in manchen ausgeführten Arbeiten, die viele Zeichenstunden in Anspruch nehmen. Es kommt ja doch nicht darauf an, schöne Zeichnungen anzufertigen, sondern daß der Schüler beim Zeichnen etwas lerne, daß er geistig arbeite.

In diesem Sinne ist das Zeichnen im Freien besonders wertvoll. Es gehört schon zum Prinzip des Naturzeichnens, daß es sich an die wirkliche, lebende Natur und nicht an die nachgemachte, tote wendet. Zwar kann uns auch diese für den Anfang viel nützen; ja die elementaren Zeichenübungen werden sich meistens an solche tote Naturmodelle, wie gepresste Blätter, aufgespannte Schmetterlinge, ausgestopfte Tiere, naturwissenschaftliche Präparate u. dergl. halten, weil sie sich in Ruhe betrachten und darstellen lassen. Das eigentliche Naturzeichnen beginnt mit der Darstellung der lebenden Natur, lebender Pflanzen, lebender Tiere und des Menschen. Topfpflanzen im Zimmer, Tiere im Aquarium oder Terrarium, Vögel im Bauer und kleine Säugetiere im Käfig, die Bäume auf dem Schulhof in ihrer winterlichen Nacktheit und ihrem sommerlichen Schmuck: das mögen etwa die nächstliegenden Probleme des Naturzeichnens sein. Dann aber heißt es: Hinaus aus dem Zeichensaal und der Schule ins Freie, in die Stadt und ihre Umgebung! Ihr eigenstes Wesen zeigt uns die Natur erst, wenn wir sie bei sich zu Hause auffuchen, nicht wenn wir sie einladen, zu uns in den Zeichensaal zu kommen. Mag der Zeichensaal im Sommer leer stehen, wenn wir draußen genügend Motive finden und der Himmel unsern Bemühungen günstig ist! Voraussetzung aber für solche Studien im Freien ist, daß die Schüler die Elemente des Zeichnens beherrschen. Denn hier hört die Klassenunterweisung mehr oder weniger auf, der Unterricht kann fast nur noch Einzelunterricht sein und darf sich nicht mehr mit den einfachsten Dingen des Sehens und Darstellens aufhalten. — Ist ein zoologischer Garten am Orte, so wird er sicher von den Zeichenschülern gern aufgesucht werden. Die riesigen, wie aus der prähistorischen Welt kommenden Bijous, die grotesken Gestalten der Giraffen und Kamele, das majestätische Müßig des Löwen, die in philosophischer Ruhe stundenlang dastehenden Marabus setzen den Zeichenstift wie von selbst in Bewegung.

Es ist nicht alles lediglich Natur, was den Zeichner im Freien anzieht; auch das Menschenwerk fesselt sein Interesse, nicht das ganz Neue und rein Nützliche, nicht die Mietshäuser, Fabriken und „Etablissemments“ der Großstadt, die wie Fremdkörper in dem Organismus der Natur erscheinen, sondern einfache Bauernhäuser, die wie aus dem Boden gewachsen aussehen, schlichte Landhäuser, die sich dem Charakter der Umgebung anschmiegen, und Windmühlen auf luftiger Höhe, die sich so gespenstisch gegen den hellen Himmel emporrecken. Doch erst dann wirkt das Menschenwerk auf das kunstgeübte Auge angenehm, wenn es sich eng an die Natur anschließt oder wenn die Natur es sich durch ihren Assimilationsprozeß ähnlich gemacht hat. Sie mildert mit der Zeit das Starre der Formen und das Grelle der Farben selbst des Steines und Erzes, und nun erst klingt das Gebilde der Menschenhand mit der Natur zusammen in schöner Harmonie. Das Auge in diesem Sinne ästhetisch zu schulen und ein feines Empfinden für das Harmonische der Natur zu wecken, ist eine der wichtigsten Aufgaben des Zeichnens im Freien, das sich damit ganz in den Dienst des Naturschutzes und der Naturdenkmalspflege stellt. Damit hängt eng zusammen die Pflege der Bau- und Kunstdenkmäler vergangener Zeiten, die es sich zur Aufgabe macht, kulturhistorisch oder künstlerisch wertvolle Bauten oder Denkmäler aller Art, die vielfach aus Unkenntnis ihres ideellen Wertes ohne Not beseitigt werden, zu erhalten. Es liegt nahe, dem Zeichenunterricht einen Teil der Aufgabe, den Sinn für

Heimatskunst zu wecken und die Liebe zur heimischen Scholle zu pflegen, zuzuweisen.*) Wer selber versucht hat, ein Stücklein Gotteserde mit Stift oder Pinsel festzuhalten, der weiß aus Erfahrung, wie dieses Stück Natur sich seiner Erinnerung fest einprägt; es steht ihm nach Jahren noch so lebendig vor der Seele, als wäre es seine engste Heimat, als verknüpften sich mit ihm die schönsten Erinnerungen seiner Jugend. Immer wird beim produktiven Schaffen ein Gefühlston mitklingen; ein rein vernunftgemäßes Abzeichnen würde dem Wesen der Kunst nicht entsprechen, die stets, wie schon das kindliche Spiel zeigt, mit einem erhobenen Gefühl verbunden ist. Was wir aber vom schaffenden Künstler verlangen, daß er nämlich mit seinem Herzen bei der Sache sei, müssen wir in bescheidener Weise auch beim Schüler wünschen. Das Goethische Wort: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet's nie erjagen!“ gilt auch vom Zeichner und Maler, und was W. Müller vom Meister Glockengießer sagt: „Er goß auch Lieb' und Glauben mit in die Form hinein“, das sollten wir von jedem erwarten, der durch Formen zu uns spricht. Das mitklingende Gefühl ist auch bei zeichnerischen oder malerischen Darstellungen gar nicht ganz auszuschalten, denn jede Kunst, auch die primitivste, auch ihr Elementargebiet, dem z. B. eine Schülerstudie angehört, ist der Ausdruck dessen, was in uns lebt. Darum wird jeder, der einmal ein Stück Natur im selbstgeschaffenen Bilde mit nach Hause genommen hat, fühlen, daß eben dieser Fleck Erde seinem Herzen teuer wird, und wäre es auch nur eine im gewöhnlichen Sinne öde Gegend, ein einsames Fischerdorf oder ein kahles, wogenumbrandetes Eiland. Jeder Grassalm am Wege, jeder Stein, jede Latte am halb verfallenen Gartenzaun schauen ihn aus dem Bilde an wie alte liebe Bekannte.

Was wir an kulturhistorischen Dokumenten und künstlerischen Werten vor dem Untergang bewahren und zu jedermanns Freude und Belehrung zur Schau stellen wollen oder was die eigene Heimat an solchen wertvollen Schätzen nicht zu bieten vermag, sehen wir vereinigt in einem Museum. Hier bietet sich dem Zeichner eine Fülle dankbarster Motive, deren zeichnerische oder malerische Darstellung ihm nicht nur eine Vertiefung und Befestigung seines Wissens bietet, sondern auch viel edle Freude schafft. Die Zeugnisse menschlicher Lebensführung in grauer Vorzeit, die Hammer, Messer, Schaber der Steinzeit, die Geräte aus Knochen und Horn, die Beile, Schwerter, Lanzenspitzen, Gewandspangen der Bronzezeit, die primitiven Handmühlen, die verschiedenen Urnen und andere Gefäßformen, die Nachbildungen vorgeschichtlicher Begräbnisstätten, die Waffen und Rüstungen frühgeschichtlicher Zeit und vieles andere wird mit dem Zeichenstift gründlich studiert. Ein sehr geschätzter Archäologe hat mir einmal gesagt, daß er ganz von selbst auf das Zeichnen gekommen sei, als er angefangen habe, sich mit diesen Dingen gründlich zu beschäftigen; erst der Zeichenstift habe ihn sehen gelehrt und man komme auch gar nicht ohne das Zeichnen aus, wenn man sich gewisse Formen genau merken wolle. — In gleicher Weise wie das Altertumsmuseum wird auch das Naturkundemuseum reiche Gelegenheit zu zeichnerischen und malerischen Studien bieten. Das meiste Interesse aber beansprucht die Sammlung von Werken der bildenden Kunst und insbesondere die Skulpturen-sammlung, welche die schönsten und dankbarsten Zeichenmotive liefert. Die Stettiner Bronzen-sammlung z. B. bietet eine reiche Fülle der köstlichsten Vorbilder, sowohl in den kleinen Stücken, den Originalen und Nachbildungen pompejanischer Funde, als auch, und zwar ganz besonders, in den herrlichen Nachbildungen antiker Statuen, die dem Schüler die beste Gelegenheit geben, sein Auge an der formvollendeten Darstellung schöner Menschen ästhetisch zu schulen. Nicht das bloße Anschauen dieser Kunstwerke genügt zum vollen Verständnis ihrer Schönheit, wie eine herkömmliche Meinung besagt. Will man ein Kunstwerk recht genießen, so muß man es zunächst zu verstehen suchen, d. h. man muß den Intentionen des Künstlers zu folgen

*) Der Herr Kultusminister hat in dem Erlaß vom 7. 2. 1910 angeregt, dem Zeichnen von Bau- und Kunstdenkmalern erhöhte Aufmerksamkeit zuzuwenden. Er empfiehlt, die bei diesen Übungen entstehenden besseren Schülerzeichnungen zu sammeln und einem einzurichtenden Schularchiv für Heimatskunst einzuverleiben.

und seine Maßnahmen zu würdigen suchen; man muß die Arbeit des Künstlers miterleben und sein Werk im Geiste nachschaffen. Das geschieht nicht rein verstandesmäßig, wie man leicht zu glauben geneigt ist, sondern es stellen sich dabei mehr oder weniger, je nach dem Naturell des Beschauers, alle diejenigen Stimmungen ein, die den Künstler beherrschten, als er sein Werk schuf. Um solche plastischen Kunstformen in ihrer Schönheit recht würdigen zu lernen, muß man einmal versuchen, die Proportionen des menschlichen Körpers und seine Bewegungen mit einigen Linien nach antiken Statuen festzuhalten; man wird bald merken, daß man dadurch ein tieferes Verständnis der Formen und einen klareren Begriff von der Schönheit der Linien gewinnt. Wer der Sprache der Plastik auf solche Weise nachgeht, der wird jedes Bildwerk in seiner Art würdigen lernen und nicht wie viele Museumsbesucher einiges „entsetzlich“ und anderes „entzückend“ „finden“. Nicht immer ist es die Jugend, die in diesem Sinne schnell fertig mit dem Wort ist. Woher soll aber dem Menschen die rechte Stellungnahme zum Kunstwerk kommen? Der kunstwissenschaftliche Vortrag oder das erläuternde Wort werden den Lernenden schwerlich in das rechte Verhältnis zur Kunst bringen, wenn sich damit nicht die selbsttätige, analysierende Anschauung verbindet, die um so wirksamer wird, je mehr das Auge durch das Darstellen ähnlicher Formen geübt ist. Noch wird der Erziehung zur bewußten, selbsttätigen Anschauung wenig Bedeutung beigemessen. Man lernt noch am liebsten durchs Ohr oder auf dem Umwege durch das Buch und will nicht begreifen, daß es wissenschaftliche Tatsachen gibt, die man nur mit den Augen ermitteln kann. Konrad Lange klagt über seine Studenten: „Es fehlt nach meinen Beobachtungen den meisten Studenten nicht nur die Fähigkeit der genauen Formauffassung, sondern überhaupt der Wille, zu sehen, die Dinge genau ins Auge zu fassen. . . . Sie wollen immer nur hören, immer nur schreiben. Der Bedürfnis einer eingehenden Betrachtung der Kunstwerke, über die geredet wird, ist ihnen vollkommen fremd. Lesen und Schreiben sind die ihnen geläufigen Formen der geistigen Arbeit.“*) So kommt es, daß selbst viele Gebildete in kein rechtes Verhältnis zur Kunst kommen. Der künstlerische Wert eines Gegenstandes ist ihnen Ansichtssache oder eine Angelegenheit des Geschmacks, „über den sich bekanntlich nicht streiten läßt“.

B.

Man ist gewohnt, von Form und Farbe getrennt zu sprechen, obwohl diese beiden Momente der sichtbaren Erscheinung eng zusammengehören. Nur durch die Verschiedenheit der Farben und bei Farbengleichheit durch die Verschiedenheit ihrer Tonwerte sind die Dinge für unser Auge wahrnehmbar und ihre Formen bestimmbar.***) Ohne Farbe aber ist die sichtbare Erscheinung eines Gegenstandes für uns nicht zu denken. Selbst die Gegenstände, welche die Naturwissenschaft als farblos bezeichnet, werden unserm Auge immer noch farbig erscheinen. Es kommt ja bei der farbigen Erscheinung der Dinge nicht lediglich auf ihre Lokalfarbe an, sondern noch auf viele andere Momente, z. B. auf die Eigenart des Materials, auf dessen Verhältnis zum Licht, auf die Beschaffenheit der Oberfläche und auf die Umgebung des Dinges. So können Gegenstände, welche an sich farblos sind, unserm Auge doch sehr farbig erscheinen, je nach der Art, wie sie das Licht brechen, durchlassen, zurückwerfen und nach der Farbe der Gegenstände, die sich in ihnen spiegeln oder

*) „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend“ von Dr. Konrad Lange. S. 90.

**) Leonardo da Vinci sagt in seinem Malerbuch: „Die Abgrenzung eines Dinges von einem andern ist von der Natur einer mathematischen, nicht einer gezeichneten Linie; es ist nämlich der Abschluß einer Farbe der Anfang einer andern. Der eigentliche Abschluß der undurchsichtigen Körper wird überhaupt nie mit scharfer Deutlichkeit wahrgenommen, da die Sehkraft ihren Sitz nicht in einem Punkte hat, sondern durch die ganze Pupille des Auges hin ergossen ist.“

ihre Reflexe auf sie werfen. Da das Licht selbst aus Farben besteht und da die Dinge unserer Umgebung, auch wenn sie einzeln als Zeichenmodell dienen, nicht von der farbigen Beeinflussung anderer Dinge ausgeschlossen werden können, darf man ruhig behaupten, daß einem farbenempfindlichen Auge alle Dinge farbig erscheinen. Auch was wir im gewöhnlichen Sinne als schwarz oder weiß bezeichnen ist nicht absolut schwarz oder absolut weiß. Die Ausdrücke schwarz und weiß sind nur abstrakte Begriffe, die in der Erscheinungswelt keine konkrete Unterlage haben. Ein schwarzer Ofen, ein schwarzer Hut, eine schwarze Tafel, eine schwarze Beere haben nicht nur verschiedene Lokalfarben, sondern zeigen sich auch durch ihre stoffliche Eigenart und ihr Verhältnis zum Licht von ganz verschieden farbiger Wirkung. Ebenso ist der farbige Charakter weißer Gegenstände, wie eines weißen Schmetterlings, eines Gipsmodells, des weißen Papiers, der weißen Kreide, der weißen Wolken und des Schnees durchaus verschieden. Man halte nur einmal solche Gegenstände unmittelbar nebeneinander! — Zwei Gegenstände von gleicher Lokalfarbe können sich nur durch ihren *Tonwert* voneinander abheben. Unter dem Tonwert verstehen wir den verschiedenen Grad der Helligkeit oder Dunkelheit eines Gegenstandes. Er wird in seinem Verhältnis zu einem gegebenen Tonwert bestimmt, etwa zu dem des Hintergrundes oder der hellsten Stelle des Gegenstandes und hängt ab von der Stellung einer beleuchteten Fläche zur Richtung der auffallenden Lichtstrahlen. Auch Licht und Schatten, Glanzlichter und Reflexe sind nichts weiter als Tonwertgrade. In der Schwarzweißzeichnung wird auch die Farbe, wenn sie überhaupt berücksichtigt wird, als Tonwert aufgefaßt. Sehr schön ist das in den englischen Schabkunstblättern gesehen, während die Dürerschen Holzschnitte und Kupferstiche in ihrer gewollten künstlerischen Eigenart den Tonwert der Farbe nicht wiedergeben. Im Holzschnitt hat Menzel wohl als Erster Farbenwerte in Tonwerte umgesetzt. In seinen Holzschnitten zur Geschichte Friedrichs des Großen erkennt man deutlich die Farbenunterschiede in den einzelnen Uniformstücken. Heute sind „Tonschnitte“ keine Seltenheit mehr. Der Schüler lernt in seinen Tonwertstudien, in welchem Verhältnis z. B. rot zu gelb und grün zu blau hinsichtlich ihrer Tonwerte stehen und wie er diese Verhältnisse in der Schwarzweißzeichnung ausdrückt. Die Übertragung der Farben in eine Tonwertskala gestaltet sich dabei zuweilen ziemlich schwierig, da verschiedene Farbenwerte unter verschiedener Beleuchtung gleiche Tonwerte darstellen können.

Die Vorstellung, daß Tonwerte und Farben nichts anderes als eine Abstufung vom hellsten Weiß zum tiefsten Schwarz sind, darf es für den Maler nicht geben. Für ihn gibt es in der farbigen Erscheinung der Dinge kein Weiß und kein Schwarz, sondern eben nur Farben. Will er einen Gegenstand malen, dessen plastischer Charakter durch Beleuchtung, durch Licht und Schatten zum Ausdruck kommt, so kann er nicht in der Weise verfahren, daß er zunächst die Lokalfarbe wiedergibt und dann die Schatten mit Schwarz darüberlasiert, oder die Schattensfarbe aus der Lokalfarbe und Schwarz mischt. Das würde der natürlichen farbigen Erscheinung widersprechen. Und doch ist ein ähnliches Verfahren in alter Zeit üblich gewesen. Sicher war es aber nicht auf intensive Naturanschauung gestützt, sondern wahrscheinlich aus einer Gedankenkombination abgeleitet. Doch auch hier hat, wie so oft, der Verstand das Auge betrogen. Ein Schatten, ob Schlag Schatten oder Eigenschatten, ist niemals schwarz,*) wie das Licht nicht direkt weiß ist.

Wenn wir dennoch vielfach genötigt sind, das Licht durch reines Weiß wiederzugeben, so liegt das an der Unzulänglichkeit unserer malerischen Ausdrucksmittel. Wir können die wirkliche farbige Erscheinung der Dinge der Außenwelt nicht vollkommen, sondern nur annäherungsweise**) durch Farben-

*) Schon Dürer wußte, daß der Schatten nicht schwarz ist; er schattierte mit einer Farbe, die einen tieferen Ton der Lokalfarbe darstellte. „Deshalb hab Acht, daß du eine jedliche Farb schättigst mit einer Farb, die sich darzu vergleich.“

**) Leonardo da Vinci bemerkt: „Niemals werden es gemalte Landschaften an Farbe, Lebhaftigkeit und Helligkeit der wirklichen Landschaft im Sonnenschein gleich tun, außer, sie würden gleichfalls in den Sonnenschein gestellt.“ (Trattato della Pittura.)

pigmente ausdrücken. Die intensive Naturanschauung zum Zwecke der Wahrnehmung der Farben in der Natur hat verhältnismäßig spät, zur Zeit der Hochrenaissance, eingesetzt. Vorher war, wie in der Formbehandlung, so auch in der Farbengebung ein gewisses konventionelles Schema vorherrschend, das nur ideell an die Natur anklang. Und noch jetzt ist die Herrschaft über die Farbe keineswegs gesichert; denn einmal ist die Farbenempfindung ein durchaus subjektiver Vorgang, der großen Schwankungen unterliegt, und zum andern kann das Problem der Wiedergabe des Lichts durch unsere Malmittel nicht als gelöst angesehen werden. Das Ringen nach dem farbigen Ausdruck des Lichts, dieser köstlichsten aller Himmels Gaben, zwingt zu immer neuen Versuchen und neuen Ausdrucksarten. Wie langsam aber auch die Entwicklung der Farbdarstellung vor sich gegangen sein möge: die Bekanntschaft des Menschen mit der Farbe ist uralte. Schon der diluviale Urarmenich hat seine Tierdarstellungen, die er mit scharfen Steinen in die Decke und Wände seiner Höhle ritzte, mit Farben ausgemalt. Die ältesten Funde assyrischer und ägyptischer Kunst zeigen Farbspuren, auch die ältere griechische Kunst ist farbig gewesen. Die Kunsterzeugnisse aller Naturvölker zeigen, wie jedes Völkerkundemuseum lehrt, die Vorliebe des primitiven Menschen für die Farbe. Auch das Kind zeigt sichtlich Freude an der Farbe und unsere Kinderbilderbücher und Kinderspielzeuge nehmen auf diesen Farbensinn des Kindes Rücksicht. So scheint es, daß der Sinn für Farben wie der Sinn für Formen in gleicher Weise ursprünglich im Menschen vorhanden sind.

Die Anwendung der Farbe in der bildenden Kunst von den ältesten Anfängen *) bis zur Jetztzeit lehrt uns, daß die Entwicklung des menschlichen Farbensinnes sich in 3 Stufen vollzieht. Zuerst wird die Farbe nur dazu benutzt, um Flächen und Körper als solche augenfällig zu machen oder von andern zu unterscheiden. Ihre Anwendung entspricht ganz der ersten Stufe des Sehvorganges. In diesem Sinne tritt die Farbe in der alten assyrischen und ägyptischen Kunst auf. Auch die Naturvölker der Jetztzeit verwenden sie in diesem Sinne. Sie bemalen ihre geschnitzten Bildwerke und Zeichnungen mit leuchtenden und warmen Farben (rot und gelb) oder sie verwenden die Farben dekorativ, um Gebrauchs- oder Schmuckgegenstände zu verzieren oder ihren eigenen Körper damit zu bemalen. Auch das Kind streicht seine gezeichneten Figuren mit einer wirksamen Farbe kräftig an, ohne auf die Naturwahrheit des Farbentones zu achten, nur um die gezeichneten Figuren als körperliche Gebilde glaubhaft zu machen oder dem Farbenbedürfnis seines Auges zu genügen. Doch schon ziemlich früh, nach meinen Beobachtungen im 6. oder 7. Lebensjahre, macht sich beim Kinde das Bestreben bemerkbar, die Farbe so zu wählen, daß sie der Farbe des natürlichen Vorbildes ähnlich erscheint. Damit leitet es zur 2. Stufe der Farbdarstellung über, der Wiedergabe der Lokalfarbe ohne Modellierung der Fläche. Sie findet gleichfalls in der assyrischen, ägyptischen und älteren griechischen Kunst ihre Belege.**). Dieser Stufe entspricht es, wenn die Gesichter mit Fleischfarbe, Haare und Bart mit Braun oder Schwarz und die Gewandung in der Farbe des Stoffes gemalt werden. — In der 3. Stufe der Farbengebung wird auch die räumliche Tiefe durch Farbe modelliert, Licht und Schatten, Glanzlichter und Reflexe und endlich auch die sogenannte Luftperspektive durch Farben wiedergegeben. Das ist ein weites, fast unermessliches Gebiet des Farbensinnes, dessen Entwicklung — alle Störungen und Rückschritte eingerechnet — von der Antike bis zur Gegenwart reicht und noch fort dauert. Trotzdem muß es als eine Entwicklungsstufe angesehen werden, weil ihre einzelnen Momente sich auf den-

*) Ausschließen müssen wir in dieser Stufenfolge die Malereien des paläolithischen Urarmenichs. Sie können m. E., trotzdem sie im wahren Sinne des Wortes „steinalt“ sind, nicht zur ersten Stufe der Farbengebung gerechnet werden; denn sie zeigen deutlich (wenn man sich auf die Wiedergabe verlassen kann) analog der raffinierten Umritzzeichnung schon ein Modellieren mit Farbe und würden demnach der 3. und letzten Stufe angehören.

***) Die griechischen Vasenmalereien scheiden aus dieser Stufenfolge aus; denn in ihnen handelt es sich um eine bewußte Vereinfachung aus Rücksicht auf die Technik und den dekorativen Zweck.

selben Sehvorgang, die Wahrnehmung der Tonwerte, gründen und daher auch, wie die antike Malerei zeigt, fast gleichzeitig in Erscheinung treten.

Dieser natürlichen Entwicklung der Farbauffassung und des Farbausdrucks folgt der Zeichenunterricht in der Schule. In den Gedächtnis- und Phantasiezeichnungen sowie in den Pinselübungen der Quinta dient die Farbe nur zur Kennzeichnung der Fläche; auch das Treffen der Lokalfarbe ist noch nicht Bedingung. Immerhin aber wird die nächste Stufe vorbereitet, wie ja auch in der natürlichen Entwicklung der Farbendarstellung sich keine Grenzen, sondern stets allmähliche Übergänge zeigen. Von Quarta ab werden Farbentrefübungen vorgenommen, um die Lokalfarbe des Gegenstandes genau auszudrücken. Als Vorbilder dienen Blätter, Schmetterlinge, bedruckte Stoffe, lauter Gegenstände, die gar keine oder sehr geringe Tiefenausdehnung zeigen. Gleichfalls zu dieser Stufe gehört die getönte Zeichnung, in welcher man die körperliche Wirkung eines Gegenstandes, z. B. eines Gefäßes durch die Zeichnung, die Lokalfarbe aber durch eine Farbenlasierung ausdrückt. Auch von dieser Stufe findet eine Überleitung zur folgenden statt, wenn z. B. bei der Darstellung von Herbstblättern das Zueinanderfließen mehrerer Farben versucht wird, oder wenn bei Farbentrefübungen nach glasierten Fliesen und Gefäßen die Glanzlichter „ausgespart“ oder „aufgesetzt“ werden. In den Tertien muß die Anwendung der Farbe schon deshalb zurücktreten, weil die Schwierigkeiten, die in der z e i c h e r i s c h e n Darstellung des Plastischen, der Tonwerte und des Perspektivischen liegen, sich zu sehr häufen, so daß ihre Bewältigung die ganze Darstellungskraft erfordert. Den meisten Schülern der Gymnasien aber gelingt auch die Aneignung dieses elementaren zeichnerischen Könnens nicht einmal, was angesichts der Stellung des Zeichenunterrichts an diesen Schulen auch nicht anders erwartet werden kann.

Die 3. Stufe der Farbendarstellung umfaßt das M a l e n. Es ist eigentlich auch nichts weiter als Farbentreffen; aber es handelt sich hierbei nicht nur um die vom Gegenstande ablesbaren, sondern auch um imaginäre Farbtöne, zu welchen ich in erster Linie die Farbenwerte der Schatten und der Luftperspektive rechne. Da sie am Gegenstande nicht mit mathematischer Genauigkeit demonstriert werden können, so gestatten sie eine gewisse Freiheit der Farbauffassung, die aber keineswegs zur Willkür werden darf. Denn durch die Ausbildung des menschlichen Farbensinnes in einer Jahrhunderte langen Kunstentwicklung hat sich schließlich eine Art normales Farbenempfinden herausgebildet, das der jeweiligen Kulturperiode eigentümlich ist und als Normalmaß für Farbensehen und darstellen unbewußt an jedes farbige Kunstwerk angelegt wird. Dieses Normalmaß ist ungeachtet seiner imaginären Natur, oder vielleicht gerade deswegen, ungemein empfindlich und daher ist eben die Freiheit der Farbauffassung nur eine gewisse, eng umgrenzte.*) Wer die Grenze dieser Freiheit überschreitet, verletzt das ästhetische Gesetz der Wahrheit.

Darum kann nicht bestritten werden, daß es möglich ist, über malerische Darstellungen in Bezug auf richtige oder falsche Farbengebung ein bestimmtes Urteil zu fällen. Solches Urteil beruht nicht auf persönlichem Geschmack oder persönlicher Ansicht, sondern auf jenem ästhetischen Gesetz, das in unserm Bewußtsein lebendig ist. Freilich ist dieses Gesetz wie alle irdischen Gesetze nicht unveränderlich. Es ist ein Produkt der Zeit, in der es gilt, eine Kristallisation der kulturellen und künstlerischen Anschauungen einer Zeitepoche, wie der Stil der Architektur, wenn er echt ist, und wie der Geist der Musik und Literatur. Begründet ist das Gesetz der Wahrheit der Farbengebung wie alles, was zur Kunst gehört, auf die Naturanschauung; nur in der Natur kann das Maß aller Wahrheit und Schönheit gesucht werden. Schon Dürer, der viel über das Wesen der Kunst und der Schönheit nachgrübelte, schreibt am Ende des 3. Kapitels seiner

*) Goethe sagt in seiner Anmerkung zu „Diderots Versuch über die Malerei“: „Das Schöne ist ein enger Kreis, in dem man sich nur bescheiden regen darf.“

„Unerwehjung der Messung mit dem Zirkel und Richtscheit“: „... Aber das Leben in der Natur gibt zu erkennen die Wahrheit dieser Ding. Darum sich (sieh) sie fleißig an, richt dich darnach und geh nit von der Natur in dein Gutgedunken, daß du wöllest meinen, das Besser von dir selbst zu finden; denn du wirst verführt. Dann wahrhaftig steckt die Kunst in der Natur, wer sie heraus kann reißen, der hat sie. Überkommst du sie, so wirdet sie dir viel Fehls nehmen in deinem Werk.“ Und in seiner Abhandlung über die Malerei, „Speis der Malerknaben“, schreibt er: „Was aber die Schönheit sei, das weiß ich nit. Doch will ich hie die Schönheit also für mich nehmen: Was zu den menschlichen Zeiten von dem meisten Teil schön geachtet würd, das soll wir uns fleißig zu machen.“ *)

So gilt auch für uns als das erste Mittel der Entwicklung des Farbensinnes die *Naturanschauung*. Dazu kommt als zweites, die *Kunstbetrachtung*, die sich aber nur dann fruchtbar gestalten kann, wenn die rechte Naturanschauung vorausgegangen ist. Soll die Naturanschauung der Bildung des Farbensinnes dienen, so muß sich ihr auch hier (wie bei der Bildung der Formvorstellungen) die Darstellung verbinden. Ohne den Willen der farbigen Wiedergabe liegt kein zwingender Grund vor, die Farbe zu sehen; darum bleibt das Sehen oberflächlich, die Nachahmung der Farben wie der Formen ungenau und lückenhaft. Wer die farbigen Erscheinungen der Natur darstellen will, muß sie analysieren; für ihn ist nicht das Blau des Himmels schlechtweg blau, das Grau der Wolken nicht einfach grau; er erfährt, daß viele Farben dazu gehören, gerade diese Blau oder diese Grau hervorzubringen. Wer nach der Natur gemalt hat, der weiß, wie viele Farben er erst dadurch sehen gelernt hat und wie wenig Farben er vorher sah. Wie farbig eine alte Mauer, ein altes Strohdach sind, weiß nur der, der sie einmal mit dem Auge des Malers angeschaut hat. Die Frage, welche einzelnen Farben z. B. die koloristische Wirkung einer Landstraße, eines Wassertümpels, eines morschen Weidenstumpfes hervorbringen, legt sich wohl niemand vor, der nicht mit der Farbwiedergabe in irgend eine persönliche Beziehung gekommen ist. Der ewige Wechsel der farbigen Erscheinungen, bedingt durch die wechselnde Beleuchtung, kommt uns erst eigentlich zum Bewußtsein, wenn wir eine bestimmte Farbenstimmung festzuhalten suchen. Wie unendlich verschieden ist doch die Farbe des Meeres, je nach dem Stande der Sonne, nach der Farbe und Bewölkung des Himmels, nach der Richtung des Windes usw.! Während ein koloristisch ungeübtes Auge das Laub eines Baumes für einfach grün, ein Ziegeldach für schlechtweg rot hält, erkennt ein geschultes Malerauge in diesen farbigen Erscheinungen sämtliche Farben der Palette, zwar einige dominierend, andere nur leise durchklingend; aber es erkennt sie und veranlaßt ihre Wiedergabe; erst dadurch wird es möglich, die Dinge naturgetreu, d. h. subjektiv wahr wiederzugeben. Wer die Natur so studiert hat, der wird sich nicht wundern, wenn er gelegentlich auf einem Gemälde blauen Schnee und einen grünen Himmel findet; seine Erinnerungsbilder werden ihm die Darstellung näher bringen und ihn vielleicht die Stimmung eines eisigen Winterabends, wenn die Sonne eben hinter fahlem Gewölk entschvunden ist, nacherleben lassen. Es ist aber durchaus nicht nötig, daß all und jede Naturerscheinung um recht gesehen und erlebt zu werden, auch gemalt werden muß. Es kommt nur darauf an, den Menschen durch einige Darstellungsversuche an das bewußte Wahrnehmen der in der Natur vorkommenden Farben zu gewöhnen, damit er die ihn umgebende Natur unter einem gewissen ästhetischen Gesichtswinkel betrachten und auch ohne zu malen malerisch sehen lerne. Alfred Lichtwark sagt in seinem Büchlein: „Die Erziehung des Farbensinnes“: „Nachdem durch das Malen nach der Natur die Einsicht in die Zusammensetzung der Farben gewonnen ist, kann die Beobachtung der farbigen Erscheinung in der Natur einsetzen. Das ist der Kardinalpunkt in der Entwicklung des Farbengefühls, daß unaufhörlich auf die Natur hingewiesen und an

*) Aus „Albrecht Dürers schriftl. Nachlaß“ herausgegeben von Ernst Heidrich. Die Anschauungen Dürers sind um so mehr bemerkenswert, als zu seiner Zeit die Kunst in mancher Beziehung als Handwerk galt, das nach gewissen Handwerkerregeln erlernt wurde.

die Beobachtung der Natur gewöhnt wird. Nur das Auge, das die Natur hingebend beobachten gelernt hat, vermag sich dem Kunstwerk gegenüber selbständig zu behaupten."

Aber nicht nur dem Verständnis und Genuß der Malerei kommt diese Erziehung des Farbensinnes zu gute, sondern jedweden Kunstverständnis und Kunstempfinden. Die Naturschilderungen feinsinniger Schriftsteller, ob sie ausführlich oder nur in knappen Kunstformen dichterischer Rede gegeben werden, können nur recht verstanden und wirksam werden, wenn in unserm Bewußtsein zahlreiche Erinnerungsbilder der Naturanschauung lebendig sind, die sich dem Dichtervort als Apperzeptionshilfen anbieten. Das wird um so mehr der Fall sein, wenn dabei die heimische Landschaft mit ihren Erscheinungen und Stimmungen in Betracht kommt. Denn je nach dem ständigen Wohnort des Menschen müssen seine Naturanschauungen und insbesondere seine Farbenvorstellungen andere sein. Dabei sprechen sogar kleine Entfernungsunterschiede mit. Das farbige Bild der Landschaft ist bei Stettin anders als bei Dresden, ein Sonnenuntergang auf Hiddensee sieht anders aus als bei Berlin.

Es dürfte aus dem Gesagten bereits hervorgehen, daß die Naturwissenschaft zur Bildung des Farbensinnes nichts beitragen kann. Was wir von Licht und Farbe in der Schule lernen, kann uns beim Farbensehen und -darstellen nicht viel nützen, eher noch schaden, weil es das unbefangene Sehen beeinträchtigt. Ein Naturwissenschaftler mag das Wesen des Lichts und der Farbe noch so eingehend studiert haben, das Farbensehen kann ihm doch vollständig fern liegen. Hier sprechen eben ganz andere Momente mit als in der Naturwissenschaft; hier handelt es sich um ercheinungsgemäßes Sehen und künstlerischen Willen. Die Kenntnis, daß die Mischung von Blau und Gelb Grün gibt, hat für den Maler nicht den geringsten Wert, wenn er nicht aus Erfahrung weiß, welche Farbpigmente er zu nehmen hat, um ein bestmögliches Grün, das in der Natur vorkommt, zu mischen. Denn jedes Farbpigment hat seine eigene Mischkraft und koloristische Wirkung. Hier geht Probieren über Studieren, hier hilft nur die Erfahrung. Es muß auch nicht zu wissen, daß Grün und Rot als Komplementärfarben einen Farbenzusammenklang geben; ja dieses Wissen kann geradezu verderblich wirken, wenn nicht ein geschultes und zuverlässiges Farbenempfinden die Gewähr gibt, das richtige Grün mit dem richtigen Rot zusammenzustellen, sowie auf alle dabei in Betracht kommenden Momente, wie auf die größere oder geringere Sättigung des Tones, die Ausdehnung der farbigen Flächen und den Charakter des Stoffes zu achten. Wie zwei Töne, die sich zu einer Harmonie vereinen sollen, ein bestimmtes Schwingungsverhältnis aufweisen müssen, und wie sofort ein Mißklang entsteht, wenn dieses Verhältnis auch nur um ein geringes gestört wird, so auch die Farben, die zusammenstimmen sollen. Denn auch diese sind Töne, Schwingungen des Lichts, und wie das Cortische Organ des Ohres erst auf die Schallschwingungen durch Übung eingestimmt wird, so muß auch die Stäbchen- und Zäpfchenschicht in der Netzhaut des Auges auf die Schwingungen des Äthers eingestellt werden.

Die Frage, ob Malvorlagen nicht als Ersatz für die Natur gelten können, muß aus demselben Grunde verneint werden, aus welchem das Kopieren von Zeichenvorlagen als verwerflich bezeichnet wurde. Ein mechanisches Abschreiben einer fertigen Übersetzung, in diesem Falle der Malvorlage, ist für den Zweck der Bildung des Farbensinnes ungeeignet. Weiß denn der kopierende Dilettant, ob die Farben in der Vorlage richtig sind? Wird er nicht manche Töne der Vorlage übertreiben und andere nicht genügend berücksichtigen, weil die Vorstellung der natürlichen Erscheinung die Darstellung nicht kontrollieren kann? Aber als Anschauungsmittel, vielleicht um die Technik daran zu studieren, sind uns gute Aquarelle oder originalgroße farbige Reproduktionen nach solchen immerhin willkommen, wie uns zur Unterstützung der Zeichenstudien Handzeichnungen alter und neuer Meister wertvolle Dienste leisten können. Unsere modernen photochemischen Reproduktionsverfahren vermögen solche Vielfältigungen herzustellen, die den Originalen in ihrer Eigenart vollständig gerecht werden und besonders auch die Einzelheiten der Technik sowie

die gewollten Zufälligkeiten deutlich zeigen. Jede Schule müßte solche Reproduktionen von Handzeichnungen besitzen; sie würden erheblich mehr Interesse bei den Schülern erwecken, als die vielfach vorhandenen farblosen und verkleinerten Reproduktionen nach Gemälden, denen die Schüler meist hilflos gegenüberstehen, es sei denn, daß der sachliche Inhalt der Darstellungen ihre Aufmerksamkeit auf sich lenkt. Es ist mehr das kunstgeschichtliche Interesse, dem diese Blätter entgegenkommen, und dem sie hauptsächlich dann dienen, wenn der Beschauer sich die Originale auf Grund seiner Kunsterfahrung vorstellen kann. Anders verhalten sich die in Originalgröße hergestellten Reproduktionen von Handzeichnungen und Aquarellen, sowie alle Kunstblätter, die zufolge ihrer Herstellungsart entweder selbst das Original bilden oder dieses ohne erhebliche Einbuße seines künstlerischen Wertes wiedergeben, wobei auch die Wahrung des Charakters des im Original verwendeten Papiers mitspricht. Hierher gehören Holzschnitte, Kupferstiche und Radierungen, nebst den nach ihnen hergestellten Strichzügen bezw. Heliogravüren. Ferner gehören hierher die farbigen Steinzeichnungen und die (nicht verkleinerten) Dreifarbendrucke nach Aquarellen u. dergl. An den genannten Blättern sind die Spuren der Herstellung, die für den Beschauer die Handhaben bilden, um in das künstlerische Verständnis einzudringen, noch nicht verwischt. Am meisten finden wir solche Handhaben natürlich in den Handzeichnungen, in denen häufig noch die Fehlstiche und ersten Entwurfslinien sichtbar sind. In seinen künstlerischen Studien sagt Morelli: „In den Handzeichnungen steht der ganze Mann sozusagen ohne Hülle, ohne Affektion vor uns und sein Genius mit seinen Vorzügen und seinen Gebrechen spricht unmittelbar zu uns.“ Wegen dieser Unmittelbarkeit ihrer künstlerischen Sprache sind die Handzeichnungen alter und neuer Meister von Kunstkennern ganz besonders begehrt und die Vertiefung in sie, z. B. in die Handzeichnungen der Meister der italienischen Renaissance, wie sie das Berliner Kupferstichkabinett aufbewahrt, oder in die Zeichnungen Dürers in der Wiener Albertina bedeutet einen hohen künstlerischen Genuß. Es wäre zu wünschen, daß unsere Kunstverlagsanstalten und Museen der Vielfältigung dieser in wohlverwahrten Schränken verborgenen Kunstschätze im Interesse der künstlerischen Bildung unserer Jugend und unseres Volkes ihr Interesse zuwenden möchten. Die großen Meister der Vergangenheit, die die Natur als erste Lehrmeisterin achteten, haben es mit dem Prinzip der Naturanschauung wohl vereinbar gefunden, ihren Schülern gute Zeichnungen von Meisterhand als Vorbilder für technische Studien zu empfehlen. Dürer sagt: „Item er (der Lehrling) muß van guter Werkleut Kunst erstlich viel abmachen, bis er eine freie Hand erlangt“. Leonardo da Vinci ist derselben Ansicht: „Der Maler soll zuerst die Hand gewöhnen, indem er die Zeichnungen guter Meister kopiert“. Wenn wir in der Schule, wo doch keine Berufskünstler ausgebildet werden sollen, von diesem „Abmachen“ absehen, so sind uns doch Handzeichnungen und ähnliche Kunstblätter als Vorbilder an den Wänden des Zeichenzimmers sehr erwünscht.

Die Verbindung der Wissenschaft mit der Kunst kann leicht, wie wir auch bezüglich der Bildung des Farbensinnes gesehen haben, auf Irrwege führen, und doch ist die Grenze zwischen beiden durchaus nicht unüberschreitbar, vielmehr hat auch die Kunst ihren wissenschaftlichen Hintergrund. Berührungspunkte zwischen Kunst und Wissenschaft finden sich überall, nur gegen Abwechslungen sind beide überaus empfindlich. Der Berufskünstler hat, wenn er es mit der Kunst ernst meint, viel zu lernen, was dem Gebiet der Wissenschaft angehört: er muß die Anatomie des Menschen, vielfach auch der Tiere beherrschen; die Gesetze der wissenschaftlichen Perspektive dürfen ihm nicht unbekannt sein; er muß die Natur seiner Farbstoffe kennen und berücksichtigen, wenn er nicht will, daß seine Bilder in kurzer Zeit verderben; in der Kunst- und Kulturgeschichte muß er zu Hause sein, und endlich muß er sich eine gründliche Kenntnis alles dessen aneignen, was er darstellt. Alles das kann im Zeichenunterricht der allgemein bildenden Schule nur im bescheidensten Maße berührt werden; denn in der Zeichenstunde sollen die Schüler schon wegen der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit hauptsächlich zeichnen. Die Anatomie des Menschen, die ein Gegenstand

des naturkundlichen Unterrichts ist, wird im Zeichenunterricht am menschlichen Skelett, vielleicht auch nach Muskelabgüssen praktisch studiert. Die wissenschaftliche Zentralperspektive wird im *Linearen* geübt, während im Freihandzeichnen lediglich die Bildvorstellung für die Wiedergabe der perspektivischen Erscheinungen ausreichen muß. Kleine Hilfsmittel, wie das Wipieren mit einem dünnen Stäbchen, sowie das Durchzeichnen durch eine Glasscheibe unterstützen das bildmäßige Sehen. Besonders das letztere Mittel, das eine Projektion des im Auge entstehenden Bildes auf eine zwischen dem Auge und dem Gegenstand stehende Bildebene darstellt, ist zur Bildung der Formvorstellung von großem Nutzen und wird schon von Dürer wie auch von Leonardo ausdrücklich empfohlen. In allen übrigen Dingen aber heißt es: Selbst versuchen, selber Erfahrungen sammeln! Auch die *Kunstgeschichte* im eigentlichen Sinne gehört nicht in den Zeichenunterricht. Dieser ist seinem ganzen Wesen nach *praktischer Kunstunterricht* und hat als solcher gewiß oft Gelegenheit, auf Werke bildender Kunst, auf einzelne Künstlerpersönlichkeiten, auf technische Verfahren sowie auf Baustile, plastische Bildwerke, schöne Formen der Gebrauchsgegenstände usw. hinzuweisen; aber das geschieht *gelegentlich*, nicht in geschichtlicher Ordnung, stets im Anschluß an die vorliegende Zeichenaufgabe, die den jeweiligen Schlüssel für das Verständnis des zur Besprechung herangezogenen Kunstwerkes liefert. Wenn der Schüler z. B. einen Innenraum zeichnet und sich dabei brav bemüht, die Gegenstände, die im Hintergrunde des Zimmers halb im Dämmerlicht verschwinden, noch deutlich herauszubringen, dann möge ihm eine Radierung von Rembrandt, etwa „Bürgermeister Six“ oder der „Goldwäger Uytenbogaerd“ gezeigt werden. Auch Dürers „Hieronymus im Gehäus“ wäre zum Vergleich heranzuziehen. Der Unterschied zwischen der Dürerschen und Rembrandtschen Kunst wird so am leichtesten deutlich. Zugleich ließe sich einiges über die *Technik* des Kupferstichs und der Radierung sagen. Das Zeichnen von Bauwerken veranlaßt uns, über den Baustil zu sprechen. Beim Darstellen von Gläsern, Kannen, Krügen und anderen Gefäßen bietet sich Gelegenheit, uns das Zweckmäßige und Schöne dieser Gebrauchsformen zum Bewußtsein zu bringen. Abbildungen griechischer Vasen können das Studium zweckmäßiger und zugleich schöner Gefäße trefflich ergänzen; auf die Vasensammlung unseres Museums wird oftmals hingewiesen. Nachbildungen römischer Bronzegefäße, römischer Gläser, einzelner Gegenstände des Hildesheimer Silberfundes usw. dienen als Zeichenmodelle. Dazu kommen mitterlatterliche Zinngesäße, Lampen und Leuchter, Messingkelche, Kunstschmiedearbeiten, Holzschnitzereien vom Chorgestühl romanischer und gotischer Kirchen und ähnliche gediegene Erzeugnisse mittelalterlicher Kleinkunst, die im besten Sinne eine Volkskunst war und geeignet erscheint, den guten Geschmack auch unserer Zeit zu bilden. So sind der Berührungspunkte zwischen Theorie und Praxis gar viele; aber immer liegt der Nachdruck auf der Praxis, auf der Selbsttätigkeit und Erfahrung.

Wenn somit der Zeichenunterricht sich davor hütet, in das eigentliche Gebiet der Wissenschaft zugreifen, so gibt es doch auch einzelne Gebiete des Zeichenunterrichts, die entweder selbst zugleich wissenschaftliche Gebiete sind oder doch im Dienste der Wissenschaft stehen. Dazu gehört die schon erwähnte konstruktive Perspektive, ferner die Projektionslehre und darstellende Geometrie, sowie das sogenannte wissenschaftliche Zeichnen, bei welchem es nicht auf die Darstellung des Körperlichen oder des Erscheinungsgemäßen, sondern auf wissenschaftliche Deutlichkeit ankommt, wie z. B. beim Zeichnen nach mikroskopischen Präparaten. Auch die *Terrainaufnahme* im Freien können hier erwähnt werden. In Stettin bietet dazu die Gegend am Sandsee mit ihrem reichen Wechsel landschaftlicher Einzelheiten, mit den vielen Wegen und Fußsteigen ein ausgezeichnetes Übungsgebiet. Mit dem Fahrrad werden die Entfernungen gemessen, mit dem Kompaß die Richtungen bestimmt und so mit den denkbar einfachsten Mitteln Karten der Gegend entworfen. — Es würde zu weit führen, auf diese einzelnen Gebiete einzugehen; nur ein Fach möchte ich noch zum Schluß erwähnen, das mit dem Zeichnen eng zusammenhängt, aber kein Zeichnen ist: das *Model-*

liere n. Goethe gibt einem jungen Maler den Rat, sich eine Zeit lang mit plastischen Arbeiten zu beschäftigen. Er schreibt u. a.: „Ein Maler muß ohnehin seine Figuren, wenn er sie richtig zeichnen will, als rund denken, und je bekannter er mit dem Verfahren des Bildhauers ist, je leichter wird ihm solches werden“. In der Tat scheint das Modellieren hervorragend geeignet, klare Formvorstellungen zu vermitteln. Beim Modellieren ist es nötig, die Form von allen Seiten zu betrachten, mit den Augen um die Form herumzugehen. Die Wahrnehmung der Tiefenausdehnung, die beim Zeichnen immer nur eine unvollkommene, auf Seherfahrung beruhende ist, wird hier zu einer vollkommenen, wirklichen. Beim Zeichnen wird der Gegenstand von einem bestimmten Punkte des Raumes aus mit dem Auge fixiert, so daß das Bild der Erscheinungsform immer dasselbe bleibt; beim Modellieren dagegen nimmt das Auge sehr verschiedene Stellungen zum Gegenstande ein, die Erscheinungsbilder wechseln fortwährend. Man könnte meinen, daß die Gewöhnung an die allseitige Betrachtung des Gegenstandes beim Modellieren dem Sehen der Erscheinungsform beim Zeichnen hinderlich werden könne. Das ist jedoch nicht der Fall, weil trotz des häufigen Wechsels des Betrachtungsortes doch jedesmal eine deutliche Vorstellung der Erscheinungsform gebildet werden muß. Die Betrachtungsweise ist also beim Modellieren nicht wesentlich anders als beim Zeichnen und jedenfalls grundverschieden von der gewöhnlichen Betrachtung der Dinge, die ohne die Absicht der Darstellung, also ohne künstlerischen Willen geschieht. Durch das räumliche Abtasten beim plastischen Nachbilden eines Gegenstandes, z. B. eines Schädels, prägt sich die Form besser ein als beim Abzeichnen. Das Zeichnen kann daher durch das Modellieren nur gewinnen. Denn auch das Zeichnen ist ein Modellieren, besonders wenn das Körperliche durch die Wiedergabe der Beleuchtungsercheinungen ausgedrückt wird, es ist ein Modellieren aus der Fläche mit Stift und Pinsel. Der energische Wille, das Plastische aus der Fläche herauszuholen, daß es im Raume vor der Fläche zu stehen scheint, muß dem Zeichner die Hand führen. Die Mittel der Formgebung sind beim Zeichnen unvollkommener als beim plastischen Gestalten, weil nur zwei Dimensionen zur Verfügung stehen. Man müßte deshalb annehmen, daß das Modellieren leichter sei, als das Zeichnen, wenn es sich bei beiden Darstellungsarten um eine Wiedergabe des Körperlichen handelt. Doch da beim Modellieren nicht eine, sondern sehr viele Ansichten des Körpers berücksichtigt und in Übereinstimmung gebracht werden müssen, zeigt sich, daß seine Schwierigkeiten nur auf einem anderen Gebiete liegen. Die Erfahrung hat gelehrt, daß das Modellieren leicht lehrbar ist und bei den Schülern großes Interesse erweckt; ja manche Schüler, die nicht imstande sind, eine Form auf dem Papier so zu gestalten, daß sie plastisch erscheint, zeigen beim Modellieren großes Geschick; viele lernen erst in der Fläche modellieren, nachdem sie es im Raume geübt haben. Jedenfalls sollten die Schüler unserer Gymnasien, denen die griechische Plastik doch so nahe gebracht wird, einmal versuchen, einen einfachen Gegenstand nachzumodellieren, um zu begreifen, welche gewaltige Kulturtat in der Schöpfung jener herrlichen Bildwerke liegt, die aus der Antike auf uns gekommen sind.

Es drängt sich nun die Frage auf, ob alles das, was man unter Zeichnen versteht, auch lehrbar sei. Vielfach ist die Meinung verbreitet, daß zum Zeichnen eine besondere Begabung gehöre und daß ohne sie keine nennenswerten Erfolge in diesem Fache zu erringen seien. Die spezifische Begabung für das Zeichnen, so nimmt man an, sei von der Natur sehr spärlich verteilt, und nur die wenigen, in dieser Beziehung von der Natur Bevorzugten, könnten es im Zeichnen zu etwas bringen. — Wäre diese Meinung berechtigt, dann würde das Zeichnen im Lehrplan der allgemein bildenden Schulen zu streichen sein. Man würde nicht verstehen, wie man es so lange im Schulorganismus dulden konnte. Es fragt sich darum

zunächst, ob das Zeichnenlernen von einer besonderen Begabung abhängt und zum andern, ob und wie weit es lehrbar ist. Die Antwort, die sich aus der Erfahrung im Zeichenunterricht ergibt und durch psychologische Experimente ihre Stütze findet, lautet für die erste Frage rundweg und bedingungslos: Nein. — Beobachtungen, die ich während eines Zeitraums von 9 Jahren eigens zu dem Zwecke anstellte, um der Ursache der allgemeinen Anschauung, daß zum Zeichnen Talent, d. h. eine besondere Begabung erforderlich sei, nachzuforschen, haben folgendes ergeben:

1. Ein Mangel der Fähigkeit, richtige Formvorstellungen zu bilden, hat sich bei keinem Schüler feststellen lassen. Ebenso hat die Entwicklung der Fähigkeit, Formvorstellungen durch eine Zeichnung auszudrücken, bei keinem Schüler versagt.

2. Die hervorragende zeichnerische Begabung war äußerst selten; in vielen Klassen waren sogenannte „Zeichentalente“ gar nicht vorhanden, in anderen fanden sich unter etwa 30 Schülern 1—2; fast ebenso selten waren die besonders schwach Begabten, es waren etwa 2—3 in der Klasse. Dazu ist noch zu bemerken, daß ich unter den hervorragend Begabten bisher noch niemand gefunden habe, den ich als Zeichengenie bezeichnen könnte. Im allgemeinen zeigt sich dieselbe Abstufung der Begabung wie in irgend einem *w i s s e n s c h a f t l i c h e n* Lehrfach.

3. Das Maß der zeichnerischen Begabung weicht nicht wesentlich von dem Maß der *a l l g e m e i n e n* geistigen Begabung ab. Zur Feststellung dieser Tatsache dürfen nicht lediglich die *L e i s t u n g e n* in den einzelnen Fächern maßgebend sein, da sie nicht allein von der Begabung abhängen. — Die Erscheinung, daß selbst bei Gebildeten die Fähigkeit zu zeichnen versagt, dürfte von ganz anderen Faktoren herzuleiten sein als von einem Mangel an ursprünglicher zeichnerischer Begabung.

Wenn somit die Erfahrung lehrt, daß die Fähigkeit zu zeichnen von keiner besonderen Begabung abhängt, daß vielmehr jeder geistig normale Mensch das Zeichnen lernen kann, so ist damit die zweite Frage schon zum Teil beantwortet: Das Zeichnen ist lehrbar; es fragt sich nur, in welchem Umfange. Gewiß muß zugegeben werden, daß nicht alles, was zur Kunst gehört, lehrbar ist und daß sich demnach auch das Zeichnen nur bis zu einem gewissen Grade lehren läßt. Wenn es richtig ist, daß die Wissenschaft erst da anfängt, wo die Schulweisheit aufhört, so beginnt auch das eigentliche Gebiet der Kunst erst da, wo das Schulzeichnen nicht mehr hinreicht. Aber weder die Wissenschaft noch die Kunst können der Schulweisheit, d. h. des in der Schule Lehrbaren und zu Lehrenden, entraten. Dieses Lehrbare im Zeichenunterricht ist bedeutend mehr, als Skeptiker glauben, aber auch weniger, als Dilettanten wünschen. Es kommt bei der Entscheidung der Frage, ob eine Sache lehrbar sei, gar sehr darauf an, *w i e* sie gelehrt wird, ob die Lehrweise der Natur der Sache entspricht und der Auffassungskraft des Lernenden angemessen ist. Danach ist die Grenze der Lehrbarkeit einer Sache keine feststehende. Es ist Aufgabe des für sein Fach vorgebildeten Schulmannes, dasjenige aus den Elementen der Kunst zu ermitteln, was sich lehren läßt und die jedesmal angemessene Lehrweise zu finden. Was die amtlichen Lehrpläne für den Zeichenunterricht vorschreiben und was wir demgemäß in der Schule lehren, ist längst nach allen Richtungen erprobt; es ist nicht nur schlechtweg lehrbar, sondern auch von allen Schülern erlernbar.

Woher kommt wohl die tatsächlich unbegründete Anschauung von der Notwendigkeit des Talents für das Zeichnenkönnen. Jrgend einen Grund muß sie jedenfalls haben und der liegt meines Erachtens nahe: Es sind die durch Zeichnungen beurkundeten geringen Durchschnittsleistungen der Schüler und das mehr als bescheidene Maß von Zeichenfähigkeit, das die meisten jungen Leute, welche die Schule verlassen, ins Leben mitnehmen. Daß es in dieser Hinsicht gegen früher an Gymnasien erheblich besser geworden ist, vermag ich nicht zu glauben; denn die neuen Lehrpläne haben wohl das Ziel des Zeichenunterrichts anders gefaßt und neue Wege gewiesen, im übrigen aber das Unterrichtsfach in seiner bisherigen Stellung belassen. Wie sehr

man auch ein Bäumlein pflegen möge: wenn man ihm keinen Platz an der Sonne gönnt, muß es verkümmern. Die Klagen der Hochschulprofessoren über die mangelhafte Anschauungskraft der Abiturienten der Gymnasien, auf die auch Geheimrat Pallat in seinem oben erwähnten Aufsatz hinweist, werden — davon bin ich fest überzeugt — nicht verstummen. Die bescheidenen Zeichenleistungen der Schüler, die man gern dem Lehrer in die Schuhe zu schieben geneigt ist, hängen mit der bescheidenen Stellung des Zeichenunterrichts eng zusammen. Aber auch der Glaube an das „Talent“ spielt hierbei eine Rolle. Man meint, Zeichenlernen müsse sich so von selbst finden. Niemand denkt daran, daß die Götter auch im Zeichnen vor den Erfolg den Schweiß gesetzt haben. Keiner versucht, sich Klar zu machen, wie unendlich viel Mühe und Arbeit die Meister der Kunst daran gewandt haben, ihr Können zu vervollkommen. Wir betrachten ihre Werke als etwas Selbstverständliches, dem Künstler vermöge seiner künstlerischen Natur von selbst aus der Hand Gestoffenes. Wir sehen nicht die Arbeit und wollen sie nicht sehen, weil wir das unbestimmte Empfinden haben, daß Kunst und mühevolle Arbeit unvereinbare Begriffe seien. Der rechte Künstler aber kennt nichts Besseres auf der Welt als Arbeit. Sein künstlerisches Lustgefühl leidet darunter nicht, ist vielmehr dadurch bedingt. Die intellektuelle Freude am Errungenen, die den Forscher beseelt, erhebt auch die Brust des Künstlers. Wie hat ein Dürer sein Leben lang gerungen, seine Kunst zu mehren! Wie hat er immer wieder denselben Stoff bearbeitet und ihm immer neue, lichtvollere Seiten abzugewinnen gesucht! Mit welcher Liebe und Sorgfalt hat er die unscheinbarsten Dinge der Natur gezeichnet, nur um sie recht zu verstehen und zu beherrschen. Wie hat ein Michelangelo an sich gearbeitet, um sich zur Höhe seiner Meisterschaft emporzurängen! Man denke auch an Menzel! Nie ist er müde geworden, an sich zu arbeiten, trotz der schönsten Erfolge und höchsten Ehren. Bis kurz vor seinem Tode hat er noch Altstudien gemacht, nicht, weil er sie etwa für ein Gemälde brauchte, sondern weil er nicht anders konnte, als immer zu arbeiten und immer tiefer in das Wesen der Dinge einzudringen. Man denke ferner an unsern Altmeister Goethe! Welch' eine schier überwältigende Fülle von Arbeit stellt sein Lebenswerk dar! Ohne Arbeit verkümmern selbst die besten Talente. Wie sollte es nun wohl im Zeichnen möglich sein, ohne ernste Arbeit etwas Tüchtiges zu leisten! Ist es nicht unberechtigt, von einem Lehrfach, das gar nicht leicht ist, nachhaltige Erfolge zu erwarten, wenn es, wie wir gesehen haben, zu spät beginnt, und nachdem es als etwas Nebensächliches durch einige Jahre betrieben worden ist, da aufhört, wo die Entwicklung der Geisteskräfte erst recht anfängt? Was mit den 13—14jährigen Obertertianern im Zeichnen erreicht werden kann, ist zu kindlich, als daß es für das Leben erheblich nachwirkenden Erfolg haben könnte. Gewiß, wir müssen dankbar anerkennen, daß unter der steten Fürsorge unserer Behörden für die Entwicklung gerade dieses im Schulorganismus so bescheiden zurückstehenden Faches bereits viel getan worden ist; doch wir wollen zuversichtlich hoffen, daß diesem erfreulichen Anfang ein rüstiger Fortschritt folgen möge zum Besten unserer Schule und unseres Volkes.

