

Andreas Zeising

Anschauung oder Anleitung zum Genuss? Kunstgeschichte in der gymnasialen Oberstufe im Spiegel von Schulprogrammen aus der Zeit 1900–1914

Fasst man die ministerialen Lehrpläne in Preußen in den Blick,¹ so bot die gymnasiale Oberstufe in Jahren vor dem Ersten Weltkrieg ein Bild der Beharrung, was den Stellenwert der bildenden Kunst angeht. Während die beiden anderen höheren Schulformen, das Realgymnasium und die Oberrealschule – beide waren seit 1900 dem Gymnasium gleichgestellt – stetig wachsenden Zulauf verzeichneten, verstand sich das altsprachliche Gymnasium weiterhin als Eliteschule mit dem Auftrag, das «geistige Fundament der politisch-sozialen Führungsschicht» zu vermitteln.² Anders als auf den Schulen für «höhere Töchter», standen an den preußischen Knabengymnasien dabei weder Kunst noch Kunstgeschichte auf den Lehrplänen.³ Nicht ohne Grund bemängelten Kritiker um 1900, «dass die höhere Schule ihre Zöglinge so gut wie unvorbereitet für die Erzeugnisse der bildenden Künste ins Leben entlasse.»⁴

Dieses Beharrungsvermögen muss überraschen angesichts der weitreichenden Wirkung, die Lebensreform und Kunsterziehungsbewegung seit Ende des 19. Jahrhunderts auf das gesamte gesellschaftlich-kulturelle Leben gewonnen hatten.⁵ War doch die Durchdringung des Daseins mit «Ausdruckskultur» nach 1900 eine weithin akzeptierte Devise. «Sehen lernen» galt als Königsweg zur Sensibilisierung der Persönlichkeit, durch die allein, wie man meinte, dem Intellektualismus und der Geisteskalte des materialistischen Zeitalters zu trotzen war. Längst hatten sich Volksbildner, Museumsvermittler und Verleger mit denkbarem Elan daran gemacht, noch den bildungsfernsten Schichten die Kunstgeschichte nahe zu bringen.⁶

Wie sich dieser Eifer auf die schulische Erziehung auswirkte, ist bekannt. Seit Konrad Langes vielfach rezipierter Streitschrift *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*⁷ von 1893 hatte es vor allem in den Volks- und Mittelschulen vielfältige Anstrengungen gegeben, die Kinder durch reformierten Zeichenunterricht, künstlerischen Schulwandschmuck oder Übungen vor Originalen an die bildende Kunst heranzuführen.⁸ Mit Alfred Lichtwark sahen viele in ästhetischer Erziehung nicht weniger als eine nationale Schicksalsfrage, gehe es doch um die «Gesamterziehung unseres Volkes»,⁹ so Lichtwark auf dem Ersten Deutschen Kunsterziehungstag, der 1901 in Dresden stattfand, wo rund 250 Teilnehmer aus Erziehungsberufen, Künstler, Kunstwissenschaftler und Vertreter der Politik über Fragen der ästhetischen Erziehung debattierten.

Von Kunstunterricht an den Gymnasien war dort freilich keine Rede.¹⁰ Selbst der Zeichenunterricht, der in den preußischen Schulen bis zur Obertertia auf den Lehrplänen stand, war in der gymnasialen Oberstufe nur ein freiwilliges Wahlfach. Die gymnasiale Institution, so schien es manchem, erwies sich mit ihren überkommenen neuhumanistischen Bildungsvorstellungen als resistent gegen die inzwischen allseits geforderten Reformen. Ludwig Gurlitt ätzte denn auch in seinem 1907 er-

schiene Büchlein *Schule und Gegenwartskunst* über die Kaste der «Schulmeister, die geschützt und gestützt durch die Zucht staatlicher Schulorganisation, ihre Klasse beim Einpacken von unregelmäßigen griechischen Verben» malträtierte.¹¹ Die Polemik fügte sich in den Chor derjenigen, die wie Friedrich Nietzsche, Heinrich von Treitschke oder Julius Langbehn¹² eine Kritik an den «Gebildeten» formuliert hatten, für die der autoritäre Gymnasialprofessor mit seiner antiquarischen Gelehrsamkeit geradezu der Inbegriff war.

Die Gymnasialreform um 1890

Die Kritik verstellte freilich den Blick darauf, dass die Gymnasialausbildung längst einer Umwälzung im Hinblick auf Lehrinhalte und -methoden unterworfen war. Im preußisch-deutschen Kaiserreich, das sich in wilhelminischem Überschwang als «moderne» Nation verstanden wissen wollte und sich durch seine führenden Leistungen auf den Gebieten Wissenschaft und Technik definierte, machte bereits seit dem Ende des 19. Jahrhunderts das Schlagwort der Gymnasialreform die Runde.¹³ Das humboldt'sche Bildungsideal verlor angesichts der Forderung, die Schule den Erfordernissen der Zeit anzupassen, mehr und mehr an Legitimation. Die Kritik gipfelte in der Entschlackung der Curricula, die Kaiser Wilhelm II. nach seinem Amtsantritt per allerhöchster Order verfügte. Gegen den Widerstand der Schulvertreter und des preußischen Kultusministers wurde 1891 in den gymnasialen Lehrplänen das Pensum an Latein und Griechisch zugunsten anderer Fächer erheblich reduziert.¹⁴

Konkret verfolgte die Reform zweierlei Ziele. Einerseits ging es um Änderungen in der gymnasialen Fächerstruktur. Neben der Ausweitung des naturwissenschaftlichen Unterrichts wurden nun vor allem die «Gesinnungsfächer» Literatur und Geschichte gestärkt. Dabei ging es um die Erweiterung des Stoffkanons über das Altertum hinaus bis zur neueren Zeit, die verstärkte Thematisierung deutscher Geschichte und Kultur sowie den Einbezug der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte.¹⁵ Dem wilhelminischen Zeitgeist entsprechend verband man damit Forderungen nach einer «Belebung des vaterländischen Sinnes»¹⁶ und die Immunisierung der jungen Elite gegen die «Irrlehren» der Sozialdemokratie.¹⁷ Der zweite Aspekt der Reform betraf die Methoden der Vermittlung. In verstärktem Maße forderten die Lehrpläne nun den Einsatz von Anschauungsunterricht anstelle von abstrakter Wissensakkumulation. Um 1900 hatte sich das Verlagsgewerbe längst auf einen entsprechenden schulischen Bedarf eingestellt: Schulwandtafeln und Mappenwerke, aber auch Durchlichtvorlagen zur Verwendung mit dem Skioptikon waren zu allen erdenklichen Unterrichtsthemen lieferbar. Dabei wurde man nicht müde, die gediegene Qualität und den «künstlerischen» Wert entsprechender Bilder hervorzuheben.¹⁸

Die gewandelte Ausrichtung der Gymnasien, welche einerseits durch den Gedanken einer Stärkung der nationalen Denkungsart und die Hinwendung zur Kulturgeschichte gekennzeichnet war, andererseits durch den Umschwung zu einer Unterrichtsmethodik, die der Stärkung des «Wirklichkeitssinns» durch praktische Anschauung dienlich sein sollte, begünstigte naheliegender Weise die Auseinandersetzung mit den Gegenständen der Kunstgeschichte. Da ein entsprechendes Unterrichtsfach nicht existierte, entspann sich eine weitgreifende Debatte darüber, in welcher Form die «Kunstbetrachtung» in der Gymnasialausbildung ihren Platz finden konnte. Seinen vornehmlichen Ort hatte dieser Diskurs in den Schulen selbst: Er ist dokumentiert in den zahllosen Schulprogrammen und Jahresberichten der Gymnasien, wo in durchweg hochgestimmtem Tonfall und mit humanistischer

Überzeugung über den Unterricht in Kunstgeschichte debattiert wurde.¹⁹ Sie bilden die hauptsächlichliche Quelle der nachfolgenden Ausführungen.

Obwohl ein Schulfach Kunst, wie gesagt, zur Zeit des wilhelminischen Kaiserreichs niemals Eingang in den gymnasialen Fächerkanon fand, waren diese Debatten in erheblichem Umfang vom Geist der Reformpädagogik und der Lebensreform infiziert. Seit der Zeit um 1900 zeichnet sich in zahllosen Stellungnahmen aus dem Kreis der Lehrerschaft das aufrichtige Bemühen ab, gewandelten Vorstellungen von Erziehung Rechnung zu tragen. Dazu zählte man nicht zuletzt die Forderung, durch die Begegnung mit Kunst die «Genussfähigkeit für das Schöne zu entwickeln»²⁰ und den inneren Menschen auszutarieren. Wenn es etwa 1908 hieß, «dass die höhere Schule nicht immer das oberste Ziel der Erziehung, die harmonische Ausbildung aller Geisteskräfte, im Auge behalten, sondern einseitig nur die wissenschaftliche und sittliche Seite gepflegt hat, dabei mehr oder weniger die ästhetische Bildung der Schüler ausser acht gelassen hat»,²¹ so war damit ein weitgehender Konsens benannt. In welcher Weise allerdings die Kunstbetrachtung in den Unterricht zu integrieren war, entwickelte sich zu einer durchaus kontrovers geführten Debatte.²² Grundsätzlich standen drei Optionen zur Diskussion:²³ Entweder sollte «Kunstbetrachtung» in den praktischen Zeichenunterricht Eingang finden; oder man favorisierte sie als begleitenden Anschauungsunterricht in den Fächern Literatur und Geschichte; eine dritte, erstaunlich häufig erprobte Möglichkeit war die kunstgeschichtliche Unterweisung auf freiwilliger Basis, also jenseits des Regelunterrichts.

Kunstgeschichte im Fächerkanon

Nur naheliegend schien es, kunstgeschichtliche Unterweisungen an das Praxisfach Zeichnen anzukoppeln. Zahlreiche Autoren argumentierten denn auch in diesem Sinn. Gerade im Zeichenunterricht waren die Impulse der Kunsterziehungsbewegung ja besonders wirksam geworden.²⁴ Inzwischen bestimmte auch in den unteren Klassen des Gymnasiums das Freihandzeichnen die Unterrichtspraxis, nicht mehr das bloße Kopieren von Vorlagen.²⁵ Im Sinne Lichtwarks, der unumstrittenen Referenz in Sachen Kunsterziehung, galt die zeichnerische Laienpraxis als Königswegs zur ästhetischen Veredlung der Persönlichkeit, weshalb man vielfach beklagte, dass das Zeichnen in der gymnasialen Oberstufe lediglich als Wahlfach auf dem Lehrplan stand. Drastisch formulierte es der schon erwähnte Reformpädagoge Ludwig Gurlitt, der 1902 die Überzeugung aussprach, es sei nicht zu dulden, «daß junge Leute, die dereinst führende Stellungen in Gemeinde und Staat einnehmen wollen, Kunstbarbaren bleiben. Gerade die künstlerisch Unbegabten, die das Zeichnen nötig haben wie das tägliche Brot, müssen gezwungen werden, bis zum Abiturienten-Examen am Zeichenunterrichte und allen kunsterziehlichen Veranstaltungen teilzunehmen.»²⁶

Wenn in der Zeit nach 1900 viele Zeichenlehrer dafür eintraten, das Praxisfach um «Kunstbetrachtungen» zu ergänzen,²⁷ so konnten sie sich dabei nicht nur auf den schon erwähnten Konrad Lange, sondern etwa auch auf den einflussreichen Jenauer Pädagogikprofessor Wilhelm Rein berufen, der in seinem vielrezipierten Büchlein *Bildende Kunst und Schule* (1902) im Namen Pestalozzis und Herbarts für die Empfindungsschulung mittels Kunstbetrachtung eintrat.²⁸ Allerdings ging es Lange und Rein – dasselbe gilt für Lichtwark – explizit darum, die «Kunstbetrachtung» freizuhalten von außerästhetischen Betrachtungsweisen. Ziel sei nicht etwa die verstandesmäßige Vermittlung von Wissen, sondern Einfühlung und apperzepti-

ver Genuss: «Nicht mit den Ohren, sondern mit den Augen muss die bildende Kunst erfasst werden.»²⁹ Lange verwahrte sich denn auch gegen Vermittlung «trockene[r] Daten», denn «was soll der Gymnasiast im Grunde mit der Kunstgeschichte? Das was er braucht, ist nicht Kunstgeschichte, sondern Kunst.»³⁰ Deutlich klingt aus solchen Äußerungen Nietzsches Diktum vom «Nachteil der Historie für das Leben» heraus, das die Reformbewegung der Jahrhundertwende längst verinnerlicht hatte. Auch Gurlitts Plädoyer für das Zeichnen richtete sich gegen «jede Art antiquarischer Lebensbetätigung».³¹

Natürlich blieben solche Zuspitzungen nicht unwidersprochen, zumal die Auseinandersetzung mit der bildenden Kunst im Fach Zeichen in den Lehrplänen gar nicht vorgesehen war. In den Ausführungsbestimmungen von 1901 heißt es explizit: «Zu kunstgeschichtlichen oder ästhetischen Vorträgen ist die für den Zeichenunterricht zu Gebote stehende Zeit nicht zu benutzen.»³² Gegner aus dem Kreis der Gymnasialpädagogen wandten außerdem ein, dass den Zeichenlehrern die geisteswissenschaftliche Vorbildung abging, die der ernsthaften Auseinandersetzung mit Kunst zugrunde liegen müsse.³³ Während die Befürworter von «Kunstbetrachtung» im Zeichenunterricht sich auf den Standpunkt der idealistischen Autonomieästhetik beriefen,³⁴ wurde von anderer Seite als Wesensmerkmal gerade die historische Kontextualisierung genannt. Kunstgeschichte konnte nach dieser Auffassung ihren Ort nur innerhalb des Fachunterrichts haben.

Tatsächlich stammt der überwiegende Teil der Schriften, die sich vor dem Ersten Weltkrieg mit der Frage kunstgeschichtlichen Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe befasste, aus der Feder von Altphilologen, Historikern und Deutschlehrern.³⁵ Dieses Interesse ist als Indiz der einschneidenden Reformen zu werten, die der Fachunterricht gegen Ende des 19. Jahrhunderts erfahren hatte. Wo etwa in den alten Sprachen bis dato Grammatik und altklassische Lektüre einzupauken waren, rückte nun eine kulturgeschichtliche Ausrichtung auf die Agenda. Das «inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer bildet die Hauptsache», hieß es 1892 in den Lehrplänen des Unterrichtsfachs Latein. Ausdrücklich empfahl die ministeriale Vorgabe dabei die «Verwertung von künstlerisch wertvollen Anschauungsmitteln, wie sie in Nachbildungen antiker Kunstwerke und in sonstigen Darstellungen antiken Lebens reichlich vorliegen».³⁶ Auch für die Fächer Deutsch und Geschichte wurde in der gymnasialen Oberstufe die Verwendung «charakteristische[r] Anschauungsmittel» empfohlen.³⁷ Einschränkend fügte man allerdings hinzu: «Die Betrachtung und Besprechung der Anschauungsmittel soll aber nicht Selbstzweck werden.»³⁸

Zur Thematisierung von Kunstgeschichte im Fachunterricht war damit einerseits ausdrücklich ermuntert, doch waren ihr andererseits enge Grenzen gesteckt. Diese Zwickmühle bestimmte in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg die gymnasiale Unterrichtspraxis. Welche Werke im Unterricht zu besprechen waren, legten die Lehrpläne nicht fest; zwar lagen mit Warneckes *Kunstgeschichtlichem Bilderbuch* des Seemann Verlags oder den Tafelwerken von Luckenbach und Brandt entsprechende Lehrmittel vor;³⁹ einen Kanon der Kunstbetrachtung gab es indes ebenso wenig wie verbindliche Methoden der Vermittlung.

In den alten Sprachen und im Fach Geschichte – das zeigen etwa die Ausführungen von Luckenbach, Brandt oder auch die des Breslauer Gymnasiallehrers August Schoop – verstand man Kunstgeschichte als Anschauungsunterricht, der gelegentlich zum Einsatz kommen konnte.⁴⁰ Robert Eins, der 1898 ein entsprechen-

des Unterrichtskonzept vorlegte, sprach treffend von «historisch-gruppierten, gelegentlich in den Geschichtsunterricht eingelegten kunstgeschichtlichen Episoden.»⁴¹ Auch im Fach Deutsch gestaltete sich die Praxis als begleitender Anschauungsunterricht.⁴² Kunstbetrachtung sollte das Gelesene illustrieren, den Schülern namentlich den zur curricularen Pflichtlektüre zählenden *Laokoon* Lessings oder Goethes *Italienische Reise* erschließen; hinzu kam die von den Autoren immer wieder vertretene Auffassung, die Beschäftigung mit der Kunstgeschichte habe die Aufgabe, der «Wiedergeburt unseres Volksgeistes» Rechnung zu tragen, also mit der deutschen, wenn nicht «germanischen» Kunst vertraut zu machen und das patriotische Empfinden zu stärken.⁴³ Andere verstiegen sich zu der abstrusen Ansicht, «dass nur das, was Fleisch von unserm Fleisch und Blut von unserm Blut ist, in das Innerste hineindringen, die tiefsten Wirkungen hervorbringen kann.»⁴⁴ Paul Gizewski schlug für die Kunstgeschichte in den drei Jahrgängen der Oberstufe drei thematische Zentren vor, um die herum sich der Stoff gruppieren sollte, nämlich Dürer, Rembrandt und Thorwaldsen, «drei Meister germanischen Blutes».⁴⁵

Betrachtet man die Fülle an Statements, die dem Thema des kunstgeschichtlichen Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe vor dem Ersten Weltkrieg gewidmet waren, wird klar, dass an dem konventionellen Ansatz des Anschauungsunterrichts noch lange festgehalten wurde. Vielerorts berief man sich dabei – der Gymnasialreform zum Trotz – auf das hergebrachte Ziel humanistischer Bildung und beließ es bei der «Gymnasialarchäologie», zog also vorrangig Werke der Antike in die Betrachtung ein,⁴⁶ weil sie «am menschlichsten, weil sie abgeklärt und typisch ist», so ein Autor.⁴⁷ «Daß man die Bilder nicht benutzt, um zusammenhängende Kunstgeschichte zu geben, ist wohl selbstverständlich. Derartige Versuche werden gemacht, sind aber nicht ernst zu nehmen», heißt es an derselben Stelle.⁴⁸

Kunstgeschichte als fakultatives Unterrichtsfach

Diese geringschätzigste Bemerkung bezog sich zweifellos auf jene, wie es scheint, wachsende Zahl von Gymnasiallehrern, die sich trotz aller Widrigkeiten für eigenständige «Kunstanschauungskurse»⁴⁹ aussprachen und diese durchführten. Kunstgeschichtlicher Unterricht war dabei nach einhelliger Meinung in dieser Form «erst vor gereiften Schülern», also in der gymnasialen Oberstufe sinnvoll und möglich, denn «Anschauungsbilder wenden sich ja vornehmlich an den Verstand, Kunstwerke aber an das Gemüt».⁵⁰ Realisierbar war dergleichen nur jenseits des regulären Lehrplans, also in fakultativen Zusatzstunden,⁵¹ womit immerhin ein der Sache nachteiliger äußerer Zwang entfiel. Einzig der Gymnasiallehrer Friedrich Falbrecht erwog, den Unterricht in ähnlicher Weise obligatorisch wie den Turnunterricht zu machen, «so daß also nur Schüler mit körperlichen Gebrechen, welche ein Kunstverständnis verhindern oder sehr erschweren (besonders Augenleidende, obwohl hier Fälle der berechtigten Befreiung wohl selten sein werden), davon fernbleiben dürfen.»⁵²

Betrachtet man die verschiedenen Konzepte zu kunstgeschichtlicher Unterweisung genauer, so fällt freilich auch hier das inhaltlich durchweg wenig innovative Konzept ins Auge; zumeist war von wöchentlich abzuhaltenden Kursen oder Vorlesungen die Rede, die die freiwillige Schülerschar mit einem Stoff bekannt machten, der an gängige stilgeschichtliche «Grundrisse» und «Leitfäden» angelehnt und als «Elementarunterricht» konzipiert war.⁵³ So gut wie alle kunstgeschichtlichen Kurse gliederten dabei das Abgehandelte in Altertum, Mittelalter und Neuzeit.⁵⁴ Bildungs-

bürgerlichen Kulturbegriffen entsprach die geläufige Betonung der Alten Meister. Zugleich trug man der gesteigerten Forderung nach patriotischer Erziehung dadurch Rechnung, dass nach dem klassischen Altertum, das so gut wie immer im Vordergrund stand, der vaterländischen Kunst des Mittelalters und der Dürerzeit besonderer Stellenwert eingeräumt wurde.⁵⁵ Der Gesamtplan des Posener Gymnasiallehrers Willy Barczat kann in dieser Hinsicht exemplarisch genannt werden.⁵⁶ (Abb. 1) Dabei fällt erstens die in der Regel zweigliedrige Aufteilung in Altertum und Nachantike auf – sie entsprach der mit der Gymnasialreform 1892 eingeführten Gliederung des Stoffs im Geschichtsunterricht; zweitens der Versuch, den Schülern trotz der knapp bemessenen Zeit einen möglichst geschlossenen und systematischen Überblick zu vermitteln; drittens die Ausklammerung oder Marginalisierung der Moderne (hier etwa nur in der letzten Stunde angeschnitten).⁵⁷

Alles in allem erstaunt, mit welchem Beharrungsvermögen am Gymnasium auch nach der Unterrichtsreform an Vorstellungen von «altklassischer» Kunst und dem Vorrang der Antike festgehalten wurde. Im selben Jahr, in dem die Avantgarde mit Sonderbund und Blauem Reiter breiteste Resonanz verzeichnete, schrieb der schon erwähnte Gymnasiallehrer Willy Barczat mit kategorischem Nachdruck: «Der Beweis, daß die Grundlagen unserer geistigen Kultur von Hellas ausgegangen sind, muß dem Schüler des Gymnasiums vor Augen geführt werden.»⁵⁸ Für manchen, so scheint es, war die Kunstgeschichte das Feld, auf dem das Gymnasium sein humanistisches Bildungsprivileg noch unhinterfragt behaupten konnte. Wo zeitgenössische Kunst überhaupt zur Sprache kam, war der Kanon – nicht anders als heute – entschieden selektiv. In der Regel verstand man darunter die sentimentale Heimatkunst, die akademische Historien- und Genremalerei, den Realismus eines Adolf Menzel oder die Neuromantik Böcklins oder Klingers.⁵⁹ Gymnasiallehrer Hans Diptmar, der seine Schüler ab der 8. Klasse wöchentlich in Kunstgeschichte unterrichtete, wagte es, nach Altertum, Mittelalter und Neuzeit «in die moderne Zeit wenigstens einen Blick zu werfen», den er wie folgt strukturierte: Ausgehend vom holländischen «Bauernbild» soll der Blick zu Jean-François Millet schweifen, ferner zu den «Sittenbildern» von Defregger und Leibl. Mit Menzels *Berlin-Potsdamer Eisenbahn* und dem *Eisenwalzwerk* war zu zeigen, «wie die Kunst auch die eigene Zeit sich erobern muss», während bei Meunier «das hohe Lied der Arbeit» anklang.⁶⁰ All das fügte sich in das staatlich verordnete Anliegen der gymnasialen Ausbildung, den Schülern über den Gegenstand der Sozial- und Wirtschaftsgeschichte staatsbürgerliche Loyalität und eine positive Einstellung der bestehenden Ordnung gegenüber einzupflanzen.

Gesprächspädagogik und Sensibilisierung zum Genuss

Betrachtet man die zahllosen Curricula, die zwischen 1895 und 1914 für den kunstgeschichtlichen Unterricht in der gymnasialen Oberstufe vorgelegt wurden, fällt auf, dass zumeist die Definition eines Kanons, das heißt die Auflistung der zu behandelnden Werke, Stile und Epochen im Mittelpunkt stand; was aber konnte man mit all dem eigentlich erreichen? Dass der Unterricht in Kunstgeschichte sich nicht in stil- und entwicklungsgeschichtlichen Datensammlungen erschöpfen, sondern durch «mitfühlendes Eindringen in die künstlerischen und seelischen Werte», so Josef Rist,⁶¹ an das Wesentliche der Kunst heranführen sollte, gehörte zumindest bei den aufgeschlosseneren Pädagogen zum Konsens.⁶² Unterricht in Kunstgeschichte, das versäumte kaum ein Autor zu betonen, hatte vor allem auch Anleitung zum «Genuss» und damit zur «Vertiefung des Lebens» zu sein.⁶³

<p>1. Die Entwicklung der Baukunst vom Altertum bis zur Neuzeit.</p> <p>1. Einleitung. Vorgeschichtliche griechische Zeit: Mauer, Ton. 2. Fortsetzung: Paell. Darg. Wölbvereife. 3. Der griechische Tempel. 4. Die drei Hauptstile; die Akropolis. 5. Theater und heilige Bezirke (Stampla, Delphi). 6. Der etruskisch-römische Baustil; das Forum. 7. Druck- und Holzbausten der Spätzeit; der Sesto-Ruppelbau und seine Fortsetzung in der byzantinischen, islamischen und orthodoxen Kunst. 8. Die Basilika und ihre Entwicklung in der abthetischen Kirche. 9. Weiterentwicklung in romanischen Baustil. 10. Die Gotik. 11. Die Renaissance. 12. Barock, Rokoko. Das XIX. Jahrhundert. Ausblick auf die moderne Entwicklung.</p> <p>II. Die Entwicklung der Plastik vom Altertum bis zur Neuzeit.</p> <p>1. Einleitung. Überblick über die alte Kunst des Orients. 2. Das Rundbild. 3. Das Relief und die Skulptur bis zu den Perseerfragen. 4. Phidias und seine Zeit. 5. Die Schule des Phidias. 6. Polyklet – Praxiteles – Praxiteles – Skopos. 7. Die hellenistische Plastik. 8. Demost. und Menandros. 9. Die Römer. 10. Römische und byzantinische Plastik. 11. Die Entwicklung in romanischen und gotischen Stil. 12. Die Renaissance. 13. Barock, Rokoko – Klassizismus. 14. Das XIX. Jahrhundert bis zur Jetztzeit.</p>	<p>1 Lehrplan für einen fakultativen Kurs in Kunstgeschichte mit Schülern der gymnasialen Oberklassen, Winterhalbjahre 1909/10 und 1910/11. Der Umfang beträgt 12 beziehungsweise 14 Stunden. Aus: Willy Barczat: <i>Bildende Kunst und Schule. Beilage zum Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Rawitsch, 1912</i></p>
--	--

Wie aber ließ sich der verborgene Quell erschließen, wie die Kunst «zum Sprechen» bringen? Mochte auch mancher gestandene Gymnasialprofessor am Kathedervortrag festhalten, so optierte doch die Mehrzahl für eine mehr »Sokratische Methode«. ⁶⁴ Als wesentliches Instrument der Werkbetrachtung galt die «zwanglos behagliche Besprechung», ⁶⁵ wie Paul Brandt das nannte, also eine Gesprächspädagogik, die den Schüler dahin führte, die visuellen Eindrücke und sein inneres Erleben in eigene Worte zu übersetzen. Referenz für diese Form der «Bildbesprechung» waren natürlich Lichtwarks 1897 veröffentlichte, ursprünglich als Handreichung für die Hamburger Lehrerschaft konzipierten *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken*, eine Sammlung protokollierter «Bildbetrachtungen», die Lichtwark mit Schülerinnen der Oberstufe eines Hamburger Mädchengymnasiums vor Originalen der Kunsthalle durchgeführt hatte. ⁶⁶ Anstelle kunsthistorischer Wissensvermittlung plädierte Lichtwark für ein aus der unmittelbaren Anschauung gewonnenes Erleben und die Begegnung mit dem Werk, bei dem nicht vorgefertigte Meinungen einstudiert, sondern das eigene Anschauungs- und Urteilsvermögen geschult werden sollte.

Mit Lichtwark insistierte man in der gymnasialen Debatte immer wieder, dass das vornehmliche Ziel der Kunstvermittlung eine Erziehung zum «Sehen» sein müsse. Litten die Schüler doch, wie Barczat mit Bedauern konstatierte, an «einem ungläublichen Mangel an Sehauffassung». ⁶⁷ Auch Friedrich Falbrecht meinte zu wissen, es sei «vor allem notwendig, daß das Menschenkind *sehen* lerne. «Was siehst Du?» muß die erste und wichtigste Frage sein.» ⁶⁸ Das Insistieren auf der «Arbeit mit dem Auge», so eine Formulierung Lichtwarks, ⁶⁹ ist im Zusammenhang zu sehen mit den Erkenntnissen der von Pestalozzi und Herbart, aber auch von Herbert Spencer begründeten reformpädagogischen Lehre, wonach die Anschauung «die Grundlage aller weiteren Bildung» darstellte: «Als erstes Gesetz gilt [...], daß die Sinnesorgane fleißig und tüchtig geübt werden durch Anschauung, Wahrnehmung und Beob-

achtung. Ist die Erziehung der Sinne vernachlässigt, so bekommt alle spätere Erziehung etwas Schläfriges, Verschwommenes und Ungenügendes, was unmöglich jemals wieder gutzumachen ist.»⁷⁰

Entsprechend nachdrücklich forderten die Autoren daher für die Kunstbetrachtung zunächst die disziplinierte «Augengymnastik»,⁷¹ das heißt die genaue Erfassung des gegenständlichen Bestands. August Schoop etwa beschrieb sein Verfahren wie folgt: «Die Besprechungen erfolgen nun in der Weise, daß ich mit der ganzen Klasse das zu besprechende Bild mit den Augen «abtaste», dann einen Schüler auffordere, an der Hand des Bildes, hiernach einen zweiten, das Dargestellte auswendig zu beschreiben.»⁷² Dass die unterrichtliche Praxis hierin dem verbreiteten Auswendiglernen von Gedichten ähnelte, belegt einmal mehr Lichtwark: «Besondere Wichtigkeit ist den Gedächtnisübungen beizumessen. Jedes Bild, das durchbesehen ist, muss wie ein Gedicht im Gedächtnis haften, nicht nur nach seinem allgemeinen Inhalt, sondern mit jeder Einzelheit.»⁷³

Aufbauend auf solche positivistischen Bestandserfassungen, folgten die Bildbesprechungen, die man dem kunstgeschichtlichen Unterricht zugrunde legte, in vielen Fällen einem Muster, das als Stufenfolge von Erkennen und Einfühlung beschrieben werden kann, wie sie, wenn auch in methodisch reflektierter Form, bis in heutige kunstdidaktische Vermittlungskonzepte nachwirkt.⁷⁴ Für Lichtwark folgte auf die Erfassung des erzählerischen Gehalts als nächste Stufe die Frage nach den Qualitäten von Form und Farbe.⁷⁵ Auch Robert Eins, wissenschaftlicher «Hülflehrer» am Königlichen Gymnasium zu Danzig, stellte die Aufforderung «Was siehst du?» an den Anfang, gefolgt von der zweiten Frage, «Was will der Künstler darstellen?»⁷⁶ Berufen konnten er und andere sich auf den schon erwähnten Herbartianer Wilhelm Rein aus Jena, der – in Adaption seiner Theorie der Formalstufen des Lernens – von drei «Stadien» auf dem Weg zum «künstlerischen Sehen» sprach:

Auf der untersten Stufe haftet [der Blick] am Gegenständlichen. Der Inhalt des Bildes ist das, was uns fesselt. Was das Bild darstellt, nimmt unser Interesse ganz gefangen.

Auf der zweiten Stufe fragt man nach dem Künstler, der es geschaffen und macht sich klar, was er gewollt [hat], ob das Bild uns gefällt oder nicht. Wir gehen dem künstlerischen Eindruck nach.

Auf der höchsten Stufe aber suchen wir uns auch Rechenschaft darüber zu geben, warum uns das gefällt und jenes missfällt.⁷⁷

Abzuschreiten war mithin eine Stufenleiter, die von rezeptiver Anschauung über Einfühlung hin zur aktiven Reflektion führte und damit, wie Barczat es ausdrückte, einen «Übergang vom Äußerlichen zum Innerlichen» beschrieb, an dessen Ende die bewusste «Vertiefung des Gefühls» stand.⁷⁸ In diesem Aufstieg zu den «Stimmungswerten» des Kunstlebens war die schulische Kunstbetrachtung zeitgeistig, entsprach sie dem mit Jugendstil und Symbolismus popularisierten neuidealistischen Positionen der bürgerlichen Ästhetik.⁷⁹

Überall ist in den Statements der gymnasialen Schulprogramme der Einfluss der Reformpädagogik spürbar. Angesichts der brachliegenden Kompetenzen im Umgang mit bildender Kunst, so Falbrecht, müsse «auch dem Gymnasialprimaner wie dem unerfahrensten Kinde» gegenübergetreten werden,⁸⁰ die ästhetisch unvorbereitete Jugend über das Interesse am Inhaltlichen und Gegenständlichen an das Kunstwerk herangeführt werden. Zunächst, so Falbrecht «lasse man den Schüler ruhig und unbeeinflusst sehen, dann erst folge die Unterhaltung, die [der] der Lehrer leiten muß. [...] Dabei wird es sich zuerst um die inhaltliche Besprechung

handeln, dann wird man in die näheren Einzelheiten künstlerischer Art eingehen. Also erst das Stoffliche und dann [...] die Stimmungsmomente»⁸¹ Ähnlich äußerte sich der Aachener Gymnasiallehrer Julius Nelson, der einmal mehr die Frage «Was sehe ich» an den Anfang stellte, mit der der «Thatbestand des Wahrnehmbaren festgestellt» und die «aus Wahrnehmungen entwickelte Anschauung [...] in klare und deutliche Vorstellung umgewandelt werden» sollte.⁸² Wie andere verstand Nelson diese Übersetzungsleistung als Beobachtungstraining, ohne das alle weiteren Bemühungen vergeblich seien. Die zweite Stufe galt auch hier der Frage «Was will der Künstler darstellen?»,⁸³ also der künstlerischen Disposition, um deren empfindungsmäßigen Nachvollzug sich diese Art der Kunstbetrachtung immer wieder drehte. Es gelte «durch scharfes Anschauen und schlichtes Empfinden ungefähr der seelischen Verfassung nahe zu kommen, die der Künstler hatte, als er sein Werk schuf», so der Stettiner Gymnasialdirektor Gustav Eskuche, der seine Primaner 1912 vor Originale der örtlichen Antikensammlung führte.⁸⁴ Die Hochschätzung der künstlerischen Phantasie verlangte ein angemessenes Maß an Einfühlung: «Aus der Einbildungskraft des Meisters ist das Werk entsprungen, will ichs verstehen, so muss meine Phantasie, gleichsam nachschaffend, denselben Weg wandeln, den der Künstler gegangen ist», so wiederum Nelson.⁸⁵ Beinahe wörtlich folgte der von Rein skizzierten Stufenfolge auch der Kasseler Gymnasialprofessor Wilhelm Fechner in seiner Abhandlung *Wie ich mit Primanern Gemälde der Casseler Galerie besprach* von 1914. Drei Fragen lagen den Besprechungen Fechners zugrunde: «1. Was sehen wir auf dem Bilde? 2. Was bedeutet das Bild? 3. Was gefällt uns an dem Bilde?»⁸⁶

Gedacht war all das, wie gesagt, als eine Stufenleiter, die von positivistischer Empirie und verstandesmäßiger Erfassung des gegenständlichen Befunds zur «gemütliche[n] Anteilnahme», nämlich dem Nachvollzug der im Kunstwerk gleichsam aufgespeicherten «Stimmungsmomente» führen sollte, wie Falbrecht es ausdrückte.⁸⁷ Was etwa ein Fechner seinen Schülern letztlich zu vermitteln suchte, war die Vorstellung, der Kunstfreund habe sich über die materialistischen Schlacken des erzählerischen Gehalts zu erheben, um aus der «Schönheit der Form»⁸⁸ gesteigerten Selbstgenuss zu ziehen: «So erhöhen wir in edler Weise durch die Beschäftigung mit der Kunst unsere Freude am Leben, unserem Lebensgenuss, denn dies ist etwas Höheres und Edleres als jener Genuss, den so viele Leute haben oder sich einbilden zu haben, wenn sie politisierend hinter dem Bierkrug sitzen.»⁸⁹ Dem Lehrer fiel die Aufgabe zu, mit sanftem Druck die Richtung vorzugeben, «fragend und lehrend aus dem Schüler heraus das zu entwickeln, worauf es nach seiner Meinung ankommt», wie Nelson es 1897 ausdrückte: «Die aus den Wahrnehmungen entwickelte Anschauung muss in klare und deutliche Vorstellung umgewandelt werden [...]»⁹⁰

Das alles klingt nach einer sensibilisierenden Begeisterungspädagogik, wie sie heutige Kunstvermittlung charakterisiert – und war doch weit davon entfernt.⁹¹ Wie sich die Praxis gestaltete, lassen die Gesprächsprotokolle erahnen, die mancher Autor, dem Vorbild Lichtwarks folgend, seinen Ausführungen beigab. Dabei frap-piert nicht nur die häufig groteske Gesamtsituation, sondern auch der eindimensionale und zumeist autoritäre Frage-Antwort-Stil. «Nichts hineinphantasieren!», «Beschreiben!», «Nicht vorschnell urteilen!», herrschte etwa der erwähnte Gustav Eskuche seine Schüler an.⁹² Der reichliche Gebrauch von Imperativen deutet an, dass die Gespräche vielfach Exerzitien waren, «verwandt mit jenen schrecklichen Geduldsspielen, bei denen ein Kügelchen durch eine Öffnung gebracht werden soll,

an der es immer vorbeirollt», wie ein Kritiker aus dem Kreis der Lehrerschaft 1910 monierte.⁹³

Im Zusammenhang betrachtet, mutet es erstaunlich an, wie wenig konkrete Vorstellungen und pädagogische Kompetenzen die Lehrerschaft in den Jahren vor dem Ersten Weltkrieg für die favorisierte unterrichtliche Praxis mitbrachte. Will man ein Fazit ziehen, so ist am hochgestimmten Ethos der Anwälte gymnasialer Kunstgeschichtsvermittlung nicht zu zweifeln; grundiert war die Debatte indes nicht nur von reformpädagogischen Ideen, sondern auch von konservativer Kulturkritik: Immer wieder berief man sich auf Persönlichkeiten wie Langbehn oder Avenarius, auf den *Kunstwart* und den Dürerbund, beklagte man mangelndes Schauvermögen und einseitige Verstandesbildung. Stets sah man in der Sensibilisierung, um die es ging, auch einen Weg, um den vermeintlich durch Materialismus abgestumpften Deutschen gleichsam zu revitalisieren. In Kassel führte der Gymnasialprofessor Wilhelm Fechner seine Primaner vor die Alten Meister der Gemäldegalerie, dort sollte die Jugend «Geschmack bekommen an dem kräftigen Schwarzbrot echter Kunst», so wörtlich, denn sie vermittele «Anschauungen und Gefühle, die der gewöhnliche Kulturmensch, besonders in der Großstadt, unter den gegenwärtigen Verhältnissen überhaupt nicht erleben kann.»⁹⁴ Kunstgeschichte verstand man nicht zuletzt als Geistesertüchtigung auf dem Weg zu einem «Deutschen der Zukunft».⁹⁵

Unterm Strich war es vor allem eine Zahl von Enthusiasten, die sich für den dezidierten Unterricht in Kunstgeschichte einsetzte. In der Praxis bestand er gleichwohl nicht selten aus Exerzitien, die vor allem die Einübung eines stilgeschichtlichen Formenkanons zum Gegenstand hatte. Auf welche Weise dies geschah, dafür fehlten Programme, weshalb im Grunde jeder nach seiner eigenen Façon verfuhr.⁹⁶ Wenn Adalbert Ipfelkofer 1912 eine ministeriale Regulierung des kunstgeschichtlichen Unterrichts anmahnte, um bisherige «Extravaganzen» und «Holzwege» zu vermeiden,⁹⁷ deutet dies die mangelnde didaktische Basis an. Kunstgeschichtlicher Unterricht, das zeichnete sich ab, war nicht zuletzt ein Problem der Lehrerbildung. Dass diese Problematik heute keineswegs erledigt ist, zeigen die nach wie vor virulenten Debatten um Stellenwert und Methodik der Kunstgeschichte innerhalb der schulischen Kunstvermittlung.⁹⁸

Anmerkungen

1 Lehrpläne und Lehraufgaben der Höheren Lehranstalten für die männliche Jugend in Preußen von 1901. Mit den zugehörigen Ministerial-Erlassen von 1901 bis 1921 und einem ausführlichen Register, hg. v. Hans Güldner, Berlin 1921. Dass die Situation in Bayern vergleichbar war, belegt Adalbert Ipfelkofer, *Bildende Kunst an Bayerns Gymnasien. Erwägungen, Erfahrungen und Vorschläge. Programm des K. Luitpoldgymnasiums in München für das Schuljahr 1906/07*.

2 Thomas Nipperdey, *Deutsche Geschichte 1866–1918*, Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist, München 1994, S. 547.

3 Ich nehme im Folgenden vorrangig auf das altsprachliche Gymnasium Bezug, nur am Rande auf das neusprachliche Realgymnasium. Zum Thema grundlegend Wolfgang Kehr, *Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Studien zur Vermittlung von Kunstgeschichte an den Höheren Schulen*, Diss. München 1983. Zum Mädchengymnasium Hanni Geiger, *Kunstgeschichte für «höhere Töchter»? Kunsthistorische Lehrbücher des 19. und frühen 20. Jahrhunderts für Frauen*, Magisterarbeit der Fakultät für Geschichts- und Kunstwissenschaften der Ludwig-Maximilians-Universität München, 2007, URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hbv:19-epub-11911-4>. Als zeitgenössische Quelle Karl Hessel, «Kunst-Unterricht an höheren Mädchenschulen und Lehrerinnen-Bildungsanstalten», in: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, hg. v. Wilhelm Rein, 2. Aufl., Bd. 5, Langensalza 1906, S. 265–273.

4 August Schoop, *Die bildende Kunst in der höheren Schule*, Breslau 1909, S. 6. Vgl. ders., «Kunstgeschichtliche Belehrungen und staatsbürgerliche Erziehung», in: *Monatschrift für höhere Schulen*, Jg. 10, 1911, S. 246–249.

5 Helene Skladny, *Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung*, München 2009; Peter Ulrich Hein, *Transformation der Kunst. Ziele und Wirkungen der deutschen Kultur- und Kunsterziehungsbewegung*, Köln/Wien 1992; Peter Joerissen, *Kunsterziehung und Kunstwissenschaft im wilhelminischen Deutschland 1871–1918*, Köln 1979.

6 Vgl. *Teilhabe am Schönen. Kunstgeschichte und Volksbildung zwischen Kaiserreich und Diktatur*, hg. v. Joseph Imorde u. Andreas Zeising, Weimar 2013.

7 Konrad Lange, *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*, Darmstadt 1893.

8 Zumeist genannt in diesem Zusammenhang die von Lichtwark mitinitiierte Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Vgl. auch Ina Katharina Uphoff, *Der künstlerische Schulwandschmuck im*

Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik – Eine Rekonstruktion und kritische Analyse der deutschen Bilder-schmuckbewegung Anfang des 20. Jahrhunderts, Diss. Würzburg 2002.

9 *Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 29. und 29. September 1901*, Leipzig 1902, S. 188.

10 Vgl. Rudolf Menge, «Kunstunterricht am Gymnasium», in: *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, hg. v. Wilhelm Rein, 2. Aufl., Bd. 5, Langensalza 1906, S. 250–265, hier S. 254.

11 Ludwig Gurlitt, *Schule und Gegenwartskunst*, Berlin-Schöneberg 1907, S. 49.

12 Friedrich Nietzsche, *Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, 1872; Heinrich von Treitschke, *Die Zukunft des deutschen Gymnasiums*, Leipzig 1890; Julius Langbehn, *Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen*, Leipzig 1890.

13 Vgl. James C. Albisetti u. Peter Lundgreen, «Höhere Knabenschulen», in: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*, hg. v. Christa Berg, Bd. IV: 1870–1918, München 1991, S. 228–278.

14 Kürzung um insgesamt um 19 Stunden (1901 wieder leicht erhöht). Vgl. *Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preußen vom Jahr 1891. Mit teils vergleichenden, teils auf die früheren Bestimmungen verweisenden Anmerkungen und einem Anhang enthaltend den Normaletat von 1892 für die Besoldungen der Leiter und Lehrer der höheren Unterrichtsanstalten und die Denkschrift, betreffend die geschichtliche Entwicklung der Revision der Lehrpläne und Prüfungsordnungen für höhere Schulen sowie Gesichtspunkte für die vorgenommenen Änderungen*, Neuwied/Leipzig 1892, S. 3.

15 Günther-Arndt, «Monarchische Präventivbelehrung oder curriculare Reform? Zur Wirkung des Kaiser-Erlasses vom 1. Mai 1889 auf den Geschichtsunterricht», in: *Bildung, Staat, Gesellschaft im 19. Jahrhundert. Mobilisierung und Disziplinierung*, hg. v. Karl-Ernst Jeismann, Stuttgart 1989, S. 256–275, hier S. 264.

16 Lehrpläne 1892 (wie Anm. 14), S. 14. Noch nachdrücklicher in den Lehrplänen 1901/21 (wie Anm. 1): «Der Unterricht in der Religion und in der Geschichte der erzieherisch bedeutsamste. Die ihm gestellte Aufgabe ist schwierig und kann voll nur von Lehrern gelöst werden, die, gestützt auf tieferes Verständnis unserer Sprache und ihrer Geschichte, getragen von Begeisterung für die Schätze unserer Literatur und von vaterländischem Sinne, die Herzen unserer Jugend für deutsche Sprache, deutsches Volkstum und deutsche Geistesgröße zu erwärmen verstehen.» (S. 21).

17 Besonders deutlich wird das in den Erläuterungen zum Fach Geschichte in der Oberstufe, wo es wörtlich heißt: «Je mehr [...] der gesamte

Unterricht von ethischem und geschichtlichem Geist durchdrungen und gegenüber den sozialen Forderungen der Jetztzeit an die geschichtliche Entwicklung des Verhältnisses der Stände unter einander und der Lage des arbeitenden Standes insbesondere in objektiver Darstellung hingewiesen, der stetige Fortschritt zum Bessern und die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen ausgezeigt wird: um so eher wird bei dem gesunden Sinn unserer Jugend es gelingen, dieselbe zu einem Urteil über das Verhängnisvolle gewisser sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen.» Lehrpläne 1892 (wie Anm. 14), S. 44. Mit leicht abgewandeltem Wortlaut auch Lehrpläne 1901/21 (wie Anm. 1), S. 49. Die Grundlage war die bereits per «Allerhöchstem Erlass» vom 1. Mai 1889 veranlasste Änderung der Gymnasialausbildung, «betreffend die Aufgabe der Schulen bei der Bekämpfung der Socialdemokratie». Vgl. Lehrpläne 1892 (wie Anm. 14), S. 160.

18 Siehe dazu auch den Beitrag von Eva Zimmer im vorliegenden Heft. Eine weitläufige Übersicht der Hersteller und Produktpaletten für die unterschiedlichen Fächer bei Hans Diptmar, *Das Bild in der Schule. Ausblick und Umschau vom Arbeitsfeld des Humanistischen Gymnasiums. Programm des K. Humanist. Gymnasiums Zweibrücken am Schlusse des Schuljahres 1907/08*.

19 Siehe den umfassenden Bestand an Schulprogrammen der Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf, der in digitalisierter Form zugänglich ist. Die Schulprogramme und Jahresberichte Höherer Schulen enthielten in vielen Fällen wissenschaftliche Abhandlungen von Mitgliedern des Kollegiums, die weithin Beachtung fanden.

20 Menge 1906 (wie Anm. 10), S. 250.

21 Richard Teske, *Beiträge zur Pflege des Kunstsinnes am Gymnasium. Beilage zum Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Erfurt, 1907/08*, S. 3f.

22 Historiografisch nachgezeichnet bereits bei Ludwig Eberth, *Welche Stellung im Unterricht gebührt der Kunst, besonders der bildenden Kunst als Zweig der nationalen Erziehung?*, Diss. Erlangen 1924.

23 Vgl. exemplarisch Julius Nelson, *Über die Behandlung der Kunstgeschichte im Gymnasialunterricht. Jahresbericht des Königlichen Kaiser-Wilhelms-Gymnasiums in Aachen, 1897*, S. 23ff.; Paul Brandt, *Vorschläge für den Kunstunterricht an Gymnasien. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Städtischen Gymnasiums mit Oberrealschule zu Bonn, 1900*, S. 5f.; Menge 1906 (wie Anm. 10), S. 225f.; Teske 1907/08 (wie Anm. 21), S. 4; Josef Rist, *Besprechung von Werken der bildenden Kunst mit Schülern höherer Klassen. Beilage zum Jahresbericht des K. Realgymnasiums in Stuttgart 1911/12*, Stuttgart 1912, S. 3f.

24 Vgl. Wolfgang Legler, *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*, Oberhausen 2011; Skladny 2009 (wie Anm. 5).

25 Vgl. Fritz Kuhlmann, «Der Freihandzeichenunterricht an den höheren Schulen Preußens nach den neuen Lehrplänen», in: *Monatschrift für höhere Schulen*, Jg. 1, 1902, S. 249–261.

26 Ludwig Gurlitt, «Kunsterziehung innerhalb des altklassischen Unterrichtes», in: *Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik*, 1902, II. Abt., X. Band, S. 177–199, hier S. 197.

27 Beispielhaft ist etwa, was der Erfurter Zeichenlehrer Richard Teske seinen Schülern der Prima und Sekunda an kunsthistorischen Übungen angedeihen ließ: In Lichtbildvorträgen führte er die Schüler am Beispiel künstlerischer Naturstudien von einfachsten zu komplexen Kompositionen. Am Ende stand Leopold von Kalkreuths «Fahrt ins Leben». Vgl. Teske 1907/08 (wie Anm. 21).

28 Wilhelm Rein, *Bildende Kunst und Schule. Eine Studie zur Innenseite der Schulreform*, Dresden 1902. Vgl. mit nationalistischem Unterton auch *Deutsche Schulerziehung*, hg. v. Wilhelm Rein, Jena 1907 (darin C. Schubert, «Die deutsche bildende Kunst in unseren Schulen», S. 215–230).

29 Ebd., S. 34f.

30 Lange 1893 (wie Anm. 7), S. 81. Vorschläge zur Einführung kunstgeschichtlichen Unterrichts an den Gymnasien hielt Lange für «durchaus verkehrt»; vgl. ebd. S. 79.

31 Gurlitt 1907 (wie Anm. 11), S. 45.

32 «Erteilung des Zeichenunterrichts an höheren Lehranstalten», Ministerialerlass vom 3. April 1902, in: Lehrpläne 1901/21 (wie Anm. 1), S. 130–134, hier S. 134.

33 Vgl. Friedrich Falbrecht, *Über den Unterricht in der bildenden Kunst am Gymnasium. Programm Kaiser-Franz-Josef-Staatsgymnasium*, Freistadt, 1905, S. 25f. Dass diese Debatte noch bis in die Zwanziger Jahre nachwirkte belegt Friedrich Wahnschaffe, «Kunstabetrachtung auf der Deutschen Oberschule», in: *Deutsches Philologen-Blatt*, Bd. 36, 1928, S. 455–458.

34 «So erkennen wir in dem ästhetischen Empfinden eine selbstständige und selbstwertige geistige Funktion, die weder durch die religiöse Erhebung, noch durch das Wohlgefallen an sittliche edlen Taten oder Freude am Gewinn wissenschaftlicher Forschungen und technischer Errungenschaften ersetzt werden kann.» Schubert 1907 (wie Anm. 28), S. 218.

35 Siehe Literaturnachweise bei Carl Grundig, *Welche Gesichtspunkte ergeben sich aus dem Wesen des Bildes für seine Benutzung im Unterricht?* Programm der Realschule zu Rostock, 1914.

36 Lehrpläne 1892 (wie Anm. 14), S. 25f.

- 37** Ebd., S. 44. Vgl. Barbara Hanke, *Geschichtskultur an höheren Schulen von der Wilhelmischen Ära bis zum Zweiten Weltkrieg. Das Beispiel Westfalen*, Berlin 2011.
- 38** Lehrpläne 1901/21 (wie Anm. 1), S. 33; ähnlich Lehrpläne 1892 (wie Anm. 14), S. 26.
- 39** Georg Warnecke, *Kunstgeschichtliches Bilderbuch für Schule und Haus*, Leipzig 1889; Hermann Luckenbach, *Kunst und Geschichte*, Tl. 1: *Abbildungen zur alten Geschichte*; Tl. 2: *Abbildungen zur deutschen Geschichte*, München/Berlin 1902; Paul Brandt, *Bilder zur Kunst- und Kulturgeschichte der Griechen und Römer* (= Pfeifers Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, Tl. 4, Anhg.), Breslau 1912; ders., *Bilder zur Kunst- und Kulturgeschichte der altchristlichen Zeit, des Mittelalters und der Renaissance* (= Pfeifers Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, Tl. 5, Anhg.), Breslau 1911; ders., *Bilder der Kunstgeschichte der neueren und neuesten Zeit* (= Pfeifers Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten, Tl. 6, Anhg.), Breslau 1911. Zu Luckenbach vgl. auch den Beitrag von Joseph Imorde im vorliegenden Heft. Zu Brandt siehe Magdalena Bushart, «Die Oberfläche der Bilder. Paul Brandts vergleichende Kunstgeschichte», in: *kritische berichte*, 2009, H. 1, S. 36–54.
- 40** Vgl. Brandt 1900 (wie Anm. 23); ders., «Kunstgenuss ohne Kunstverständnis? Eine Frage der Kunstbetrachtung in der Schule», in: *Pädagogisches Archiv*, Bd. 53, 1911, S. 397–408 u. Tafeln; Hermann Luckenbach, *Antike Kunstwerke im klassischen Unterricht. Beilage zu dem Programm des Grossherzoglichen Gymnasiums zu Karlsruhe für das Schuljahr 1900/01*; Schoop 1909 (wie Anm. 4).
- 41** Robert Eins, *Kunstgeschichte als Zweig des Geschichtsunterrichts in den obern Klassen des Gymnasiums. Beilage zum Programm des Königlichen Gymnasiums zu Danzig Ostern 1898*, S. 7.
- 42** Zum Beispiel Karl Kinzel, *Die bildende Kunst im deutschen Unterricht der Prima. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Berlinischen Gymnasiums zum Gr. Kloster zu Berlin*, 1904; Paul Gizewski, «Kunsterziehung im deutschen Unterricht», in: *Monatschrift für höhere Schulen*, Jg. 7, 1908, S. 142–147, hier S. 144; ders., «Der Kunstunterricht im Deutschen», in: *Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik*, Bd. 41, 1909, S. 272–304, hier S. 293.
- 43** Lothar Koch, *Beiträge zur Förderung des Kunstunterrichts auf den höheren Schulen. Programm Gymnasium und Realschule zu Bremerhaven, Ostern 1896*, S. 6.
- 44** Schubert 1907 (wie Anm. 23), S. 223.
- 45** Gizewski 1908 (wie Anm. 42), S. 144; Gizewski 1909 (wie Anm. 42), S. 293.
- 46** Vgl. Karl Hartmann, *Humanistischer Unterricht und bildende Kunst*, Halle a. d. Saale 1908.
- 47** Grundig 1914 (wie Anm. 35), S. 35.
- 48** Ebd., S. 36.
- 49** Ipfelkofer 1911/12 (wie Anm. 1), S. 49.
- 50** Falbrecht 1905 (wie Anm. 33), S. 13. Ähnlich Gizewski 1909 (wie Anm. 42), S. 289.
- 51** Dass es offenbar an nicht wenigen Gymnasien solche Ansätze gegeben hat, bestätigt Hans Diptmar, *Gymnasialarchäologie oder Kunstgeschichte? Ein Beitrag zur Frage der Kunsterziehung am Humanistischen Gymnasium. Programm des K. Humanist. Gymnasiums Zweibrücken am Schlusse des Schuljahres 1906/07*, S. 3f., der konstatiert, dass man in den außerhalb Bayerns gelegenen Ländern «seit etwa zwei Jahrzehnten in den Gymnasien Versuche größeren Umfangs mit der Behandlung der bildenden Kunst am Gymnasium gemacht hat».
- 52** Falbrecht 1905 (wie Anm. 33), S. 28.
- 53** Brandt 1900 (wie Anm. 23), S. 7. Koch 1896 (wie Anm. 43), S. 10, forderte etwa einen zweijährigen Zyklus von je zehn Vorträgen für die Schüler der oberen Klassen; Diptmar 1906/07 (wie Anm. 51), S. 4, verwies namentlich auf Luckenbach, der wie andere «für eine Hereinziehung auch der neuen Kunst meistens in eigenen Stunden» eingetreten sei; ein anderer früher Fürsprecher eines eigenständigen Unterrichts in Kunstgeschichte war Brandt 1900 (wie Anm. 23, S. 7), der einen freiwilligen Kurs von wöchentlich einer Stunde für alle drei oberen Klassen des Gymnasiums in Vorlesungsform durchführte; Dörwald («Ein kunstgeschichtlicher Lehrgang», in: *Jahresbericht des Gymnasiums und der Lateinlosen Realschule zu Neubrandenburg*, 1913, S. 1–12), führte außerhalb des Lehrplans einen freiwilligen Kurs alle zwei Jahre im Sommerhalbjahr einmal wöchentlich durch. Das Programm war wenig innovativ: «Es wurde da nur eine knappe Auswahl der bedeutendsten Kunstwerke des klassischen Altertums und des Mittelalters bis zur Renaissance hin behandelt, und an ihnen wurden die wichtigsten Gesetze der bildenden Künste in der geschichtlichen Entwicklung der Stilgattungen besprochen.» (ebd., S. 2).
- 54** Eine Ausnahme ist Paul Brandt, der nacheinander die Gattungen Architektur, antike Plastik und neuzeitliche Malerei abhandelte; vgl. Brandt 1900 (wie Anm. 23), S. 9f.
- 55** Zum Beispiel Diptmar 1906/07 (wie Anm. 51).
- 56** Willy Barczat, *Bildende Kunst und Schule. Beilage zum Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums zu Rawitsch*, 1912, S. 27.
- 57** Ähnlich Koch 1896 (wie Anm. 43), S. 16f. Eine Ausnahme bildet Lichtwark, der die Besprechung modernerer Werke bevorzugte, was indes auch mit den Beständen der Hamburger Kunsthalle zu tun hatte, auf die Lichtwarks Vermittlungsarbeit ausgerichtet war.
- 58** Barczat 1912 (wie Anm. 56), S. 16. Gegen die Bevorzugung der Antike als unhinterfragten Kanon wandten sich etwa (mit sehr unterschied-

- lichen Argumenten) Nelson 1897 (wie Anm. 23), S. 10ff., Diptmar 1906/07 (wie Anm. und Karl Voll, *Vergleichende Gemäldestudien*, München/Leipzig 1908.
- 59** Vgl. zum Beispiel Nelson 1897 (wie Anm. 23), S. 17.
- 60** Diptmar 1906/07 (wie Anm. 51), S. 23f. Das beschreibt im Übrigen recht genau, was auch Wilhelm Fechner in Kassel mit seinen Schülern durchführte. Vgl. Wilhelm Fechner, *Wie ich mit Primanern Gemälde der Casseler Galerie besprach. Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Friedrich-Gymnasiums*, Kassel 1914. Hierzu bereits Andreas Zeising, «Wie ich mit Primanern Gemälde der Casseler Galerie besprach». Schulische Kunstbetrachtung im wilhelminischen Kaiserreich am Beispiel Wilhelm Fechner», in: *Kulturelle Bildung – Bildende Kultur. Schnittmengen von Bildung, Architektur und Kunst*, hg. v. Gabriele Weiß, Bielefeld 2017, S. 185–196.
- 61** Rist 1912 (wie Anm. 23), S. 4.
- 62** «Das was man in den Schulen ab und zu unter Kunstgeschichte mag verstanden haben: Anschauen von Bildern, Aufzeigen stilistischer Merkmale, biographische Notizen, Zusammenhänge von Künstlerschulen und ganze Register nie gesehener Werke – das wäre freilich ein öder Formenkram und eine trostlose Wortklauberei», Diptmar 1906/07 (wie Anm. 51). S. 26. Berufen konnte man sich auch auf Karl Voll, der nicht nur am konkreten Beispiel den Anschauungsunterricht vorführte, sondern auch in grundsätzlicher Weise für die Kunstgeschichte in der Schule warb. Voll, der jahrelang im Schuldienst tätig gewesen war, verwahrte sich mit Vehemenz dagegen, Kunstwerke als Illustration zu außerkünstlerischen Fächern zu gebrauchen; «Wir haben durch den großen Fortschritt, den die Kunst in den letzten Dezennien genommen hat, gelernt, daß das Wesentliche am Kunstwerk die rein künstlerischen Faktoren sind, und wir vertreten jetzt mit Recht den Standpunkt, daß alle echte Freude am Kunstwerk nur aus der Beschäftigung mit diesen rein künstlerischen Faktoren kommt, und daß die Kunst zwar eine sehr hoch zu schätzende erzieherische Bedeutung haben kann, aber daß sie diese nicht haben wird, wenn sie als ein Mittel zum Zweck, z. B. des Studiums der Kulturgeschichte verwendet wird.» Voll 1908 (wie Anm. 58), S. 15.
- 63** Fechner 1914 (wie Anm. 60), S. 3.
- 64** Rist 1912 (wie Anm. 23), S. 9.
- 65** Zit. n. Falbrecht 1905 (wie Anm. 33), S. 28.
- 66** Alfred Lichtwark, *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken, nach Versuchen mit einer Schulklasse*, hg. von der Lehrervereinigung zur Pflege der kunstkritischen Bildung, Hamburg 1897. Nachfolgend zit. n. der 6. Aufl., Berlin 1906.
- 67** Barczat 1912 (wie Anm. 56), S. 13.
- 68** Falbrecht 1905 (wie Anm. 33), S. 12.
- 69** Lichtwark 1897/1906 (wie Anm. 66), S. 32. Ähnlich Gizewski 1909 (wie Anm. 42), S. 291: «Der Schüler soll sehen und immer wieder sehen, prüfen, vergleichen, selbst finden, das Gefundene selbst aussprechen und klar zu machen suchen; der Lehrer soll nur anregen, auffordern, leiten.»
- 70** Johann Jakob Christinger, «Talente», in: *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, hg. v. Wilhelm Rein, 2. Aufl., Bd. 9, Jena 1909, S. 109–115, hier S. 113.
- 71** Gizewski 1909 (wie Anm. 42), S. 278.
- 72** Schoop 1909 (wie Anm. 4), S. 36.
- 73** Lichtwark 1897/1906 (wie Anm. 66), 30.
- 74** Typisch dafür Falbrecht 1905 (wie Anm. 33), der das Frage-Antwort Schema differenzierte: «Für die Volksschüler wird dieses in der Weise geschehen, wie die Mutter es mit dem Kind macht, im Gymnasium aber natürlich in stufenweise bestimmten Formen.» (S. 20).
- 75** Darin folgte ihm Gizewski 1909 (wie Anm. 42), S. 292. Auch Paul Brandt 1911 (wie Anm. 40), S. 402 war der Ansicht, dass Fragen nach dem «Gehalt» und der «Stimmung» dem «reiferen Alter» der Oberstufe vorbehalten sei.
- 76** Eins 1898 (wie Anm. 41), S. 7.
- 77** Rein 1902 (wie Anm. 28), S. 48.
- 78** Barczat 1912 (wie Anm. 56), S. 17.
- 79** Ein mehrfach angeführtes Bildbeispiel ist Gustav Kampmanns Farblithografie *Mondaufgang* von 1901, die als Reproduktion vom Verlag B.G. Teubner in Leipzig vertrieben wurde. Dieses Bildbeispiel bei Falbrecht 1905 (wie Anm. 33), S. 21, aber auch bereits bei Rein 1902 (wie Anm. 28), S. 48, der seinerseits zitiert.
- 80** Falbrecht 1905 (wie Anm. 33), S. 21.
- 81** Ebd.
- 82** Nelson 1897 (wie Anm. 23), S. 29.
- 83** Ebd.
- 84** Gustav Eskuche, «Museumsgänge mit Primanern», in: *Jahresbericht des Stettiner Stadtgymnasiums*, 1913, S. 166–179, hier S. 167.
- 85** Nelson 1897 (wie Anm. 23), S. 29f.
- 86** Fechner 1914 (wie Anm. 60), S. 6.
- 87** Falbrecht 1905 (wie Anm. 33), S. 21.
- 88** Fechner 1914 (wie Anm. 60), S. 26.
- 89** Ebd., S. 17.
- 90** Nelson 1897 (wie Anm. 23), S. 29.
- 91** Den Ausdruck «Begeisterungspädagogik» entlehne ich bei Johannes Volkelt, *Kunst und Volkserziehung. Betrachtungen über Kulturfragen der Gegenwart*, 2. Aufl., München 1911, S. 60f., der damit die Kunsterziehungsbewegung der Jahrhundertwende in kritischer Absicht charakterisiert.
- 92** Eskuche 1913 (wie Anm. 84), S. 170. Ähnlich autoritär Josef Strzygowski, «Anleitung zur Kunstbetrachtung in den oberen Klassen der Mittelschulen», in: *Festschrift zur Erinnerung an die Feier des fünfzigjährigen Bestandes der deutschen Staats-Oberrealschule in Brünn*, 1902, S. 319–328.

- 93** Rist 1912 (wie Anm. 23), S. 9. Es mutet daher ironisch an, dass ausgerechnet Eskuche 1913 (wie Anm. 84), S. 66, diesen Satz seinen Gesprächsprotokollen als Warnung voranschickte.
- 94** Fechner 1914 (wie Anm. 60), S. 3 u. 1.
- 95** Kunsterziehung 1902 (wie Anm. 9), S. 188.
- 96** Das Allermeiste war recht konventionell. Vgl. die Zusammenstellung bei Falbrecht 1905 (wie Anm. 33). Für eine «Kunstgeschichte als Geschichte der Formprobleme» plädierte der Gymnasiallehrer Paul Vollert, *Behandlung und Aufgabe der Kunstgeschichte im Unterricht der höheren Lehranstalten. Beilage zum Jahresbericht des Königl. Kaiser Wilhelm Gymnasiums, Osterode (Ostpr.)* 1913, S. 6. Hier machte sich die Zeitgenossenschaft zu Worringer und Fragen der Stilpsychologie bemerkbar.
- 97** Ipfelkofer 1911/12 (wie Anm. 1), S. 52.
- 98** Siehe hierzu auch das Editorial des vorliegenden Heftes.