

„Du kommst nicht ins Ideenland!“
So bin ich doch am Ufer bekannt.
Wer die Inseln nicht zu erobern glaubt,
Dem ist Ankerwerfen doch wohl erlaubt.

Goethe.

Eine mächtige Erregung geht durch unsere Zeit. Überall bricht Neues hervor, das nach Gestaltung strebt. Mehr als je zuvor ist ein leidenschaftliches, fast gewaltsames Ringen nach Erkenntnis gerade in die untersten Schichten unseres Volkes eingedrungen. Das Wissen gilt als die unwiderstehliche Zauberformel, vor der alle verschlossenen Thüren sich öffnen müssen, und das Wort: Wissen ist Macht, oder, wie man dieses neuerdings umgestaltet hat, Macht ist Wissen, ist der volkstümliche Ausdruck dieser Überzeugung.

Und hat nicht die Menschheit ihren langen, mühsamen Weg aus schier pfadloser Nacht heraus nur finden und wandeln können, weil ihr die Leuchte wissenschaftlicher Erkenntnis vorangetragen wurde? Ist nicht der Mensch nur in der Masse Herr der Natur geworden, als er deren Gesetze wissenschaftlich erfasste? Gleichwohl ist unser Wissen Stückwerk und wird immer Stückwerk bleiben, selbst wenn die Welträtsel, die der jüngst verstorbene Du Bois-Reymond als solche bezeichnet hat, nicht alle der wissenschaftlichen Forschung der Zukunft sich als völlig unlösbar erweisen sollten. Ein Problem steigt empor aus dem anderen, eins immer grösser, gewaltiger, riesenhafter als das vorige.

Das Wissen ist ein Quell, der unversieglich quillt,

Den nie der Durst erschöpft, und der den Durst nie stillt,

sagt Rückert.

Sollen wir nun an diesem Quell mit mehr oder weniger Selbstüberwindung vorübergehen? Sollen wir den Trieb nach Erkenntnis ersticken, der in jede Menschenbrust gelegt ist? Ganz gewiss nicht. Wer eine höhere, wahrhaft freie Geistesbildung sich erwerben will, der muss lernen, viel lernen, der muss möglichst viel genau und sicher wissen. In wissenschaftlichen, politischen, künstlerischen, sozialen und religiösen Fragen kann sich nur der ein selbständiges, von fremder Meinung unabhängiges Urteil bilden, der denken gelernt hat und über ein gründliches und umfangreiches Wissen frei verfügt.

Nur dass Wissen allein nicht Bildung ist. Jede einseitige Verstandespflege lässt weite Gebiete der menschlichen Geistesanlagen brach liegen und lässt Kräfte verkümmern, die zu nähren und zu entwickeln zweifellos Pflicht ist. Eine Persönlichkeit ist erst dann allseitig und harmonisch ausgestaltet, wenn nicht nur der Verstand geschärft und geklärt, sondern auch das Gefühl vertieft und verfeinert und der sittliche Wille gestählt und gekräftigt ist.

Daraus lassen sich die Aufgaben der Erziehung ableiten. Es wäre ein ganz falscher Idealismus, Kenntnisse um ihrer selbst willen zu übermitteln. Alles Wissen wird vielmehr erst dadurch wertvoll, dass es in den Dienst der Charakterbildung gestellt wird. Ebenso wenig aber wie die intellektuelle, ist die ästhetische Bildung

ethischer Endzweck, auch sie muss dazu beitragen, dem Willen eine dauernde Richtung auf das Gute zu geben. Denn das Ziel aller Erziehung ist nicht der wissende, auch nicht der ästhetisch gebildete, sondern der frei thätige Mensch.

Daher tritt an jeden, dessen Lebensaufgabe die Unterweisung und Erziehung der Jugend ist, immer wieder die Frage heran: Was kann ich thun, welche Mittel und Wege kann ich finden, die geistige und im letzten Grunde die ethische Durchbildung meiner Schüler zu fördern und zu vervollkommen? Dies ist der leitende Grundgedanke in den folgenden Ausführungen.

Goethe hat einmal gesagt: Man sollte täglich ein schönes Gedicht lesen, eine gute Musik hören, ein treffliches Kunstwerk betrachten und womöglich einen guten Gedanken haben. Er zeigt damit den Weg, auf dem ein jeder dazu gelangen kann, sein inneres Leben zu verfeinern und „sich selbst eine höhere Existenz zu geben“. Er sagt aber auch, wie er selbst durch oft wiederholtes Anschauen des Schönen sein grosses und helles Künstlerauge gebildet habe, so dass es, nach einem Worte Schillers, „still und rein auf den Dingen ruhte“. In welcher Weise ferner die Kunst als Erzieherin zur Menschlichkeit wirke, das hat besonders Schiller klargelegt in den Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen und in einigen Gedichten. Indem die Kunst auf die Sinne wirkt und eine angenehme Täuschung hervorbringt, führt sie den Menschen über die Sinnenwelt hinaus und gewährt eine Freude höherer Art, eine rein geistige Freude. Hierdurch wird der Keim zum Guten gelegt, und so dringt der Menscheng Geist „durch das Morgenthor des Schönen“ zu dem Wahren und Guten.

Je vollkommener ein Kunstwerk ist, desto mehr ist es hervorgegangen aus der Tiefe einer edlen und reinen Seele, desto klarer spiegelt sich in ihm der schöpferische Künstlergeist, auch nach seiner ethischen Bestimmtheit. Wie aber jedes Werk, nicht bloss das ernste, hohe, sondern auch das heitere, reizende, anmutige aus einem Aufstreben des Künstlers zum Ideale hin entstanden ist, so erhebt es auch den, der es mit empfangendem Sinne genießt. Eine gleichgestimmte Saite im Innern schwingt mit in harmonischem Klange, und auf den leichten Fittichen beweglicher Einbildungskraft wird der Geist emporgetragen weit über das Gewöhnliche und Niedrige dieses Erdendaseins. Das kann eine flüchtige, rasch dahinziehende Erregung des Gefühles sein, aber auch eine solche lässt eine leichte Spur zurück. Die wahre Kunst erwärmt und läutert, reinigt und befreit.

„Denn das ist der Kunst Bestreben,
Jeden aus sich selbst zu heben,
Ihn dem Boden zu entführen. —
Aufwärts fühlt er sich getragen!
Und in diesen höhern Sphären
Kann das Ohr viel feiner hören,
Kann das Auge weiter tragen,
Können Herzen freier schlagen.“

(Goethe.)

Und noch ein anderes. Der Kampf des Lebens ist heisser geworden. Die Anforderungen, die der Beruf an jeden stellt, sind gewachsen, so dass selbst starke Naturen früher lass und müde werden, als ehemals. Auch in der Welt der Wissenschaft herrscht Teilung der Arbeit, mehr und mehr hat sich das Spezialistentum ausgebildet, und die Lebensarbeit eines hochbegabten Mannes vollzieht sich oft auf eng beschränktem Gebiet. Die Seele wird von solcher Arbeit meist nicht ausgefüllt. Wohl dem, der nach saurer Tagesarbeit seine Erholung nicht ausschliesslich sucht in zerstreuer Geselligkeit, vielmehr lieber noch ganz in der Stille sich in ein Meisterwerk der Litteratur vertieft, mit kundigem Auge die Handzeichnungen alter Meister betrachtet, oder sich an schlichter, edler Hausmusik erfreut. Er besitzt einen nie versiegenden Brunnen der Verjüngung, ihm quillt innerlich neue, frische Kraft. Er wird seinem Leben mehr Inhalt geben, er wird seine Persönlichkeit ausgestalten und ausrunden. Darum:

„Fliehet aus dem engen, dumpfen Leben
In des Ideales Reich!“

Wie steht es nun mit der Kunstliebe, der Kunstbildung und dem Kunstbedürfnis unseres Volkes?

Abgesehen von den Naturwissenschaften und neuerdings der Nationalökonomie, erfreut sich zur Zeit keine andere Wissenschaft einer gleich grossen Teilnahme der Gebildeten unseres Volkes, als die Kunstgeschichte. Unsere besseren Unterhaltungsschriften bringen zahlreiche kunstgeschichtliche Aufsätze, freilich nicht immer aus berufener Feder. Prachtwerke, wie die Böcklinmappe, das Werk von Max Klinger, das Werk Adolf Menzels, ausgestattet mit all den reichen Mitteln neuester Kunstfertigkeit, werden besonders zur Weihnachtszeit viel begehrt. Wir haben gute wissenschaftliche Kunstgeschichten von Kugler, Schnaase, Lübke, Carriere, Springer u. a. Ein Wegweiser über das weite Gebiet der deutschen Kunst ist in dem grossen fünfbandigen Werke des Grote'schen Verlages gegeben, daneben hat das Knackfuss'sche Buch viele Käufer gefunden. Die Denkmale unserer Rheinprovinz und anderer Gebiete sind in mustergiltiger Weise aufgezeichnet und in Nachbildungen herausgegeben. Unter den vielen Deutschen, die nach Italien reisen, sind manche, die sich durch Burckhardts trefflichen Cicerone leiten lassen, und wenn man in italienischen Museen einen so recht vertieft in die Anschauung eines Meisterwerkes, ist das in der Regel ein Landsmann. In den deutschen Städten bestehen fortwährende Kunstaussstellungen, die regelmässig zu besuchen in gewissen Kreisen der gute Ton gebietet. Immerhin wird dadurch das Interesse an dem Kunstschaffen geweckt und erhöht. Die Wiederaufrichtung des deutschen Reiches und die grossartige Erhebung unseres Volkes im letzten Vierteljahrhundert haben auch der deutschen Kunst neue, lohnende Aufgaben und somit Förderung gebracht. Nicht nur dass das neue Reich ein Reichstagsgebäude und ein Reichsgericht sich bauen musste, auch die Städte blieben nicht zurück, Kirchen, Postgebäude, Denkmäler und schmucke Wohnhäuser sind allerwärts erstanden. Auf lichter Bergeshöhe steht das eherne Standbild der Germania, unseres ersten Kaisers Helden-

gestalt schaut herab von dem sagenberühmten Kyffhäuser, und Kaiser Friedrichs hohe Figur erhebt sich im Wörther Felde. Ebenso wie die Bildhauer bemüht sind, die vaterländischen Helden dem Gedächtnis des Volkes zu erhalten, verewigen die Maler die grossen geschichtlichen Augenblicke. Die Freskomalerei hat einen bedeutenden Aufschwung genommen, so dass die Fresken deutscher Meister von der Wand eine Sprache zu uns reden, die vordem in Deutschland nicht gehört worden ist. Ein neues Gebiet hat sich der Kunst erschlossen in der Panoramamalerei, die deshalb nicht gering geschätzt werden darf, weil sie anregend auf die breiteren Massen des Volkes wirkt. Dass aber auch das Rundbild eine wahrhaft künstlerische Wirkung hervorbringen kann, beweist z. B. Piglheins Kreuzigung Christi. Immer reger verbinden sich Kunst und Gewerbe, immer mehr tritt das eifrige Bestreben zu Tage, Handwerk und Industrie mit künstlerischen Ideen zu durchtränken. Welch ein erfreulicher Fortschritt ist gerade in dem deutschen Kunstgewerbe seit einigen Jahrzehnten zu beobachten, während dieses doch um die Mitte des Jahrhunderts durch den Mangel an Geschmack und durch die Herrschaft der Maschine fast ganz zu Grunde gerichtet zu sein schien. Wenn nun auch die Kunstbildung im ganzen sich vergrössert hat, so muss doch gesagt werden, dass an ihr nur ein verhältnismässig kleiner Kreis unserer Volksgenossen Teil hat, während die künstlerische Erziehung des gesamten Volkes gar sehr im argen liegt. Die Kunst soll ihrem Wesen nach „nicht nur ein Confekt für die Tafel der Grossen und Reichen, sie soll eine kraftvolle Speise für alle sein; eine zweite Natur gleichsam, soll sie wie die Sonne ihren Glanz über Grosse und Kleine, über Arme und Reiche verbreiten“, sagt Peter Cornelius.¹⁾ Allerdings haben wir Kunstausstellungen und Museen, aber in der Woche ist es dem arbeitenden Volke nicht möglich, diese zu besuchen, und wenn sich am Sonntage die Menge durch die Säle drängt, oder wenn sie, draussen angekommen, vor den Denkmalen und Prunkbauten stehen bleibt, nicht nur um zu gaffen, dann spricht wohl mancher mit dem Kämmerer aus Mohrenland (Apostelg. 8, 31): Wie kann ich verstehen, so mich nicht jemand anleitet? Es steckt in unserem Volke ein entschiedenes Kunstbedürfnis, das sich oft genug in naivster Weise kund giebt. Das Volk verlangt nach Idealen, wie auf dem Gebiete der Religion so auch auf dem der Kunst, es kann diese gar nicht entbehren. Soll die Kunst ihren „veredelnden Einfluss auf die Volksseele“ beweisen, den auszuüben sie nach einem Worte unseres Kaisers berufen ist, dann müssen ihre Erzeugnisse allen zugänglich sein, es muss aber auch daneben der Kunstsinn des Volkes gebildet und, wo er nicht vorhanden ist, geweckt werden.²⁾ „Die Kunst hat ausser ihrer ästhetischen eine pädagogische, sittlich soziale Aufgabe, die leider von Staatsbeamten, Lehrern und Geistlichen viel zu wenig erkannt und gewürdigt wird“. Das hat ein Pastor gesagt, und zwar ein künstlerisch fein gebildeter, Emil Frommel.²⁾ Die nordischen Volkshochschulen und die Universitäts-Ausdehnungs-

¹⁾ Carriere, Peter Cornelius. Der neue Plutarch. 7. Teil, herausgegeben von Gottschall, Leipzig 1880. S. 339.

²⁾ Emil Frommel, Von der Kunst im täglichen Leben. 5. Aufl. Berlin 1889. S. 14.

Bewegung (University-Extension-Movement oder Extension of University-Teaching) wirken auch in diesem Sinne. Neuerdings sind deutsche Universitäten, besonders München, in diese Bewegung eingetreten, die zweifellos voranschreiten wird, denn sie ist ein wirksames Mittel, die idealen Mächte in unserem Volksleben zu kräftigen, und das wird immer notwendiger.

Volk und Kunst sind weit auseinander geraten, obschon sie nach einem Ausspruch des Grafen Tolstoi „zwei Dinge sind, die wie Schloss und Schlüssel für einander geschaffen scheinen.“¹⁾ Wahrhaft volkstümlich wird die deutsche Kunst erst wieder, wenn sie nicht haltlos von einem Vorbild zum andern schwankt, wenn sie vielmehr ihre Wurzeln tiefer hineinsenkt in das Fühlen und Empfinden unseres Volkes. Die Kunst, die auf die Volksseele wirken will, muss national sein. Dies zeigt sie jedoch nicht darin allein, dass sie nationale Stoffe behandelt, obwohl auch dies für ein Volk hochbedeutsam ist, sondern mehr noch darin, dass sie alle Stoffe aus der Volkseigentümlichkeit heraus behandelt, in Übereinstimmung mit der dem Volke gewordenen Gemüts- und Geistesrichtung. Phidias und Dürer, Michelangelo und Rembrandt, Raffael und Boecklin, Tizian und Holbein, Franz Hals und Velazquez, lauter grosse Meister, weit von einander verschieden, gleichen sich doch in dem, dass sie durch und durch nationale Künstler sind.

Aber haben denn nun die Gebildeten unseres Volkes, insbesondere die wissenschaftlich geschulten Männer, ein innerliches Interesse für die Kunst und deren Erzeugnisse? Haben sie durchweg ein tieferes Kunstverständnis, das hervorgeht aus einer genauen Kenntnis der Meisterwerke? Besitzen sie die Feinheit des Geschmackes und die Sicherheit des Kunsturteils, dass sie in der Hochflut, die das Kunstschaffen der Gegenwart hervorbringt, das Gute von dem Schlechten scheiden und sich selbst und anderen Rechenschaft geben können, warum dieses Werk ihr ästhetisches Wohlgefallen, jenes aber ihr Missfallen erregt? Man kann schwerlich behaupten, es gebe viele, die einen eigenen, persönlichen Geschmack haben und sich nicht bestimmen lassen durch das Urteil, das irgend ein berufener oder nicht berufener Kritiker ihnen gegeben hat.

Es ist eben eine völlig verkehrte Ansicht, jeder Mensch besitze in seiner ursprünglichen Anlage einen „Sinn für Schönheit und Harmonie,“ der ihn befähige Kunstwerke zu geniessen und zu verstehen. Von der Natur verliehen ist freilich der Kunstsinn, dies tritt schon in den Anfängen menschlicher Gesittung zu Tage. Selbst der auf der untersten Kulturstufe stehende Mensch macht den schüchternen Versuch, die Gegenstände des täglichen Gebrauches mit Zierraten zu schmücken. Kunstsinn ist auch heute noch ein Erbteil des menschlichen Geistes, aber er verkümmert, wo er nicht ausgebildet wird, wie jede geistige Anlage verkümmert, um deren Entwicklung sich niemand bemüht. Wohl ist das Mass, in dem er verliehen ist, sehr verschieden, ganz fehlen wird er vielleicht nirgendwo.

¹⁾ Graf Leo Tolstoi, die Bedeutung der Wissenschaft und der Kunst. Dresden und Leipzig. Piersons Verlag. S. 46.

Man hat die Kunst eine Weltsprache genannt, eine Sprache, die über die Schranken des Bekenntnisses und der Nation hinaus allen gleich verständlich sei. Dies ist sie auch, aber doch nur denen, die sich mit ihr vertraut gemacht haben. Auch für diese Sprache giebt es eine Grammatik mit Formenlehre und Syntax, die man erlernen muss.

Damit erledigt sich ein anderer Einwand, der wohl gemacht wird, man könne Kunstverständnis niemanden beibringen. Allerdings lässt sich dieses nicht von dem einen auf den anderen, von dem Lehrer auf den Schüler übertragen. Aber ist's nicht auf dem Gebiete des sittlich religiösen Lebens ebenso? Und doch hat Christus selbst seinen Jüngern gesagt: „Gehet hin in alle Welt und lehret alle Völker.“ Eher noch kann das Ästhetische von aussen an den Menschen herangebracht werden als das Sittliche, das in den verborgensten Tiefen der Seele entspringt und von innen nach aussen dringt.

Man sage auch nicht, durch die Beschäftigung mit der Kunst werde die schnell fertige Jugend zu absprechendem Urteil erzogen, wozu sie ohnehin neige, und zu der Einbildung gebracht, sie müsse überall eine eigene Ansicht haben und in allen Fällen etwas sagen können. Schwerlich wird irgend ein Lehrer es als seine Aufgabe ansehen, die Schüler zu Kunstrichtern auszubilden, er wird vielmehr gerade hier die Mahnung einprägen können, dass „das gleich eine Meinung haben eine der sieben Todsünden ist gegen die Stille, Tiefe, Kraft, Reinheit und Unschuld des Gefühles.“¹⁾ Ausserdem sind erfahrungsgemäss die die allerschlimmsten Kritiker, deren Blick durch keinerlei Sachkenntnis getrübt ist. Unsere Schüler sprechen ja auch über die litterarischen Werke, die sie lesen, und ganz gewiss klebt diesen Urteilen viel jugendlich Unreifes an. „Anders lesen Knaben den Terenz, anders Hugo Grootius.“

Wir haben oben gesehen, wie überaus wertvoll eine gründliche ästhetische Bildung ist für die Ausgestaltung der Persönlichkeit sowohl wie für die Erreichung des letzten und höchsten Zieles aller Unterweisung und Erziehung, für die Charakterbildung. Vor allem dieser Gesichtspunkt, daneben aber auch die Überzeugung, dass eine sorgsame Pflege des Kunstsinnes und des Anschauungsvermögens von Jugend auf zwar dringend notwendig sei, jedoch nur selten mit dem erforderlichen Ernste betrieben werde, veranlasst uns, eine stärkere Berücksichtigung der Kunst im Unterrichtsbetriebe der höheren Schulen zu wünschen. Die höhere Schule hat in der That auch die Aufgabe, die künstlerische Bildung der ihr anvertrauten Jugend zu fördern, und sie muss sich dieser Aufgabe mehr als bisher bewusst werden. Diese Forderung ist nicht neu. Die erste Anregung hat im Jahre 1848 Stark gegeben in einer kleinen Schrift „Kunst und Schule“ die hineingeworfen war in die gewaltige Bewegung jener Zeit, jedoch nicht „als ein plötzlicher Einfall jener Tage“, sondern als reife Frucht eigener Kunsterfahrung und pädagogischer Er-

¹⁾ H. Oeser, des Herrn Archemoros Gedanken. 2. Aufl. Basel 1893. S. 17.

wägung. Sie ist, später umgearbeitet und erweitert, aufgenommen in die Vorträge und Aufsätze aus dem Gebiete der Archäologie und Kunstgeschichte von Dr. B. Stark, nach dem Tode des Verfassers herausgegeben von Dr. Gottfried Kinkel (Leipzig, Teubner, 1880). Sachverständige und pädagogisch erfahrene Männer haben sich mit der Frage beschäftigt, vor allen Rudolf Menge, der durch seine zahlreichen Veröffentlichungen auf diesem Gebiete sich verdient gemacht und, wie ein alter Schüler ihm bezeugt, durch seinen Kunstunterricht seinen Schülern dauernde Anregung gegeben hat.¹⁾ An einzelnen Gymnasien wird zusammenhängender Kunstunterricht erteilt, worüber in Programmen berichtet ist. In Zeitschriften ist die Frage vielfach erörtert, Direktorenversammlungen haben über sie verhandelt, so z. B. die von Ost- und Westpreussen 1880, die Schlesische von 1882 und die Rheinische von 1896.²⁾ Doch ist sie keineswegs endgiltig gelöst. Daher hat jeder, der auf irgend eine Weise sich dazu befähigt glaubt, das Recht, seine Meinung zu sagen, selbst auf die Gefahr hin, nichts wesentlich Neues vorbringen zu können.

Zuvörderst sei bemerkt, dass im folgenden nicht gesprochen wird über die Verwendung von Abbildungen, die lediglich Anschauungsmittel sind. Solche sind z. B. das griechische Theater (natürlich in der Wiederherstellung), das römische Amphitheater, das griechische und römische Haus, das Stadium, der Cirkus, das Bild eines römischen Legionssoldaten, das römische Lager, die Reliefdarstellungen des Titusbogens, der Trajansäule, der Marc Aurelsäule und viele andere Darstellungen, die nur kulturgeschichtlichen, nicht künstlerischen Wert haben. Sie stehen auf gleicher Stufe mit den im geographischen und naturwissenschaftlichen Unterrichte verwendeten Anschauungsmitteln. Schon Amos Comenius, Locke und Pestalozzi verlangen in fast gleicher Weise, dass der Unterricht von der sinnlichen Anschauung ausgehe, und in der neueren Pädagogik wird über den hohen Wert derselben nicht mehr gestritten. Ist der Lehrer imstande, die Dinge, die im Unterrichte behandelt werden, im Bilde vor die Augen des Schülers zu stellen, so wird er in diesem ein viel innigeres Verhältnis zu den betreffenden Gegenständen begründen, er wird klare und deutliche Vorstellungen hervorrufen und diese festigen. Gleichzeitig schärft er das Auge und übt das Anschauungsvermögen. Dies gilt ebenso für den sprachlich-geschichtlichen Unterricht wie für den geographischen und naturwissenschaftlichen. Die Entscheidung darüber, wo ein Anschauungsmittel mit wirklichem Nutzen verwendet werden könne, muss man doch wohl dem Lehrer anheimgeben, wie man ihm ja auch die Gestaltung seines Lehrvortrages überlässt. Die Befürchtung, die der Berichterstatter der Rheinischen Direktorenversammlung ausgesprochen hat,³⁾ es könnten „weniger erfahrene Lehrer“ auf den Gedanken kommen, im lateinischen Unterrichte der Sexta und Quinta und im

¹⁾ H. Crämer, in: Neue Jahrb. für Phil. und Pädag. von Fleckeisen und Richter LXVI. 154. S. 406.

²⁾ Ausführliche Angabe der Litteratur bei Kruspe, Programm von Hagenau 1893, und bei Koch, Programm des Gymnasiums und der Realschule in Bremerhaven 1896. S. 34 und flgd.

³⁾ Verhandlungen der Direktorenversammlungen in Preussen seit 1879. 51. Band. Berlin 1896. S. 340.

griechischen der Tertien zur „Vertiefung“ und zur „Stützung des Gedächtnisses“ Bilder über Bilder vorzuzeigen, statt die Formen einzuüben, teilen wir nicht, schon deshalb nicht, weil es viel bequemer ist, Formen einzuüben, als „Bilder über Bilder vorzuzeigen.“ Auch die Zeit ist noch sehr fern, wo der gewissenhafte Direktor sich gezwungen sieht, die Aufschrift „Gymnasium,“ die seine Anstalt trägt, in „Bildergalerie“ umzuändern. Vorläufig schützt dagegen an recht vielen Anstalten der oft schmerzlich empfundene Mangel an „Bildern“. Unsere Schulen haben Naturalienkabinette und Laboratorien, und das soll gewiss nicht getadelt werden, aber wie viele Anschauungsmittel für den sprachlich-geschichtlichen Unterricht besitzen die meisten? Oftmals nur einige Photographieen von Meisterwerken der bildenden Kunst und ein paar Gipsabgüsse.

Streitiger jedoch als die Benutzung derartiger Anschauungsmittel im Unterricht, ist die Heranziehung von Werken der bildenden Kunst. Dabei entsteht dann sofort die Frage: Sollen die Abbildungen oder Nachbildungen solcher Werke in erster Linie als Anschauungsmittel ausgenutzt werden, oder soll deren ästhetische Würdigung stets im Vordergrund stehen? Die neuen Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen Preussens sagen (S. 25): „Eine zweckmässige Verwertung von Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens so reichlich geboten sind, kann nicht genug empfohlen werden“, und (S. 42): Zur Belebung des geschichtlichen Unterrichts empfiehlt es sich, charakteristische Anschauungsmittel heranzuziehen“. An beiden Stellen wird nur empfohlen, nicht gefordert. Fast könnte es scheinen, als ob besonderer Wert darauf gelegt werden solle, aus jenen Nachbildungen allerlei herauszulesen über die Gestaltung des Lebens, über Sitten und Gebräuche oder über die Geistesrichtung einer bestimmten Zeit und eines bestimmten Volkes. Doch kann darüber kein Zweifel sein, wenn wirkliche Kunstwerke vorgeführt werden, müssen sie als Kunstwerke angesehen und aufgenommen werden; denn dazu hat der Meister sie geschaffen. Ergiebt sich daneben noch nach irgend einer Seite hin ein Gewinn, dann wird der natürlich mitgenommen.

Schon wenn wir die Titel der Schriften, die sich mit unserem Gegenstande beschäftigen, durchmustern, fällt auf, dass die Mehrzahl nur von der Berücksichtigung der alten Kunst im Gymnasialunterrichte redet. In der That sind Menge, der treffliche Vorkämpfer für diese Sache, Guhrauer, u. a. der Meinung, das Gymnasium müsse sich auf die alte Kunst beschränken, wolle es überhaupt etwas erreichen. Diese erfahrenen und durch langjährige Übung mit dem Gegenstande vertrauten Schulmänner begründen ihre Ansicht mit der gewiss richtigen Erwägung, ein Unterricht, der die gesamte Kunst, auch die des Mittelalters und der neueren Zeit, in seinen Bereich ziehe, stehe vor einer unübersehbaren Fülle von Stoff. Das Mass des verschiedenartigsten Unterrichtsstoffes aber sei ohnehin schon für unsere höheren Schulen so gross, dass eine derartige Neubelastung entschieden abzulehnen sei. Auch gehe bei einer solchen Ausdehnung die innere Geschlossenheit des Stoffes verloren, die doch ebenso sehr wie die Begrenztheit des Umfanges des

Unterrichtsstoffes, eine pädagogische Forderung sei. Zudem verlange ein solcher Unterricht eine ganz andere Kunstbildung und viel umfangreichere Kenntnisse, als die meisten Lehrer besässen.¹⁾

Diese Bedenken wiegen schwer. Es wäre in der That eine grobe Verletzung aller pädagogischen und didaktischen Grundgesetze, wollten wir in buntem Wechsel, gleich Guckkastenbildern, Kunstwerke des Altertums, des Mittelalters und der neueren Zeit vor dem Auge des Schülers vorbeiziehen lassen. Dadurch würden nicht feste und grosse Anschauungen gestaltet, es würden vielmehr nur wirre und ineinander laufende Eindrücke und Vorstellungen erzeugt, die die Einbildungskraft weit eher lähmten und zerstörten, als bildeten. Auch hier gilt der gute alte Grundsatz: non multa, sed multum. Aber eine sorgfältige und geschickte Auswahl des künstlerisch Bedeutenden, des für die Kunstentwicklung Charakteristischen und des für die Jugendbildung Wertvollen wird es fertig bringen, nicht mehr Stoff darzubieten, als Menge und Guhrauer wollen; nur einen grossenteils andern Stoff.

Ferner findet sich innere Geschlossenheit der Kunstentwicklung nicht in höherem Masse bei den klassischen Völkern des Altertums, als sie anderen Zeiträumen eigen zu sein pflegt, die einigermaßen zusammengehören. Die griechische Kunst, in ihren Anfängen von der morgenländischen abhängig, hat sich dann frei und aus sich selbst heraus zu herrlicher Blüte entfaltet. Aber schon der Hellenismus, der von Alexanders Zeit über die Reiche des Ostens, besonders Aegypten und Syrien, sich ausbreitete, hat dem griechischen Wesen und somit auch der griechischen Kunst zugleich mit der Entschränkung, die er bewirkte, eine bemerkenswerte Einbusse an Selbständigkeit und Innerlichkeit gebracht. Die späteren Kunstideale der Griechen sind sehr verschieden von denen des fünften Jahrhunderts. Schwerlich hätten die Zeitgenossen des Phidias den Laokoon als grosses Kunstwerk angesehen, wie andererseits die Ideale der Perikleischen Zeit dem späteren Altertum nicht mehr genug gewürzt waren. Griechen und Römer sind nahe verwandte Völker, allein es giebt im indo-germanischen Stamme kaum zwei andere Volkscharaktere, die so scharf von einander sich scheiden und so weit auseinander stehen. Dies zeigt sich auch auf dem Gebiete der Kunst, vornehmlich auf dem der Baukunst, wo die griechischen Einflüsse bei den Römern mehr an der Oberfläche geblieben sind, und wo diese in grösserem Masse ihre Eigenart bewahrt haben als in irgend einer anderen Kunst. Man vergleiche einmal einen altdorischen Tempel, etwa den des Poseidon zu Pesto, mit den Prunkbauten der Kaiserzeit, etwa dem Colosseum in Rom. Dort unübertreffliche Einfachheit, ruhige Schönheit, einst noch erhöht durch die bildnerischen Zierrate und durch das heitere Spiel der Farben — das Ganze ein treues Bild des griechischen Geistes, — hier eine Vereinigung von morgenländischer Massenhaftigkeit und römischer Nüchternheit, wozu als äusserliche und willkürliche Verbrämung griechische Bauformen hinzukommen,

¹⁾ Guhrauer, Bemerkungen zum Kunstunterricht auf dem Gymnasium, Programm des Gymnasiums zu Wittenberg. 1891. S. 9.

und zwar dorische, jonische und korinthische Halbsäulen, — ein Bild des Römergeistes mit seiner Prachtliebe, aber auch mit seiner Kühnheit und alle Schwierigkeiten überwindenden Thatkraft, mit seinem grossen Willen und bedeutenden Können.

Was aber den letzten Einwand Guhrauers betrifft, so muss eben jeder von uns Lehrern an sich selbst die Forderung stellen, dass er die Kunst des Volkes, dessen Geschichte oder dessen Litteratur zu lehren er berufen ist, in ihren Haupterscheinungen überschaue.

Zuletzt muss auch noch die Frage ausgesprochen werden: Wie wird ein Kunstgeschmack, der ausschliesslich an der Antike gebildet ist, unserer mittelalterlichen, oder unserer reichentwickelten neuern deutschen Kunst gegenüber sich verhalten? Ist er imstande, den grössten deutschen Künstler, Albrecht Dürer, zu verstehen und zu würdigen?

Es ist ganz unbestreitbar, dass seit etwa einem Menschenalter das Bildungsideal unseres Volkes sich gewandelt hat, und dass demgemäss auch die Ziele des Gymnasiums sich verändert haben. Heute kann nicht mehr behauptet werden, das humanistische Gymnasium erblicke das Ziel der ihm eigenen Jugendbildung darin, einzuführen in den Geist des klassischen Altertums.¹⁾ Das ist ein Teil seiner Aufgabe, aber bei weitem nicht die ganze. Aus drei tiefgehenden Wurzeln, von denen die eine in das Altertum, die andere in das Christentum und die dritte in das deutsche Volkstum hineingreift, ist der eigenartige und kräftige Baum der deutschen Bildung erwachsen, und es stände dem deutschen Gymnasium übel an, wollte es eine dieser Wurzeln durch Mangel an Ernährung und Pflege verkümmern lassen. Der ganze Baum würde darunter leiden.

Wir sollen und wollen die Jugend einführen in die Sprachen und die Litteratur der Alten, in jene Welt abgeklärter und reiner Gedanken, aus der Lebensströme herüberfliessen in die jugendlichen Seelen, damit diese sich kräftigen und aufrichten an der Klarheit und Einfachheit, aber auch an der sittlichen Reinheit jener ewig dauernden Ideen. Der Geist jedes Volkes, besonders des griechischen, spiegelt sich gerade so deutlich in den Werken seiner Kunst wie in denen seiner Litteratur. Kunst und Litteratur der Griechen tragen in ganz gleicher Weise die Züge dieses hochbegabten Volkes, das in dem frohen Geniessen all der Gaben, die ein sonniges Land aus reicher Hand ihm spendete, doch das „μηδὲν ἄγαν“, das Masshalten, (frouwe Måze, sagt Walther von der Vogelweide) als oberstes Gesetz aufgestellt, die *σωφροσύνη* (Besonnenheit) als eine der grössten Tugenden bezeichnet und die *καλοκαγαθία* (die Vereinigung des Schönen mit dem Guten) als Ziel aller Menschheitsbildung gesetzt hat. Wer die grossen griechischen Tragiker, vor allem den Sophokles, liest, oder den Dichterphilosophen Platon, oder des Sklaven Epiktet Handbuch, das durch seinen sittlichen Gehalt vielleicht alle Schriften des Alter-

¹⁾ Forbach, die Pflege der alten Kunst auf dem Gymnasium. Programm des Neuen Gymnasiums zu Darmstadt 1893. S. 1.

tums überragt, wer diese Werke liest und sich ihren Ideengehalt aneignet, der wird auch eine Fülle ethischer Antriebe in sich aufnehmen. Und wer über die Schwelle des Parthenon, oder der alten, ernsten dorischen Tempel in Pesto, Girenti und Segeste schreitet, der wird nicht allein ergriffen und erhoben von dem Schönheitsglanze, den griechische Künstler der Vorzeit dem rohen Stoff eingeflösst haben, und der aus den Verwüstungen zweier Jahrtausende hervorleuchtet, sondern der verspürt auch einen Hauch des religiösen Geistes, von dem die einstigen Erbauer dieser Tempel erfüllt waren. Ebenso erscheint in der bildenden Kunst der Griechen der Stoff stets vom Geiste durchdrungen und zur Schönheit verklärt. Wohl bricht, besonders auf Vasenbildern, des Volkes natürliche Sinnlichkeit zuweilen hervor, jedoch Lüsterheit ist der Einbildungskraft der Griechen fremd. Die volle Nacktheit griechischer Bildwerke ist keusch durch ein züchtiges Mass und den Adel der herrlichen Formen.

Doch muss hier auch auf das hingewiesen werden, was der Kunst der Griechen, in gleicher Weise wie ihrer Religion, mangelt. Sehr richtig bezeichnet dies der so geistvolle wie unglückliche Lenau in seinem Savonarola:

„Die Künste der Hellenen kannten
Nicht den Erlöser und sein Licht,
Drum scherzten sie so gern und nannten
Des Schmerzes tiefsten Abgrund nicht.
Dass sie am Schmerz, den sie zu trösten
Nicht wusste, mild vorüberführt,
Erkenn' ich als der Zauber grössten,
Womit uns die Antike rührt.“

Gewiss hat es etwas Rührendes, wenn die Kunst der Alten an dem letzten, grossen Wehe der Menschheit, für das sie kein Trostwort hatte, milde und sanft vorüberzuführen suchte, indem sie den Tod bildete als jugendlichen Genius, der seine Fackel umkehrt. Den Aufblick zum Ewigen hat dann die christliche Kunst des Mittelalters gethan. Sie hat das Heilige, an das sie glaubte, in der Form des Schönen darstellen wollen, kein Künstler reiner und inniger als der Dominikanermönch Fra Giovanni Angelico aus Fiesole.

Gleich wie nun die Kunst der Alten nicht das letzte Wort gesprochen hat, so ist auch die Weltanschauung derselben, mögen wir sie noch so hoch werten, nicht die höchste, reinste. Selbst Platons Sittenlehre ist im letzten Grunde eudämonistisch, und der Begriff der Pflicht ist erst von der Stoa in die griechische Ethik eingeführt worden, wobei zu bemerken ist, dass das Stoische *καθῆκον*, das Geziemende, noch recht weit von der strengen Forderung Kants entfernt ist. Die ganze Kultur der Alten hat doch manche dunkle Züge. Homer bekundet ja eine ideale Auffassung der Sklaverei, indem er die Eurykleia und den Eumaios als ihrem Herren nahe befreundet schildert, aber Platon und Aristoteles finden es ganz in der Ordnung, dass der Thraker des Griechen Sklave sei, und in dem Rom der Kaiserzeit nimmt die Sklaverei oft lächerliche, meist jedoch abscheuliche Formen an. Auf

dieser Einrichtung ruht aber die ganze Herrlichkeit des antiken Lebens. Es ist kalte, stolze Herrenmoral, sie geht aus von der Verachtung der Arbeit, die unser Dichter „des Bürgers Zierde“ nennt. Gelänge es uns auch, das Gesamtleben der Alten in dem ganzen, lebenswarmen Reize der Gegenwart hinzustellen, dann könnten wir wohl durch die Betrachtung desselben uns erfrischen, aber wir könnten die Augen nicht schliessen vor seinen Schäden und Mängeln. Obwohl demnach die Antike für die Ausgestaltung unserer geistigen und sittlichen Bildung überaus wertvoll ist, müssen wir doch über sie hinaus gehen zu einer christlich-deutschen Lebensanschauung. Und das ist unser Bildungsideal, die freie, ästhetische Weltansicht der Griechen aufzunehmen mit treuem, deutschem Sinn und zu durchdringen und, wo dies nötig ist, zu überwinden mit christlichem Geiste.

Rousseau hat einst den Vorschlag gemacht, man möge die Wörter: Bürger und Vaterland aus dem Wörterbuche streichen, und hat darin die ganze weltbürgerliche Schwärmerei des vorigen Jahrhunderts zum Ausdruck gebracht. Das neunzehnte Jahrhundert hat mit dieser Schwärmerei gebrochen, der Gang seiner Geschichte im grossen wird bestimmt durch das heisse Ringen der Völker, sich zu einen und zu Staaten zusammen zu schliessen. Vor dem erstarkten Nationalgefühl ist vielfach der Humanitätsgedanke zurückgewichen. Dennoch erhebt in der sozialen Bewegung unserer Tage eine Weltverbrüderung anderer Art ihr Haupt, und besonders ihr gegenüber erscheint es dringend nötig, alle nationalen Kräfte zu sammeln. Gleichwohl ist auch hier ruhige und besonnene Erwägung geboten. Jedes Volk ist eine eigene, naturbestimmte Gemeinschaft, gewissermassen ein einheitlicher Leib. Daher hat es auch, gleich der Einzelpersonlichkeit, die Pflicht, die ihm verliehene Eigenart zu bewahren und zu hüten, jedoch darf es nie vergessen, dass es auch ein Glied ist an dem grossen Leibe des Menschengeschlechtes, und dass es, gebend und empfangend, Teil nehmen muss an der Erfüllung der gemeinsamen Aufgaben der Menschheit. Nicht immer hat es unser Volk ernst genug genommen mit dem Streben, sich als Volkspersonlichkeit zu behaupten, nicht immer hat es bei der Aneignung des Fremden sorgfältig genug geprüft, ob dies mit seiner Art und seinem Wesen vereinbar sei. Oft genug hat der Deutsche den eigenen Wert nicht recht erkannt, er hat sich wohl einmal zu hoch, meist jedoch zu niedrig eingeschätzt. Eine nationale Erziehung muss allen Volksgenossen berechtigtes Selbstgefühl geben, muss, ohne in den Fehler unbilliger und ungerechter Herabwürdigung des Fremden zu verfallen, das Heimische pietätvoll betrachten und würdigen lehren. Jeder soll die Schätze kennen lernen, die des ganzen Volkes Erbe und Eigentum sind, damit er stolz werde auf die Zugehörigkeit zu einem so achtbaren und tüchtigen Volke. Wir brauchen, mehr als je, echtes, rechtes Volksgefühl, das aller Volksgenossen Herzen kräftig durchdringt und fest zusammenbindet, das jeden Einzelwillen mit unwiderstehlicher Gewalt zur freien Hingabe an das grosse Ganze treibt, das wir Vaterland nennen.

Jedes nähere und engere Gemütsverhältnis muss sich aufbauen auf gründlicher Bekanntschaft. Dies gilt, wie für unsere Beziehungen zu Personen, so auch

für unser Verhältnis zum Vaterlande und zum Volke. Wie soll der seine Heimat lieben, der sie nicht kennt? Wer aber die deutschen Gaue durchwandert, unser schönes Mittelgebirge mit seinen rauschenden Wäldern, seinen lieblichen Fluss-thälern und fruchtbaren Rebenhügeln, unser herrliches Hochgebirge mit seinen stürzenden Bergströmen und grünen Matten, der müsste wunderbar beschaffen sein, wenn er nicht dieses Land lieb gewönne.

Einer der schlimmsten Schäden unseres Volkslebens ist die beklagenswerte Unbekanntschaft eines grossen Teiles unseres Volkes mit dem Denken und Fühlen des anderen. Und doch ist es jedes Deutschen Pflicht, sein Volk kennen und dessen Eigenart verstehen und würdigen zu lernen. Das Volk ist aber nicht bloss Gegenwart, es lebt und webt unablässig im Werden und Vergehen der Geschichte, und wer es als lebendiges Ganzes erfassen will, muss seinen Weg nehmen durch die Vergangenheit und ebenso fest blicken auf die dahingegangenen Geschlechter wie auf das lebende. Durch die deutsche Geschichte die Jugend hindurchzuführen, ist die Aufgabe jeder deutschen Schule. Die Jugend muss bekannt gemacht werden mit den grossen Kämpfen, durch die sich unser Volk hat durchringen müssen, und mit den Helden, die darin die Führer gewesen sind. Sie muss aber auch, soweit es möglich ist, vertraut werden mit den Leistungen unserer Geisteshelden, mit dem, was unsere Denker und Forscher, unsere Erfinder und Entdecker, unsere Dichter und Künstler geschaffen haben, und was als ein überaus wertvoller Geistesbesitz auf uns gekommen ist. Denn darin liegt ein gut Stück deutschen Volksgeistes geborgen, der wieder auflebt, sobald man ihn weckt. Vor allem gilt dies von der deutschen Kunst. Und darum wünschen wir eine grössere Berücksichtigung derselben im Unterrichte des Gymnasiums.

Wäre es denn nicht ein Unrecht, wenn wir unseren Schülern zwar dorische, jonische und korinthische Säulen vorführen, ihnen aber keine Anschauung geben wollten von den herrlichen romanischen und gotischen Domen, mit denen tüchtige und fromme deutsche Bürger ihre Städte geschmückt haben? Oder wenn wir zwar Skopas und Praxiteles besprechen, von Meister Gerhard von Riel und Erwin von Steinbach, von Albrecht Dürer und Hans Holbein aber schweigen wollten? Ist es unser Streben, den Volksgeist und das religiöse Gefühl des deutschen Mittelalters gründlich zu erfassen, dann dürfen wir nicht achtlos vorübergehen an den Bildwerken, die in unseren alten Kirchen sich noch finden. Wie linkisch sehen diese Steinbilder aus, und doch welch bewegtes Innenleben geben sie kund! Führwahr auch sie sind beachtenswerte geschichtliche Urkunden.

Was aber sollen wir herausheben aus den reichen Schätzen der älteren deutschen Kunst und aus der schier unübersehbaren Menge neuerer Kunstwerke?

„Nur die deutschen Künstler, die mit deutschen Augen gesehen, mit deutschem Gemüt empfunden haben, besitzen das Herz des deutschen Volkes“, sagt mit Recht Woermann.¹⁾ Nur die Kunst, so fügen wir hinzu, die aus deutschem Geiste geboren ist, oder die das Fremde, mit dem sie in Berührung kam, nicht Herr werden

¹⁾ Woermann, Was uns die Kunstgeschichte lehrt. Dresden, 1894 S. 69.

liess über sich, sondern dieses, heimischer Art entsprechend, umschuf, ist für unsere Zwecke geeignet.

Das ist in hohem Masse die romanische Baukunst des Mittelalters, die besser germanische genannt würde. Wohl haben unsere Vorfahren von den Römern gelernt, den Stein statt des Holzes zu verwenden, ebenso sind ihnen die Formen des Steinbaues von dorthier zugekommen, allein alles, was dieser Bauart besonderen Reiz giebt, ist deutschen Ursprungs. Das ganze Zierwerk bewahrt die Erinnerung an den altgermanischen Holzbau, und in dem Reichtum der Bildungen zeigt sich die grosse, Gestalten schaffende Kraft der deutschen Phantasie. Ja, in dem wunderbaren Getier und in den dämonischen Gestalten, die unter dem Einfluss der von Clugny ausgehenden Erregung zahlreicher werden, scheinen altgermanische Göttervorstellungen wieder aufzuleben.

Der romanische Baustil geht über in den gotischen. Dieser ist nicht in Deutschland zuerst hervorgetreten, sondern im nördlichen Frankreich, wo jedoch in der Zeit noch der germanische Geist vorherrschte. Erst in deutschen Landen, in denen damals das Kraftgefühl des erstarkenden Bürgertums sich auch in mächtigen Bauten darzustellen suchte, trieb die Gotik ihre schönsten Blüten. Ist es nicht, als ob in den hochragenden gotischen Domen die Erinnerungen wieder auflebten, die sich in der Jugendzeit des deutschen Volkes in dessen Seele gesenkt hatten, die Erinnerungen an die hochwipfeligen Götterhaine und an die starken, jedoch schlank aufgeschossenen Stämme des deutschen Urwaldes?

Als dann später neue Bauformen aus Italien her in Deutschland eindringen, haben heimische Meister diese umgestaltet und umgebildet, wenn auch vielfach in Abhängigkeit von unseren Nachbarvölkern, zumeist von den uns stammesverwandten Niederländern. Gleichwohl hat die deutsche Renaissance treffliche Werke hervorgebracht.

Durchaus national ist unsere Kunst in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts. Wohl ist Albrecht Dürer in Italien gewesen, in Venedig, und hat auch von dortigen Künstlern, wie Giovanni Bellini und Mantegna, gelernt, aber seine künstlerische Eigenart hat er sich bewahrt. Er ist von allen Künstlern, die wir gehabt haben, der grösste. Mit einer Vielseitigkeit, die ähnlich war der des Lionardo, hat er auf allen Gebieten der Malerei und der zeichnenden Künste Hervorragendes geschaffen und hat, auch darin dem Lionardo gleichend, sich klar zu werden gesucht über das Wesen seiner Kunst. „Wahrhaftig steckt die Kunst in der Natur, wer sie heraus kann reissen, der hat sie.“ Getreu diesem Worte, hat er mit dem schlichten Wahrheitssinne, der ihm eignete, die Natur zu studieren und darzustellen sich bemüht. Seine Erfindungsgabe war schier unerschöpflich, sein „Gemüt“ war, wie er sagt, „voller Bildnuss“. Jedem Stoff aber, den er behandelte, hat er das Gepräge seiner in jedem Zuge echt deutschen Empfindung und seiner machtvollen Phantasie aufgedrückt. Dürer hat oftmals etwas Seltsames, es ist nicht leicht, ihn zu verstehen und richtig zu werten. Gerade ihn jedoch müssen wir unseren Schülern nahe zu bringen suchen. Ebenso verdienen

seine Nürnberger Landsleute Adam Krafft und Peter Vischer und mehr noch der in Augsburg geborene Hans Holbein, dass wir uns mit ihnen beschäftigen.

Später geriet die deutsche Kunst in die Nachahmung des Fremden, und in fast zwei Jahrhunderten ist eigentlich nur Schlüter eine selbständige Künstlerpersönlichkeit. Erst im Anfang dieses Jahrhunderts haben die Romantiker aus einer wenig befriedigenden Gegenwart sich zurückgeträumt in eine Vergangenheit, die sie sich schön und hell ausmalten, und haben auch an die altdeutsche Kunst wieder angeknüpft. Die einen, wie Cornelius und sein Schüler Kaulbach, sind bald wieder in den Strom des Klassizismus hineingeraten, die anderen haben die deutsche Eigenart sich gewahrt, obwohl sie von dieser oder jener Seite beeinflusst sind. Echt deutsche Künstler sind Schwind, Rethel, A. Menzel und Ludwig Richter, dieser sinnige und gemütvoll Malerpoet. Seine Lebenserinnerungen sollte jeder Schüler der Oberklasse gelesen haben.

Wollen wir unseren Schülern von der Kunst unserer Zeit einen Eindruck geben, dann fällt zu allererst unser Blick auf Boecklin. Das ist ein so grosser Meister, ausgestattet mit einem so wunderbar tiefen, deutschen Gemüte und einer so gewaltigen Phantasie, dass er auf jeden, der ihm nahegetreten ist, machtvoll einwirkt. Natürlich können nur einige seiner Werke vorgebracht werden.

Auch die Wandmalerei unserer Zeit darf nicht unbeachtet bleiben, namentlich Gesellschafts, Eduard von Gebhardts, Hermann Prells Werke.

Auf die französische und englische, selbst auf die niederländische Kunst kann nicht eingegangen werden, so bedeutend diese auch sein und so sehr sie auch auf unsere Kunstentwicklung eingewirkt haben mögen. Indessen ist es notwendig, eine Ausnahme zu machen mit den drei grossen Italienern der Renaissance, Lionardo da Vinci, Raffael und Michelangelo. —

Nach alledem müssen wir als obersten Zweck der Besprechung von Kunstwerken im Unterrichte die Weckung und Pflege des Kunstsinnes und die Ausbildung des Kunstverständnisses bezeichnen. Weiterhin wollen wir dem Schüler einen Einblick geben in die griechisch-römische und in die deutsche Kunst, keineswegs aber eine Uebersicht über die geschichtliche Entwicklung derselben, dazu haben wir keine Zeit. Dann soll der Schüler auch darauf achten lernen, wie der Künstler die Gedanken und Empfindungen, die entweder in ihren ersten, leisen Regungen und vielleicht nur ihm erkennbar, oder voll ausklingend und ein Gemeingut vieler, die Volksseele bewegen, durch seinen Geist und seine Phantasie hindurchgehen lässt, um sie mit den ihm zu Gebote stehenden Mitteln und seiner künstlerischen Eigenart gemäss darzustellen. In diesem Sinne sind Kunstwerke geschichtliche Urkunden, die, gleich schriftlichen ausdeuten zu können, wir uns freilich nicht einbilden dürfen; denn es bleibt da noch ein Etwas, der geheimnisvoll und aus sich heraus schaffende Künstlergeist. Gleichwohl lesen wir aus manchem Werke dieses oder jenes heraus, was sich mit anderem Unterrichtsstoffe berührt.

Wir pflegen uns viele Mühe zu geben, damit die hervorragenden Männer, mit denen wir uns im Unterrichte beschäftigen, nicht als abgeblasste Schattenbilder,

sondern als scharfumrissene, lichtumflossene Persönlichkeiten vor das Auge des Schülers treten. Leicht ist es nicht, in aller Kürze solche Charakteristiken zu geben. Kann man da von einem guten Bildnis ausgehen, dann gelingt es besser, Anschauung zu gestalten und wirkliche Vorstellungen zu schaffen.

Von dem Alten Fritz, von unserem ersten Kaiser, von Bismarck, von Moltke sind zahllose Abbildungen im Volke verbreitet, gute und schlechte. Jeder kennt diese Persönlichkeiten, fast wie gute Bekannte und vertraute Freunde stehen sie lebensvoll vor ihm. In einem ähnlichen Verhältnis könnte unser Volk stehen zu vielen anderen Helden, hätten wir, statt der teuren Prachtwerke, an denen kein Mangel ist, gute Volksbücher mit einfachen, schönen Holzschnitten. Natürlich wollen wir nicht jedes Bild ohne weiteres im Unterrichte vorbringen, sondern nur solche, die Kunstwert besitzen. Dürers Kaiser Maximilian I. (Kohlezeichnung in der Albertina zu Wien) giebt in den schwarzen Linien das ruhige Selbstgefühl, die Kühnheit und Lebensfrische des Herrschers wieder. Das Bild auszulegen, erfordert wenige Minuten, wer es einmal gesehen hat, vergisst es so leicht nicht mehr. Auch Sesslschreibers Denkmal Maximilians in der Hofkirche zu Innsbruck verdient Beachtung. Fr. Pecht nennt in seinen Lebenserinnerungen den Sesslschreiber einen der grössten Bildhauer aller Zeiten. Eine Auslegung von Schlüters Reiterstandbild des Grossen Kurfürsten bietet die Charakteristik des machtvollen Herrschers mit dem festen, weitschauenden Blicke. Rauchs Friedrich d. Gr. ist in jedem Zug das volkstümliche Bild des Königs, das Postament des Standbildes enthält eine „monumentale Ode“ auf die Zeit Friedrichs. Eine Vergleichung des Tischbeinschen Lessingsbildnisses (1760—1763) mit dem Graffschen (1771) zeigt, wie aus dem ungestüm vorwärts stürmenden Jüngling ein in sich gefestigter Mann geworden ist. Tischbeins Goethe in der Campagna lehrt uns den Dichter kennen, während er in Italien die Festzeit seines Lebens feiert. Rietschels Goethe-Schiller-Denkmal in Weimar stellt beide Dichter in gleich trefflicher Weise dar.

Eine Erklärung antiker Bildnisse würde dazu dienen, unseren Schülern die Alten als Menschen näher zu rücken. Dabei verschlägt es gar nichts, ob diesen Bildwerken solche zu Grunde liegen, die bei Lebzeiten der betreffenden Personen gefertigt wurden, oder ob sie von einem wirklichen Künstler frei gebildet wurden. Ein wirklicher Künstler war es, der den Homerkopf schuf, dessen schönste Nachbildung im Museum in Neapel sich findet. Das ist das friedliche Antlitz des blinden Sängers, der einst vieler Menschen Städte gesehen hat, nunmehr aber den Blick nach innen wendet und in gesammeltem Sinn der Menschen Geschehliche durchdenkt und in ernstem Geistesringen reizvolle Gebilde gestaltet. Auch der Sophokles im Museum des Laterans ist ganz Schönheit und edles Mass. Mancher eckige Römerkopf spiegelt neben dem individuellen Leben, das er darstellt, die zielbewusste Thatkraft und den praktischen Sinn dieses Volkes wider. Sollte nicht jeder Gymnasialabiturient die Cäsarbüste aus dem Berliner Museum, den Augustus aus dem Braccio Nuovo des Vatikans, den Marc Aurel vom Kapitolsplatz und wohl noch

einige andere Römerbildnisse kennen? Ein Abiturient, der z. B. eine der zahlreichen guten Büsten des Caracalla gesehen und verstanden hat, braucht weiter nichts von diesem Kaiser zu wissen.

Man hat gegen die Benutzung von Bildnissen im Unterricht eingewendet, es setze die Kunst, im menschlichen Gesichte zu lesen, eine reifere innere Erfahrung voraus. Allein die Sprache, die das Gesicht, zumal die Augen reden, ist doch von allen Sprachen die allerälteste, von klein auf studieren die Menschen diese, und mancher Sextaner hat es in ihr schon erstaunlich weit gebracht. Durch sorgfältige Auslegung kann zum Verständnis guter Bildnisse angeleitet werden, und anziehend ist dieses Studium auch. Das höchste Studium des Menschen ist und bleibt der Mensch, sagen wir mit Goethe.

Wir machen oft die Erfahrung, dass ein Schüler, sei er Tertianer oder Primaner, beim Übersetzen tadellos Wort zu Wort gefügt und einen Satz „herausbekommen“ hat, ohne jedoch von dem Inhalte desselben eine richtige Vorstellung zu besitzen. Seine Einbildungskraft ist nicht lebhaft und nicht geübt genug, um gleichzeitig ein Bild gestalten zu können, das völlig gleich wäre dem vom Schriftsteller geschauten. Auch mit Nachhilfe gelingt dies nicht immer. Zwei Thätigkeiten müssen da neben und miteinander sich vollziehen. Zunächst ist ein Zusammenfügen und Verknüpfen des Stoffes nötig, den der Schriftsteller darbietet, und auch ein schöpferisches Ergänzen und Ausgestalten. Dazu sind Materialien erforderlich, die vielleicht dem Schüler im Augenblick nicht zur Hand sind, vielleicht auch überhaupt nicht im Kreise seiner Anschauungen liegen. Gleichzeitig aber muss er mit seinem inneren, geistigen Auge dies Gebilde so klar und hell sehen, als ob es vor seinem körperlichen Auge stünde, als ob es leibte und lebte. So hat der Dichter seine Gestalten geschaut, keiner plastischer als Homer. Welch herrliche Gruppe, da (Il. I. 197) Athene hinter den Peliden tritt, sein Haar berührt und er, sich umwendend, sie erkennt, oder da (Il. I. 498) Thetis zu Zeus fleht, seine Knie umfassend und mit der Rechten sein Kinn berührend, oder (Il. XXIV. 595 f.) da Priamus in das Zelt des Achilles tritt, und diese beiden, trotz der Trauer, die sie erfüllt, doch mit Bewunderung einander betrachten. Das versteht natürlich jeder, der es gut übersetzen kann, ob aber diese Gestalten plastisch, wie sie vom Dichter gebildet und gedacht sind, vor ihm stehen, ist recht fraglich. Und doch erschliesst sich nur dem die ganze Schönheit der Homerschen Dichtwerke, der diese Gestaltungskraft des alten Sängers erkannt hat. Die Phantasie nach dieser Seite hin bilden, heisst den Sinn für Poesie wecken. Wer die Gebilde der Dichtung als lebensvolle Gestalten innerlich anschaut, der wird auch sein Auge bilden für die Welt der Erscheinungen und Formen, die ihn umgiebt, er wird auch hier das Schöne und Reizvolle suchen und finden und sich daran erfreuen. Dazu kommt, dass die Phantasie der griechischen Künstler durch Homer befruchtet worden ist. Dem Phidias hat die Stelle Il. I. 528 vorgeschwebt, als er sein Zeusbild für den Tempel in Olympia schuf. Es wäre daher überaus wünschenswert, dass dem Schüler die Idealbilder griechischer Götter und Helden, wie sie die Kunst frei geschaffen

hat, bekannt gemacht und eingehend erklärt würden. Jedenfalls: Zeus, Hera, Pallas Athena, Ares, Apollon, Artemis, Hermes, Dionysos, Herakles.

Will man den Dichter recht verstehen, muss man in Dichters Lande gehn. Dies Wort gilt auch von Homer. Die landschaftlichen Schilderungen, zumal in der Odyssee, beruhen sicherlich grossenteils auf eigener Anschauung. Als Goethe Sizilien gesehen hatte, schrieb er an Herder, nun sei ihm erst die Odyssee ein lebendiges Wort. Wer sizilische und griechische Landschaften gesehen hat, wird ihm Recht geben. Manches schmückende Beiwort z. B. ist erst dem verständlich, der das mittelländische Meer mit seinen wunderbaren Farbenwirkungen kennt. Prellers Odysseelandschaften, die sich im Weimarer Museum befinden, geben die grosse und erhabene Natur wieder, in der Homers Dichtungen sich abspielen. Der Maler hat sorgfältige und eingehende Studien dazu gemacht und hat die italienische Landschaft sehr gut gekannt. Niemand kann daran zweifeln, dass eins oder das andere dieser Odysseebilder — es brauchen ja nicht alle zu sein —, gelegentlich mit der Klasse besprochen, recht wohl geeignet ist, Interesse für die Dichtung zu wecken und deren Verständnis zu erleichtern.

Auch im Geschichtsunterrichte führen wir in ferne Zeiten, die anders gear- tet sind, als die unsrige, und mit dieser nicht allzuviel Berührung haben. Der Stoff wird verstandesmässig aufgefasst und meist gründlich durchgearbeitet, allein dies ist nur Verstandesthätigkeit. Wohl nimmt die leicht erregbare Jugend gemütlichen Anteil an dem Schicksal dieses oder jenes Helden, sie begeistert sich für Hannibal, Totilas, Schill, Andreas Hofer u. a., aber dass sie ernstlich und mit Erfolg bestrebt sei, ihr Wissen zu einer lebenswahren und der Wirklichkeit möglichst nahe kommenden Auffassung der Personen und Zustände auszubauen und auszuweiten, kann nicht behauptet werden. Und darauf beruht doch ein Hauptreiz, den das Studium der Geschichte ausübt. Nun empfehlen wir den Schülern gute geschichtliche Romane, nicht damit sie aus diesen Geschichtskennntnisse gewinnen — denn nicht um eine dichterisch verklärte und idealisierte Geschichte ist es uns zu thun, sondern um eine wahre —, vielmehr damit sie erfahren, wie ein Dichter sich gewisse Persönlichkeiten und gewisse Zeiten ausmalt, und auf diese Weise ihre Einbildungskraft anregen. Diesem Zwecke dient noch weit eher ein gutes Bild.

Nun wäre es freilich eine grosse Verirrung, wenn ein Geschichtslehrer, statt selbst möglichst künstlerisch den Stoff zu gestalten, den er übermitteln muss, diese Arbeit einem Bilde überlassen wollte. Das Geschichtsbild spielt ja in der Kunst unseres Jahrhunderts eine sehr bedeutende Rolle, und es liesse sich so ziemlich für jeden wichtigeren Vorgang der Weltgeschichte irgend eine bildliche Darstellung auftreiben. Allein wenn das Bild nichts weiter will, als Geschichte erzählen, dann eignet es sich nicht für unsern Zweck, es muss mehr sein als gemalte Geschichte. Selbstverständlich können wir gar nichts machen mit den Werken, bei denen der geschichtliche Stoff nur der Vorwand ist für allerlei Farbenkunststücke, wie z. B. bei Makart. Wir verzichten auch auf eine Kunst, die die ganze Sentimentalität der neueren Zeit in die Antike hineinträgt, oder auch auf eine solche,

die genug gethan zu haben glaubt, wenn sie das Beiwerk mit geschichtlicher Treue wiedergegeben hat. Man hat Kaulbachs Wandgemälde im Treppenhaus des Neuen Museums zu Berlin als besonders geeignet für unsere Kunstbesprechungen bezeichnet. Ich bin nicht der Meinung. Kaulbachs Muse schreitet auf sehr hohem Kothurn einher, aber ihren Werken fehlt die überzeugende Lebenswahrheit. Der Maler ist zu sehr Geschichtsphilosoph, als dass die Kunst bei ihm noch die Hauptsache wäre. Will man eins seiner Bilder herausnehmen, dann wählt man am besten die Zerstörung Jerusalems, obschon die Hunnenschlacht als Kunstwerk bedeutender ist. Ungeeignet sind die Werke Pilotys, da sie hauptsächlich eine theatralische Wirkung hervorbringen. Dagegen verdienen Defreggers kernhafte Tiroler, die als „letztes Aufgebot“ zum Kampf gegen Napoleon und seine Helfer hinausziehen und als Sieger zurückkehren, Berücksichtigung. Auch Adolf Menzel muss den Schülern bekannt gemacht werden, der geistvolle Schilderer der Zeit des Grossen Friedrich und unseres ersten Kaisers. Unbedingt aber muss behandelt werden Rethel, unser hochbegabter, leider so unglücklicher Landsmann. Muther nennt ihn den grössten deutschen Monumentalmaler des neunzehnten Jahrhunderts. In erster Linie stehen seine Fresken im Aachener Rathause, aber auch der „Zug Hannibals über die Alpen“ ist ein bedeutendes Werk. Da ist überall bewegtes dramatisches Leben, am meisten in dem „Sieg über die Sarazenen bei Cordova“, da sind überall kraftvolle, heldenhafte Gestalten.

Ebenso findet sich im deutschen Unterricht hie und da Gelegenheit, ein Bildwerk zu besprechen.

Wir meinen nicht etwa, es sollten zur Erklärung Goethescher und Schillerscher Dichtungen jene schwächlichen Bilder herangezogen werden, die sich in unseren illustrierten Klassikerausgaben finden, allein bei der Lektüre des Nibelungenliedes könnten sehr wohl die Nibelungen des Cornelius vorgezeigt werden. Trotz mancherlei Übertreibungen sind die altgermanischen Recken doch in ihrer Kraft und Grösse richtig erfasst und dargestellt. Dadurch würde des Schülers Phantasie nicht lahm gelegt, sondern beflügelt. Die Besprechung der Italienischen Reise Goethes führt zu einer Behandlung Lionardos, Raffaels und Michelangelos. Im Anschluss an die Lebensbilder Goethes und Schillers wird in Oberprima die romantische Dichterschule durchgenommen, deren Bedeutung viel weniger in ihren dichterischen Leistungen besteht, als in den Anregungen, die sie nach allen Seiten gegeben hat. Ebensovienig wie man die Sprach- und Geschichtsforschung darf unerwähnt lassen, die von der romantischen Schule ihren Ausgang nimmt, ebensovienig darf man an Karl Maria von Weber und an Moritz Schwind vorübergehen. Besonders Schwinds Aquarelle: Von dem Aschenbrödel, von den sieben Raben, von der schönen Melusine, führen uns hinein in die zauberhafte Einsamkeit des deutschen Waldes und in die reizvolle Welt märchenhafter Fabelwesen, und zwar mit einer Überzeugungskraft, dass wir an der Wirklichkeit dieser Welt fast nicht mehr zweifeln. Den Geist der Romantik atmet auch die Landschaftsmalerei, z. B. die früheren Werke Karl Friedrich Lessings und die rheinischen Landschaften von Caspar Scheuren.

Auch ist es keine unerlaubte Abschweifung, die Katakombenforschung in den Dienst des Religionsunterrichtes zu stellen. Erst durch eine vorurteilsfreie Prüfung ihrer Ergebnisse gelangen wir zu einer genaueren Kenntnis des christlichen Altertums, auf der doch unser ganzes kirchengeschichtliches Wissen sich aufbaut. Die altchristliche Kunst, deren Anfänge uns hinunterführen in jene altehrwürdigen Grabstätten, ist reich entwickelt gewesen, und die Meinung ist irrig, das Christentum der ersten Jahrhunderte sei von Geringschätzung, oder wohl gar von Hass gegen die Kunst erfüllt. Arglos nimmt die christliche Kunst die Zierrate herüber, die die griechische Ornamentik geschaffen hatte, Panther, Steinböcke und Seepferdchen, die dem bakchischen Sagenkreise entstammten, aber auch Genien, Liebesgötter, Flussgötter. Ein Deckengemälde aus den Katakomben von S. Lucina aus dem zweiten Jahrhundert zeigt denselben heidnischen Charakter, eingefügt aber ist der gute Hirte und andere christliche Sinnbilder. Weiterhin kann man nun beobachten, wie nach und nach das wesentlich Heidnische ausgeschieden wird, wie aus den heidnischen Grundformen heraus sich eine neue christliche Formwelt entwickelt, und wie anderseits die überlieferten Formen sich mit christlichem Gehalte füllen. Gerade die Katakomben, jetzt eine Welt der Zerstörung, des Moders und des Todes, zeigen uns die christliche Kirche in ihrer Jugend und in ihrem Heldenzeitalter. Sie zeigen uns, wie in den schweren Prüfungen der Verfolgungszeit die Kirche sich frei gehalten hat von der düstern Weltanschauung späterer Jahrhunderte und sich den heiteren Frieden bewahrt hat, sie zeigen aber auch die lebhaftige Begeisterung, mit der die jugendliche Kirche die grossen Gedanken des Christentums ergriff und festhielt, vor allem den Glauben an die Auferstehung und an die Unsterblichkeit.

Auf diese Weise kann die gelegentliche Besprechung von Kunstwerken sich eng verbinden mit dem wissenschaftlichen Unterrichte und dessen Zielen und erheblich beitragen zur Vertiefung und Belebung des Unterrichtsstoffes. Auch dann aber darf das Kunstwerk nicht lediglich als Anschauungsmittel ausgenutzt werden, sondern erfordert zunächst eine von künstlerischen Gesichtspunkten bestimmte Betrachtung und eine ästhetische Würdigung. Da eine solche eine grössere Geistesreife voraussetzt, ist die Heranziehung von Kunstwerken in den Unterklassen zwecklos, ist in den Mittelklassen nur bei sehr sorgfältiger Auswahl des Darzubietenden in einzelnen Fällen von Erfolg begleitet und gehört eigentlich nur in die Oberklassen. Es hat wirklich keinen Sinn, wie noch neuerdings vorgeschlagen worden ist, den Sextanern den Zeus von Otricoli, die Juno Ludovisi, die Minerva Giustiniani, den Apoll des Belvedere, u. a. m. vorzuhalten, den Quintanern den Herakles Farnese, das Relief: Orpheus, Eurydike und Hermes¹⁾ u. s. w. Wie müsste der Quintaner geartet sein, der auch nur eine leise Empfindung hätte von dem wunderbar ergreifenden Gehalte dieses Bildes? Welchen Eindruck macht dem Tertianer, der

¹⁾ Dreinhofer, Die Archäologie im Gymnasial-Unterricht. Progr. des Gymnasiums in Nordhausen 1895,

in Ovids Metamorphosen die Niobesage gelesen hat, eine Nachbildung der Niobe? Zudem geben gerade bei diesem Bildwerke alle Nachbildungen einen sehr unvollkommenen Gesamteindruck. Der nach oben gewendete Kopf kann nur in einer Einzeldarstellung recht betrachtet und in seiner Schönheit verstanden und gewürdigt werden. Wenn nicht in jedem Falle der Gehalt eines Kunstwerkes auch wirklich herausgeholt werden kann, dann wirkt dieses zerstreud, und nur zur Unterhaltung soll nichts derartiges vorgebracht werden.

Dass in Untertertia der Geschichtsunterricht die alte Kunst berücksichtigen kann, hat Klinghardt¹⁾ in ansprechender Weise dargelegt. Er beantwortet die Fragen: Wie sah es in einer römischen Provinzialstadt im ersten Jahrhundert n. Chr. aus, und wie sah es in Rom aus am Ende des zweiten Jahrhunderts? Ein vorzügliches Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht in den Mittelklassen sind Lehmanns kulturgeschichtliche Bilder, ganz besonders das erste: Germanisches Gehöft vor der Völkerwanderung.

So wertvoll nun auch die oben bezeichneten gelegentlichen Anregungen zur Ausbildung des Kunstverständnisses sein können, es darf doch bei ihnen nicht sein Bewenden haben. Die Kunst, und zwar die alte und die deutsche Kunst, muss in einer, dem Standpunkte des Schülers angemessenen Weise in zusammenhängenden, geordneten und in sich geschlossenen Besprechungen behandelt werden. Wo aber können, bei der gegenwärtigen Einrichtung unseres Gymnasiums, diese untergebracht werden? Das ist keine leichte Frage. Man hat vorgeschlagen, sie neben dem ordnungsmässigen Unterrichte herlaufen zu lassen, sie am Schlusse der Stunde zu beginnen und in die Pause hinein fortzusetzen, oder sie nach dem Schulschluss abzuhalten. Beides ist nicht ausführbar. Die Pausen dienen der körperlichen Erholung, und nur dieser. Eine Betrachtung von Kunstwerken, die nach dem regelrechten Schulschluss begönne, könnte schwerlich auf freudige Anteilnahme rechnen. Manche Schüler haben weite Wege oder müssen die Bahn benutzen, im Winter ist es um 4 Uhr dunkel. Aus allen diesen Gründen können solche Belehrungen nur in den regelmässigen Unterrichtsstunden stattfinden. Wo aber?

Hachtmann²⁾ schlägt vor, die vierte Rede Ciceros gegen C. Verres (de signis) für Unterweisungen in der alten Kunst zu verwerten, und zeigt damit einen Weg, der im Anschluss an die Lektüre eingeschlagen werden kann. Von einer engen Verbindung beider Stoffe kann jedoch nicht geredet werden. Cicero erzählt nur die Räubereien des Verres, macht auch wohl hie und da eine ganz interessante kunstgeschichtliche Bemerkung, zeigt jedoch selbst nicht gar viel Kunstverständnis. Immerhin regt die Rede an, näher auf die Künstler und Kunstwerke einzugehen, die sie nennt. Übrigens ist in dem altsprachlichen Unterricht unserer Oberklassen

¹⁾ Klinghardt, die Berücksichtigung der bildenden Kunst beim Unterrichte in der Geschichte und Erdkunde in den mittleren Klassen des Gymnasiums. I. Teil. 89. Nachricht von dem Friedrichsgymnasium in Altenburg. 1896.

²⁾ Hachtmann, die Verwertung der vierten Rede Ciceros gegen C. Verres (de signis) für Unterweisungen in der antiken Kunst. Jahresbericht des Gymnasiums in Bernburg 1895.

schwerlich mehr Raum, als die gelegentliche Besprechung dieses oder jenes Kunstwerkes erfordert. Auch ist ja dann von der deutschen Kunst noch gar nicht geredet.

Konrad Lange¹⁾ tritt sehr warm ein für eine angemessene Pflege der „sinnlich-ästhetischen Erziehung,“ deren bisherige Vernachlässigung er beklagt. Er wünscht, dass die Kunstunterweisung „im Anschluss an die praktische Kunsterziehung, d. h. an den Zeichenunterricht“ geschehe, „und diese Aufgabe soll dem Zeichenlehrer als dem einzigen Lehrer zufallen, der etwas von Kunst versteht oder wenigstens verstehen müsste.“ Der hohen Schätzung des Wertes, den nach Lange der Zeichenunterricht für die Ausbildung des Anschauungsvermögens hat, wird jeder beistimmen, aber das Zeichnen, so wertvoll es ist, ist doch nicht der einzige Weg, auf dem man zu Kunstverständnis kommt. Ferner ist zur Auslegung und Erklärung eines Kunstwerkes mehr nötig als die fachmännische Bildung des Zeichenlehrers. Bei den zwei wöchentlichen Lehrstunden kann nur verhältnismässig wenig gezeichnet werden. Dazu kommt, dass nur ein Bruchteil unserer Schüler, hier ein grösserer, dort ein geringerer, sich am Zeichenunterrichte beteiligt. Die aber, die teilnehmen, thun dies meist im Hinblick auf den Lebensberuf, zu dem sie sich vorbereiten wollen. Sie werden Baumeister, Techniker u. s. w., und müssen sich in ihrem Berufe noch mit Kunst beschäftigen, die aber, die nicht mitzeichnen, die späteren Juristen, Theologen, Beamten u. s. w. blieben ohne jegliche Anregung. „Kunstgeschichtliche Vorträge auf dem Gymnasium sind vom Übel, weil sie in unstatthafter Weise der Universität vorgreifen würden,“ fährt dann Lange fort. Den ersten Teil des Satzes unterschreibe ich ohne weiteres. Vorgreifen wollen wir der Universität nicht, sondern für diese vorbereiten. Und wenn wir dies in richtiger Weise thun, dann werden unsere Abiturienten mit weit regerem Kunstinteresse die Hochschule beziehen, und das werden die Professoren der Kunstgeschichte an dem Eifer und an der Zahl ihrer Zuhörer schon merken.

Die Kunstentwicklung ist bei jedem Volke abhängig von dessen geistiger Anlage, von dem, was es erlebt hat, also von seiner Geschichte, von der Eigenart des Landes, in dem es wohnt, von seinen religiösen und sittlichen Anschauungen, und von allem dem, was sonst noch die Volksseele bewegt. Ja, wenn wir von einer phönizischen, ägyptischen, französischen, englischen Kultur sprechen, fassen wir die gesamte Kultur eines Volkes, von der die Kunst nur ein Teil ist, als geknüpft an die schöpferische Kraft dieses Volksgeistes. Wir vergessen fast, dass, in der Kunst wenigstens, einzelne gottbegnadete Menschen die grossen Schritte vorwärts und aufwärts zuerst gethan haben, und dass ihnen dann andere nachzufolgen suchten. Diese genialen Menschen sind keine Naturerzeugnisse, die, gleich der Feldfrucht, in bestimmten Zeiträumen wachsen, sondern ein Geschenk des Himmels. In gewissen Zeiten treten sie zahlreicher auf, ein Geist scheint sich am anderen zu entzünden, und indem sie sich gegenseitig anregen und weiter führen, bringen

¹⁾ Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893. S. 77 und folge.

sie eine Kunstblüte hervor. Wie hoch nun aber auch diese führenden Geister über die Köpfe der Zeitgenossen emporragen, noch hat keiner gelebt, der in seinem Denken und Fühlen den Zusammenhang mit seinem Volke völlig gelöst hätte. Selbst die grossen Künstler haben neben dem Neuen, das sie der Menschheit zu sagen hatten, doch auch das ausgesprochen, was ihnen von ihrem Volke und in ihrer Zeit zugekommen war. Die Kunst eines Volkes kann daher nicht getrennt werden von seiner Geschichte, und wenn auch in unserer Zeit die Kunstgeschichte eine selbständige Wissenschaft und keineswegs eine Hilfswissenschaft der Geschichte ist, so kann doch keine von beiden Wissenschaften die andere entbehren. Keiner kann die Geschichte eines Volkes darstellen, dessen Kunst er nicht kennt; denn ihr Studium vor allem eröffnet ihm einen klaren Einblick in die Eigenart dieses Volkes. Deshalb hat auch der Geschichtsunterricht des Gymnasiums die Pflicht, wenigstens mit den hervorragenden Kunstwerken bekannt zu machen, die für das Zeitalter, in dem sie entstanden, besonders bezeichnend sind.

Kann aber der Geschichtsunterricht diese Aufgabe erfüllen? Genug wird unter den Fachgenossen geklagt, dass die ganze griechisch-römische Geschichte in Obersekunda durchgenommen werden müsse. Neuerdings ist die römische Kaisergeschichte in die Unterprima hineingeschoben worden, obwohl der Lehrstoff dieser Klasse — deutsche Geschichte bis 1648 — ohnedies sehr umfangreich ist. Dazu kommt noch die geforderte Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart, über deren Mass zur Zeit noch nicht völlige Uebereinstimmung herrscht.

Und da soll dem Schüler noch mehr aufgebürdet werden, ein neues Fach soll, wenn auch unter der Flagge des Geschichtsunterrichtes, seinen Einzug ins Gymnasium halten! Natürlich wollen wir keine neue Wissenschaft in unsern Lehrplan einfügen, wir haben deren gerade genug, wir wollen keinenfalls eine Mehrbelastung des Schülers. Aber wenn wir den Inhalt des Tornisters durchmustern, in dem der Abiturient seine Ausrüstung von der Schule mit ins Leben hineinträgt, dann erweist sich vielleicht das eine oder andere Stück als entbehrlich, an seine Stelle kann vielleicht etwas Wertvolleres gebracht werden von gleichem Gewicht. Es bliebe dann dieselbe Belastung, ja es wäre denkbar, dass der Tornister, der ein wenig umgepackt ist, gar nicht mehr so sehr drückte, als vorher.

Jeder Sachkundige wird zugeben, dass auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts an höheren Schulen fleissig und mit Erfolg gearbeitet worden ist. Wir haben eine Reihe guter Handbücher.¹⁾ Gleichwohl krankt unser Geschichtsunterricht noch immer daran, dass zu viel Stoff überliefert wird, der an sich nicht wertvoll ist, und der wertvolleren den Platz raubt. Recht viel wird als Lehr-, ja sogar als Lernstoff bezeichnet, was zwar dem Geschichtslehrer zu wissen uner-

¹⁾ An dieser Stelle seien von den letzthin erschienenen zwei genannt, die beide besondere Berücksichtigung verdienen: Brettschneider, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte, Halle a/S. Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses 1894, und Schultz-Thiele, Lehrbuch der Geschichte für die Oberstufe höh. Lehranstalten. Dresden. Ehlermann 1894.

lässlich ist, was jedoch so gut wie nichts beiträgt zu derjenigen geschichtlichen Bildung, die für unsere Schüler erreichbar ist. Wir müssen in der Einschränkung des Gedächtnisstoffes weiter gehen und alles Entbehrliche strenger ausscheiden. Noch wird auf die Aneignung rein gedächtnismässigen Wissens allzuviel Nervenkraft verwendet, und manches lernt der Schüler auswendig, während es für ihn genügte, ein Buch zu kennen, wo er es gegebenen Falles nachschlagen kann.

Was im einzelnen auszuschneiden sei, kann an dieser Stelle nur kurz angedeutet werden. An Jahreszahlen wird durchweg nur ein Mindestmass gefordert, unter das nicht hinuntergegangen werden kann. Dagegen schleppen sich noch immer viel überflüssige Namen durch unsere Lehrbücher. Man vergleiche: Grundriss der deutschen Geschichte für die mittleren Klassen höherer Lehranstalten von Pütz. 17. Auflage 1892 S. 68: Sciarra Colonna, Johann XXII. Nikolaus V. Benedikt XII. Philipp VI. (in 6 Zeilen); S. 65: Meinhard II. Wenzel III. Ottokar II. Philipp IV. Clemens V. Johann Parricida, Karl von Valois, Albrecht, Friedrich, dazwischen auch eine überflüssige Ortsangabe (in 9 Zeilen). Ist's wirklich nötig, dass ein Tertiärer diese Namen, ausgenommen den des Kaisers Albrecht und des Johann Parricida, auch nur zu hören bekommt? Kann er sie behalten? Weshalb soll er sie behalten? Warum stehen sie in seinem Lehrbuch? Lässt man sie einfach durchstreichen, dann wird der Zusammenhang unterbrochen. Man sehe einmal das Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen höherer Lehranstalten von Stein mit Rücksicht auf die entbehrlichen Namen an.

Auch die Kriegsgeschichte nimmt einen allzu breiten Raum ein. Der Schüler muss vertraut sein mit den Freiheitskämpfen der Griechen, dem peloponnesischen Krieg, den Zügen Alexanders, den beiden ersten punischen Kriegen, aber es genügt, wenn er die Ergebnisse derjenigen Kriege kennt, durch welche die Römer eine Provinz nach der anderen gewannen. Der Schüler muss die Kämpfe überschauen, die von den deutschen Kaisern in Italien geführt wurden, aber braucht er jeden Romzug zu wissen? Er muss die Kämpfe des dreissigjährigen und des siebenjährigen Krieges eingehend kennen, ebenso unsere Freiheitskriege und die Feldzüge von 1864, 1866 und 1870/71, aber bei den auswärtigen Kriegen Karls V., dem spanischen Erbfolgekriege und den Coalitionskriegen genügt im allgemeinen eine kurze Uebersicht über die Ergebnisse. Gerade bei den zuletzt genannten Kriegen ist eine übersichtliche Darstellung der Hauptereignisse besonders schwer, da die Schauplätze fortwährend wechseln. Und wie schwierig ist es, selbst für den militärisch Geschulten, ein Schlachtenbild aufzufassen und anschaulich vorzuführen! Dies will auch den Geschichtschreibern so wenig gelingen, dass einer der besten geraten hat, ganz davon Abstand zu nehmen.

Ebenso wird auf die Klarlegung der oft recht verwickelten und verschlungenen diplomatischen Verhandlungen hie und da noch etwas zu viel Wert gelegt.

Vor allem müssen wir bei jedem Lehrstoffe, den wir dem Schüler übermitteln, die Frage stellen: Ist er dem Schüler angemessen? Trägt er dazu bei, das Ziel zu erreichen, das gesetzt ist? Es ist ein altes, schlimmes Vorurteil, mit

dem wir noch immer nicht ganz gebrochen haben, es müsse auf unseren Schulen ein Einzelfach mit ähnlicher Ausführlichkeit behandelt und aufgearbeitet werden, wie in der betreffenden Fachwissenschaft. In der Geschichte giebt es „Dämmerzeiten“, durch die einen dünneren Faden hindurchzuleiten, für unsere Schulzwecke völlig genügend erscheint. Dabei mag an das Herbart'sche Wort erinnert werden: „Perioden, die kein Meister beschrieb, deren Geist auch kein Dichter atmet, sind der Erziehung wenig wert“. ¹⁾

Thatsachen und Ereignisse, die nur in ihrem Nacheinander dargeboten und aufgefasst werden, entswinden leicht dem Gedächtnisse, auch wenn das Auge stets auf den Werdegang der Dinge gerichtet ist. Nun suchen wir ja freilich durch Reihen- und Gruppenbildung die Einzelheiten zu einem möglichst geschlossenen Ganzen zusammenzufügen und zusammenzubinden. Das sind jedoch meist Längsschnitte. Die geschichtliche Bildung wird sehr gefördert durch Querschnitte, die Leben und Kultur eines Zeitabschnittes übersichtlich zur Anschauung bringen. Da laufen zahlreichere Fäden von dem einen zum anderen hinüber, die leichter zu einem haltbaren Gewebe verknüpft werden können. Das eine behält sich am anderen, und vor allem wird der Schüler mehr angeregt, über den Gedanken- und Anschauungskreis, den ihm die Schule giebt, hinauszugehen und selbständig diesen zu erweitern. Ein derartiges Bild einer Zeit ist um so wertvoller, je mehr frische, farbige Einzelzüge es enthält, und je weniger nichtssagende Redensarten bei seiner Ausgestaltung gemacht werden, wie z. B. er förderte die Kunst, oder er sorgte für die Hebung von Kunst und Wissenschaft, lauter Worte, bei denen weder der Sprechende noch der Hörende sich das Allgeringste zu denken pflegt. Keineswegs jedoch wollen wir die Geschichte in Einzelbilder auflösen, wir schliessen nur jedem grösseren Zeitraume ein solches Kulturbild an. In diese Kulturbilder fügen sich leicht und naturgemäss die Kunstbesprechungen ein, auch bei unserer jetzigen Lehrverfassung. Im Geschichtsunterricht der Obersecunda können und müssen die bedeutendsten Werke der griechischen Kunst behandelt werden, ebenso wie in dem der Prima die Hauptwerke der deutschen Kunst. Sollte allerdings die griechisch-römische Kunst eingehender besprochen werden, wie dies Menge u. a. wollen, dann wäre im Geschichtsunterricht der Obersecunda kein Raum, dann könnte das nur geschehen im deutschen Unterricht der Prima, und auch da nur, wenn man die Lektüre des Lessingschen Laokoon beseitigte.

Thorheit wäre es, wollte man die litterargeschichtliche Bedeutung dieser Lessingschen Schrift herabsetzen, aber was im vorigen Jahrhundert eine litterarische That ersten Ranges war, braucht deshalb doch nicht ohne weiteres in unserer Zeit eine passende Schullektüre zu sein. Gegen die Ausführungen, die neuerdings Lange²⁾ und Bromig³⁾ gemacht haben, lässt sich nicht viel Sticbhaltiges sagen, auch

¹⁾ Herbart, Ueber die ästhetische Darstellung der Welt. Päd. Schr. I. S. 292, angeführt bei Willmann, Didaktik II 153.

²⁾ Konrad Lange, a. a. O. S. 82 flgd.

³⁾ Bromig, Wie kann das Gymnasium den Sinn für Kunst wecken. Progr. Wilhelm-Gymnasium in Hamburg 1896.

Schilling hebt im Vorwort zu seinen trefflichen Laokoon-Paraphrasen die grossen Schwierigkeiten richtig hervor, mit denen der Lehrer bei der Auslegung von Lessings Laokoon zu kämpfen hat. Lessing folgt in seiner Auffassung des alten Kunstwerkes dem Winkelmann. Nun hat ja Winkelmann, den Griechen geistesverwandt, mit dem feinen Kunstverständnis, das ihm eigen war, und mit dem scharfen Blick des Genies über weite Gebiete helles Licht gegossen und eine neue Wissenschaft begründet, allein er hat sehr wenig griechische Originalwerke gekannt. Die richtige Wertschätzung eines Kunstwerkes ist aber erst dem gegeben, der imstande ist, es mit anderen zu vergleichen. Erst die Ueberführung der Parthenonbildwerke nach London sowie die der Aegineten nach München, die nach der Befreiung Griechenlands zahlreicheren Besuche des Landes und neuerdings die Pergamenischen Funde haben einen Ueberblick über die griechische Kunstentwicklung ermöglicht. Es gelang, die einzelnen Kunstrichtungen und Schulen schärfer von einander zu scheiden, und, während man früher den Laokoon als Musterbeispiel für die Durchführung der griechischen Grundsätze der Ruhe und des Masses bezeichnet hatte, sah man ein, dass kaum ein Kunstwerk des Altertums sich so weit von jenen Grundsätzen entfernte, als gerade Laokoon. Kein Werk des Altertums, sagt Justi in Winkelmanns Leben, ist so modern, so „Michel-Angelesk“, als dieses. Höchst wahrscheinlich ist sogar die Laokoongruppe abhängig von der Athenagruppe des Pergamenischen Gigantenfrieses.¹⁾ Winkelmann sowohl wie Lessing gehen von falschen Voraussetzungen aus. Daher sind die kunstkritischen Folgerungen, die Lessing zieht, zum grossen Teil hinfällig. Ein „Handbuch der Schulästhetik“ kann Lessings Schrift nicht sein. Was daraus unsere Primaner wissen müssen, kann in wenigen Stunden durchgenommen werden.

Was streben wir nun an?

Wir wollen aus den Meisterwerken der griechisch-römischen und der deutschen Kunst eine beschränkte Anzahl solcher herausnehmen, die sich für die Jugend eignen und für die Erziehung derselben besonders wertvoll sind. Diese wollen wir unseren Schülern der oberen Klassen in Nachbildungen vor die Augen stellen, sie, wenn irgend thunlich, mit dem Unterrichte in Beziehung setzen, sie mit den Schülern besprechen und diesen möglichst nachhaltige Eindrücke vermitteln. Wir wollen dadurch zunächst das Interesse wecken für die Kunst und deren Schöpfungen, das Verständnis dafür eröffnen und weiter ausbilden, wir wollen den Sinn erschliessen für das Schöne, das künstlerisch Bedeutsame, das wahrhaft Grosse. Wir wollen daneben auch die geschichtliche Bildung vertiefen, wir wollen Begeisterung entzünden für das klassische Altertum und die Herzen erwärmen für deutsche Art und deutsches Wesen.

Wir wollen nicht zu dem vielen Lehrstoff, der schon allzuschwer drückt auf Lehrer und Schüler, neuen hinzufügen, und nicht darum ist es uns zu thun,

¹⁾ Reinh. Kekulé, Zur Deutung und Zeitbestimmung des Laokoon. Berlin u. Stuttgart 1883. Dagegen: Ad. Trendelenburg, die Laokoongruppe und der Gigantenfries des Pergamenischen Altars. Berlin 1884.

ein abfragbares Wissen zu erzeugen. Es giebt gewisse Dinge, in die die Richtung auf das Abfragbare nicht hineinkommen darf, sonst sind sie tot. Nichts wäre unsinniger und thörichter, als Kunstgeschichte zu lehren und vor lauter Angaben über die Lebensgeschichte, die Schule und die Thätigkeit des Künstlers die Hauptsache zu vergessen, nämlich das Kunstwerk selbst. In dieser geistlosen Weise hat man wohl Litteraturgeschichte gelehrt, doch mehr Schaden als Nutzen gestiftet. Wir wollen auch nicht eine Anweisung geben, wie man in möglichst kurzer Zeit ein vollendeter Kunstkenner und Kunstkritiker wird, sondern wollen anleiten zum Geniessen der Werke; dazu sind sie ja auch geschaffen, nicht zur Kritik. Wir wollen nicht zur Kunstschwärmerei erziehen, die, jugendlich überschäumend, sich nicht genug thun kann, aber wir wollen zur Bewunderung hinführen, wo diese am Platze ist. Jedenfalls aber wollen wir dem nil admirari! (nichts bewundern!) mit aller Entschiedenheit entgegenreten, jenem verächtlichen Grundsatz einer abgelebten Welt, den in unserer Zeit die Blasiertheit einer frühreifen Jugend gelegentlich nachspricht.

Es bleibt noch übrig, kurz über die Methode zu reden. Jedes Kunstwerk, was es auch immer darstellen möge, giebt in den Formen und Gestalten Stimmungen, Empfindungen, Gedanken, die eigenartige Welt- und Formenanschauung seines Schöpfers wieder. Damit ist der Weg bezeichnet für seine Auslegung.

Die erste Frage ist: Was sehe ich? Es muss also der Thatbestand des Wahrnehmbaren festgestellt werden. Scharfäugig sind wir Deutschen im allgemeinen nicht, es wird auch unserer Jugend schwer, die äusseren Formen der Erscheinungen aufzufassen und festzuhalten. Albrecht Dürer nennt das Auge den alleredelsten Sinn des Menschen. Dieser Sinn muss sorgfältig ausgebildet werden, und dazu ist eine geschickte geleitete und unausgesetzte Schulung nötig.

Weiter müssen dann die Formen und Gestalten, die vor dem Auge stehen, beschrieben werden. Die aus den Wahrnehmungen entwickelte Anschauung muss in klare und deutliche Vorstellung umgewandelt werden, und es muss der angemessene sprachliche Ausdruck gesucht und gefunden werden. Hier liegt wieder eine grosse Schwierigkeit, die jeder kennt, der jemals solche Übungen mit Schülern gemacht hat. Man muss seine Anforderungen nicht zu hoch stellen, besonders im Anfang, erst nach und nach eignen sich die Schüler eine grössere Fertigkeit an. Nach einem richtigen pädagogischen Grundsatz, der gleichwohl nicht immer berücksichtigt zu werden pflegt, soll man dem Schüler das nicht geben, was er selbst finden kann. Aufgabe des Lehrers ist es demnach, fragend und lehrend aus dem Schüler heraus das zu entwickeln, worauf es nach seiner Meinung ankommt. So rechtfertigt sich der Ausdruck „Kunstbesprechungen“, den ich dem gebräuchlichen „Kunstunterricht“ vorziehe. Durch diesen wird leicht die falsche Meinung erweckt, das Docieren sei die Hauptsache. Man muss eine feste Disposition geben, nach der in der Regel verfahren wird, wie es Guhrauer¹⁾ vorschlägt.

Ist die Beschreibung des Gesehenen vollendet, dann folgt die zweite Frage: Was will der Künstler darstellen? Aus der Einbildungskraft des Meisters ist das

¹⁾ Guhrauer, a. a. O. S. 8.

Kunstwerk entsprungen, will ichs verstehen, so muss meine Phantasie, gleichsam nachschaffend, denselben Weg wandeln, den der Künstler gegangen ist. Nur dass jedes echte, grosse Kunstwerk etwas dem Verstand Unergründliches hat, es will nicht sowohl erklärt als angeschaut und empfunden werden. Überhaupt hüte man sich vor dem Fehler, zuviel zu erklären.

Hat man eine grössere Anzahl von Kunstwerken besprochen, so muss man gelegentlich Vergleiche anstellen. Diese haben noch den Vorteil, dass ein früher betrachtetes Werk noch einmal vor der Klasse erscheint. Denn auch das ist sehr wichtig, dass derselbe Eindruck sich öfters wiederholt. Von dem Aushängen der Bilder in den Klassen vor der Besprechung habe ich wenig Erfolg verspürt. Eigentlich sollen ja auch die Schüler nur während des Unterrichtes im Klassenzimmer anwesend sein. Ausserdem sind die Photographieen, die ich aus meiner eigenen Sammlung gab, arg staubig geworden, obwohl sie durch Glas und Rahmen geschützt waren. Vortrefflich geeignet sind für unsere Schulzwecke neben den Langlischen Bildern die Seemannschen Wandbilder. Hoffentlich wird diese Sammlung fortgesetzt.

Wenn ich nun den Versuch mache, eine Übersicht über die Kunstwerke zu geben, die sich für unsere Zwecke eignen, so will ich damit keinen Kanon aufstellen. Ich will nur die Werke bezeichnen, deren Besprechung im Geschichtsunterrichte der Obersecunda und der beiden Primen wohl ermöglicht werden kann.

I. Alte Kunst.

A. Griechische Kunst.¹⁾

α) Baukunst.

Parthenon (verglichen werden mag der Poseidontempel zu Pesto).
Erechtheion.²⁾

β) Plastik.

Die Agineten.

Einige der Parthenonsculpturen. Die kleine Marmorstatue der Athena Parthenos (Athen). Angeschlossen werden kann hier: Zeus von Otricoli, (zu vergleichen sind die Elisschen Münzen mit dem Zeus des Phidias).
Juno Ludovisi (Hera Farnese).

Relief von Eleusis. Relief: Orpheus, Eurydike und Hermes (Neapel).

Der Diskuswerfer nach Myron. (Rom, Palazzo Lancellotti.)

Der Speerträger nach Polyklet. (Neapel.)

Der Schaber nach Lysippos. (Rom, Vatikan.)

Hermes des Praxiteles. Apollon Sauroktonos nach Praxiteles.

Niobe. (Florenz.)

¹⁾ Will man auf die Kunst der vorgeschichtlichen Zeit eingehen (Löwenthor von Mykenae, die Ausgrabungen Schliemanns), so geschieht das am besten bei der Homerlektüre. Auch die Besprechung der Göttertypen schliesst sich naturgemäss am leichtesten an Homer an.

²⁾ Gesamtbilder der Akropolis, des Festplatzes von Olympia, des Pergamenischen Altars, des Forum Romanum, natürlich in der Wiederherstellung, sind durchaus notwendig.

Der anbetende Knabe. (Bronze. Berlin.)
Apollon des Belvedere. Artemis von Versailles.
Laokoon.
Zeus- und Athena-Gruppe des Frieses von Pergamon.
Sterbender Gallier. (Rom, Kapitol.)
Der Borghesische Fechter.

B. Römische Kunst.

- a) Baukunst.
Panthéon. Titusbogen. Colosseum. Porta nigra in Trier.
- β) Plastik.
Caesar-Büste. (Berlin.) Augustus. (Vatikan.) Marc Aurel. (Kapitol.)
- γ) Malerei.
Alexanderschlacht. (Mosaik.)

C. Altchristliche Kunst.

- a) Baukunst.
S. Apollinare Nuovo. (Ravenna.)
Sophienkirche in Konstantinopel.
- β) Malerei.
Deckengemälde aus S. Lucina in Neapel.
Der gute Hirte aus S. Agnese.
Einige der Ravennatischen Mosaiken:
 1. Mosaik in der Kuppel von S. Giovanni in Fonte.
 2. Der gute Hirte aus der Grabkapelle der Galla Placidia.
 3. Justinian und Theodora mit Gefolge aus S. Vitale.

II. Deutsche Kunst.

- a) Baukunst.
Münster in Aachen.
Romanischer Baustil. In vielen deutschen Städten, besonders am Rhein, hat man Anschauungsmaterial genug. Sonst empfiehlt sich die Behandlung des Bamberger Domes deshalb, weil man gleichzeitig die dortigen Bildwerke besprechen kann. — Goldene Pforte des Domes zu Freiberg.
Kölner Dom. Hauptpforte der Lorenzkirche in Nürnberg.
Heidelberger Schloss. Rathaus zu Bremen.
Der Zwinger in Dresden.
- β) Plastik.
Adam Krafft, Grablegung. (Sebalduskirche, Nürnberg.)
Peter Vischer, Sebaldusgrab.
Schlüter, Reiterstandbild des Grossen Kurfürsten in Berlin.
Rauch, Denkmal der Königin Luise. Reiterstandbild Friedr. d. Grossen.

γ) Malerei.

(Die drei grossen Italiener der Renaissance:¹⁾)

1) Lionardo da Vinci: Abendmahl.

2) Raffael: Disputa und Schule von Athen. Die h. Caecilia. Die Sixtina. Das Opfer zu Lystra. Paulus predigt in Athen. (Kartonzeichnungen, Kensingtonmuseum, London.)

3) Michelangelo: Pietà. Die Erschaffung der Sonne u. d. Pflanzen.)

Albrecht Dürer: Anbetung der Könige. (Florenz, Uffizien). Das Rosenkranzfest. Das Allerheiligenbild. Die 4 Apostel. Die 4 Reiter der Apokalypse. Ritter, Tod und Teufel. Dürers Selbstbildnis. (Pinakothek in München.) Kaiser Maximilian I. (Kohlezeichnung in der Albertina zu Wien.) H. Holzschuher.

Hans Holbein: Madonna. (Darmstadt). Einige Totentanzbilder. Cornelius, Nibelungen.

Rethel, Fresken im Aachener Rathause, Zug Hannibals über die Alpen. Schwind, Aschenbrödel, 7 Raben.

Ludwig Richter, aus: Fürs Haus, Beschauliches und Erbauliches.

Adolf Menzel, Das Souper in Sanssouci. Das Flötenkonzert. Das Eisenwalzwerk.

Defregger, Das letzte Aufgebot. Heimkehr der Sieger.

Böcklin, Das Schloss am Meer. Die Toteninsel. Prometheus.

Gesellschaft, Wandgemälde in der Ruhmeshalle.

von Gebhardt, Wandgemälde in dem Kloster Loccum.

H. Prell, Wandgemälde im Rathause zu Hildesheim.

Litteratur.

Ausser den im Text bezeichneten Werken und ausser den bekannteren Kunstgeschichten sind benutzt:

Burekhardt, der Cicerone. 5. Aufl. Leipzig 1884.

von Brunn, Archäologie und Anschauung. München 1885.

Menge, Einführung in die antike Kunst. 2. Aufl. Leipzig 1885.

Menge, Bilderatlas zur Einführung in die antike Kunst. 2. Aufl. Leipzig 1891.

Menge, Anschaulicher Unterricht und Kunstunterricht. Lehrproben und Lehrgänge X. 38. S. 65 flgd.

Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen. Berlin 1888.

Muther, Geschichte der Malerei im 19. Jahrh. München 1893.

Reich, Die Bürgerliche Kunst und die besitzlosen Volksklassen. 2. Aufl. Leipzig 1892.

Semler, Die ästhetische Erziehung und Homer als die Grundlage derselben. Dresden 1864.

Schultze, Volkshochschulen und Universitäts-Ausdehnungsbewegung. Leipzig 1897.

V. Schultze, Die Katakomben. Leipzig 1882.

Schwindrazheim, Die Volkskunst! Bremerhaven und Leipzig 1892.

Woermann, Was uns die Kunstgeschichte lehrt. Dresden 1894.

Ziegler, Die Ethik der Griechen und Römer. Bonn 1882.

¹⁾ Vgl. dazu S. 17.