

Wolfgang Legler

Einführung in die

Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts

von der Renaissance
bis zum Ende des 20. Jahrhunderts



e
book

ATHENA

Wolfgang Legler

Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts

Pädagogik: Perspektiven und Theorien
Herausgegeben von Johannes Bilstein

Band 17

Wolfgang Legler

Einführung in die
Geschichte des Zeichen-
und Kunstunterrichts

von der Renaissance
bis zum Ende des 20. Jahrhunderts

ATHENA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

E-Book-Ausgabe 2017

Copyright der Printausgabe © 2013 by ATHENA-Verlag,

Copyright der E-Book-Ausgabe © 2017 by ATHENA-Verlag,

Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen

www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Umschlagabbildung: Schülerarbeit aus einer österreichischen Kunstgewerbeschule
des späten 19. Jahrhunderts (Quelle: Sammlung des Autors)

ISBN (Print) 978-3-89896-454-8

ISBN (PDF-E-Book) 978-3-89896-791-4

Zur Erinnerung an Gunter Otto (1927–1999)

Inhalt

Vorwort	9
Kapitel 1: Eine schwierige Vorgeschichte und frühe Methodenkonzepte.	15
Kapitel 2: Der Zeichenunterricht der »höheren Stände« und erste pädagogische Begründungen für einen Zeichenunterricht aller Kinder	43
Kapitel 3: Anfänge eines »gewerblichen« Zeichenunterrichts oder: ökonomische und politische Motive für die Einführung des Zeichenunterrichts und das Verständnis von ästhetischer Erziehung	65
Kapitel 4: Schillers Idee einer ästhetischen Bildung oder: Von der Unverzichtbarkeit des Zwecklosen in der Bildung.	77
Kapitel 5: Pestalozzi und das Problem der Elementarisierung	101
Kapitel 6: Die Einführung der pestalozzischen Methode an den preußischen Volksschulen	119
Kapitel 7: Körperzeichnen und Massenunterricht, Rückschritte und neue Anforderungen im 19. Jahrhundert.	137
Kapitel 8: Die Entdeckung der freien Kinderzeichnung und die Anfänge der Kunsterziehungsbewegung in Hamburg.	161
Kapitel 9: Julius Langbehn und Alfred Lichtwark – Kulturkritik und reflexive Modernisierung als Motive der Kunsterziehung. . . .	191

Kapitel 10: Die zweite Phase der Kunsterziehungsbewegung und das Problem der »Volkskunst«	213
Kapitel 11: Die NS-Zeit und die schwierige Neuorientierung der Kunstpädagogik nach 1945	241
Kapitel 12: Reinhard Pfennig und Gunter Otto – Die <i>Kunstpädagogik</i> entdeckt ihren Gegenstand.	267
Kapitel 13: Reformansätze der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts und die Ästhetische Erziehung als »Integrationskonzept«	303
Kapitel 14: Tendenzen der 80er und 90er Jahre und die Aktualität der ästhetischen Bildung.	325

Vorwort

Der Inhalt dieses Buches geht in weiten Teilen auf eine Vorlesung zurück, mit der ich mich im Sommersemester 2009 als Hochschullehrer an der Universität Hamburg in den Ruhestand verabschiedet habe. Einige Kapitel hatte ich bereits im Rahmen des historischen Abschnitts der gemeinsam mit Karl-Josef Pazzini, Torsten Meyer, Eva Sturm und Andrea Sabisch durchgeführten Einführungsvorlesungen zur Fachdidaktik und zum Lernbereich¹ Bildende Kunst oder als Vortragstexte konzipiert. Meine »Abschiedsvorlesung« gab mir die Möglichkeit, große bislang nicht publizierte Teile meiner wissenschaftlichen Arbeit aus den letzten Jahren und Jahrzehnten noch einmal in ihrem Zusammenhang zu präsentieren. Denn durch den Schwerpunkt meiner Lehrtätigkeit im Lernbereich Bildende Kunst musste ich in den Jahren und Jahrzehnten davor überwiegend als kunstpädagogischer »Generalist« arbeiten und konnte Lehre und Forschung immer nur punktuell miteinander verbinden. Deshalb blieben meine Arbeiten zur historischen Kunstpädagogik, die eigentlich schon mit dem wichtigen Impuls der von Diethart Kerbs initiierten Ausstellung »Kind und Kunst« (vgl. Bund Deutscher Kunstschüler 1976 und Kerbs 1976) begonnen hatten², nicht nur unvollständig, sondern bis auf Ausnahmen (vgl. u. a. Legler 1980b, 1982, 1995, 1997, 2004) auch weitgehend unveröffentlicht.

Nun könnte man natürlich fragen, warum es überhaupt Sinn machen sollte, sich als Kunstpädagogin oder Kunstpädagoge in einer Gegenwart, in der ja ganz offenkundig kein Mangel an Problemen besteht, mit der Geschichte des eigenen Faches und seiner Didaktik zu beschäftigen. Einem alten Lateiner fällt da gleich Ciceros Spruch von der »Geschichte als Lehrmeisterin des Lebens« (*historia magistra vitae*) ein (*De oratore* II, 36), aber mit einem sol-

-
- 1 Das Studium des »Lernbereichs« Bildende Kunst beinhaltete an der Hamburger Universität eine auf maximal 12 Semesterwochenstunden begrenzte Einführung in die Kunstpädagogik für Studierende der Grundschulpädagogik, deren fachliches Spektrum über die beiden studierten Unterrichtsfächer hinaus durch Studien im sprachlichen und mathematischen Anfangsunterricht sowie einen weiteren Lernbereich nach eigener Wahl erweitert werden sollte. Heute bilden diese Studienelemente »Module« in den BA- und MA-Studiengängen.
 - 2 Zu nennen ist hier besonders meine (nur auf Mikrofiche verfügbare) Dissertation von 1979, die sich in einem historischen Kapitel ausführlich mit den (kunst-)pädagogischen Ansätzen von Pestalozzi und seinen Schülern Fröbel, Schmid und Ramsauer auseinandersetzt (vgl. Legler 1980a).

chen Allgemeinplatz dürften sich nur Wenige zufrieden geben. Zumindest im Kontext einer Lehrveranstaltung sollte man auch sagen können, *was* es da – möglicherweise – zu »lernen« gibt. Die amerikanische Kunstpädagogin Mary Erickson nennt vier mögliche Aspekte: Die Geschichte führe uns – erstens – in das Feld der Kunstpädagogik ein und helfe uns – zweitens – ein Gefühl dafür zu entwickeln, woher wir kommen. Die Kenntnis der Geschichte könne uns – drittens – helfen, Klarheit über kontroverse Konzepte zu gewinnen und – viertens – Fragen zu formulieren, die an die Kunstpädagogik heute und in Zukunft zu stellen wären. Kurz, die Aufmerksamkeit für historische Entwicklungen helfe uns dabei zu verstehen, wie wir dahin gekommen sind, wo wir heute stehen – »how we came where we are« (Stankiewicz 2001; Erickson 1979; vgl. Chalmers 2004, S. 11).

Was nun die Forschung im Feld der historischen Kunstpädagogik angeht, so sollte nach dem bisher Gesagten nicht nur vorausgesetzt werden, dass sie auf einer umfassenden und sorgfältigen Zusammenstellung aller relevanten Fakten auf der Basis einer kritischen Lektüre der verfügbaren primären und sekundären Quellen beruht, sondern dass sie auch durch eine Interpretation vor dem Hintergrund erweiterter Kontexte und Entwicklungsverläufe herausarbeitet, was diese Fakten für uns heute bedeutsam macht. Da beides, zumindest dann, wenn es wie in unserem Feld um eine Übersichtsdarstellung von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts geht, kaum gleichzeitig zu leisten ist, hat Mary Ann Stankiewicz, ebenfalls eine amerikanische Kollegin, unter den früheren Fachhistorikern »compiler« und »shaper« unterschieden (vgl. Stankiewicz 1997, S. 56 ff.). »Compiler« sind die detailverliebten Sammler und Zusammensteller aller verfügbaren Informationen, »Shaper« diejenigen, die solche Informationen in größeren Zusammenhängen auf das Wesentliche zuspitzen, Querverbindungen herstellen und das alles so interpretieren, dass es auch im Blick auf die Gegenwart bedeutsam erscheint. Im günstigsten Fall gelingt es durch eine solche Konzentration auf wesentliche Inhalte, eine Geschichte so zu erzählen, dass sie auch für Menschen, die sich dazu in einem deutlichen zeitlichen und mentalen Abstand befinden, interessant, ja vielleicht sogar spannend wird. Genau das will ich versuchen und gestatte mir deshalb auch an der einen oder anderen Stelle kurze oder längere Exkurse, um die Zusammenhänge, die mir wichtig erscheinen, deutlicher zu machen.

Die dabei aufgezeigten »Entwicklungslinien« der Zeichendidaktik und des kunstpädagogischen Denkens korrespondieren nämlich häufig mit den

epochalen Brüchen und Paradigmenwechseln, welche z. B. die Entwicklung der bildenden Kunst im Übergang vom Mittelalter zur Renaissance oder von einer bis zum Ende des 19. Jahrhunderts immer noch wesentlich an einer »Nachahmung der Natur« interessierten zu einer primär ihre eigenen Mittel thematisierenden »autonomen« Kunst der Moderne prägen. Die Brüche und Paradigmenwechsel auf dem Gebiete der bildenden Kunst spiegeln dabei in der Regel Veränderungen des Weltbildes und Erweiterungen der Denkmöglichkeiten der Menschen wider, die sich niemals nur auf einzelne Länder beschränken, sondern zumindest in West- und Mitteleuropa überall großen Einfluss gewinnen.

Ob und in welcher Form solche »Fortschritte« in den Vorstellungen von den Aufgaben und Potenzialen des Zeichen- und Kunstunterrichts wirksam werden und wie rasch sie in der Folge die *Praxis* des Zeichen- und Kunstunterrichts verändern, hängt gleichwohl nicht nur davon ab, was in einer bestimmten Zeit aus heutiger Sicht kultur- und geistesgeschichtlich *denkmöglich* und prinzipiell *machbar* erschien, sondern was die jeweiligen *gesellschaftlichen Rahmenbedingungen* zulassen. Und die sind in den verschiedenen Ländern oft sehr unterschiedlich. Aber auch wenn sich die nachfolgende Darstellung im Wesentlichen auf exemplarische Ausschnitte der Entwicklung im deutschsprachigen Raum beschränkt, gibt es dazu doch überwiegend schon deshalb deutliche Entsprechungen in vielen europäischen Ländern, aber auch in den USA, weil die wichtigsten zeichendidaktischen und kunstpädagogischen Neuerungen nicht nur in Deutschland ohne die Impulse aus dem Ausland gar nicht denkbar sind. Das gilt für die frühen Methodenkonzepte und Ausbildungsmodelle in der Folge der (italienischen) Renaissance ebenso wie für die Aufnahme der Ideen des aus Mähren stammenden Comenius (der seiner Muttersprache nach Tscheche war), des aus Genf stammenden Rousseau und seines deutschsprachigen Landsmannes Pestalozzi oder für die Kunsterziehungsbewegung, die sich bei ihrer grundlegenden Neubewertung der kindlichen Bildnerie am Ende des 19. Jahrhunderts im Wesentlichen auf Forschungsarbeiten aus England und Frankreich bezieht und mit großem Interesse die neuen Wege kunstpädagogischer Praxis verfolgt, die man wenige Jahre vorher schon in England und den Vereinigten Staaten von Amerika zu erproben begonnen hatte.

Dass bei dem Versuch, die wesentlichsten Entwicklungslinien der Zeichen- bzw. Kunstpädagogik von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts nachzuzeichnen, das oben formulierte Postulat einer umfassenden

und sorgfältigen Zusammenstellung aller relevanten Fakten selbst für den deutschsprachigen Raum nicht erfüllt werden kann, ist leider unvermeidlich.³ In jedem Kapitel könnten deshalb auch andere Autoren erwähnt und andere Ereignisse berücksichtigt werden. Das unterstreicht nur die unverminderte Wichtigkeit von Arbeiten, die sich auf einzelne Abschnitte der Fachgeschichte konzentrieren und sich hier um eine möglichst umfassende Darstellung bemühen. Eine exemplarische Forschungsarbeit der jüngeren Zeit ist für mich Nobumasa Kiyonagas Lichtwerk-Studie aus dem Jahre 2008, und auch Helene Skladnys Arbeiten zum ideengeschichtlichen Verständnis der zeichen- und kunstpädagogischen Diskurse vom späten 18. bis zum frühen 20. Jahrhundert (2009, 2010) eröffnen differenziertere Sichtweisen.

Aber auch bei dem Bemühen um einen *vollständigeren Überblick* macht es Sinn, zusätzlich zu dem vorliegenden Buch auf andere Darstellungen (und Sichtweisen) wie Diethart Kerbs' »Historische Kunstpädagogik« (1976), Wolfgang Kemps Buch über das Zeichnen und den Zeichenunterricht der Laien 1500–1870 (Kemp 1979), Clive Ashwins in Deutschland leider kaum verbreitetes Buch »Drawing and Education in German-Speaking Europe 1800–1900« (1981), Hans Günther Richters »Geschichte der Kunstdidaktik« (1981) und seine »Geschichte der ästhetischen Erziehung« (2003) oder – in einer primär geistesgeschichtlichen Perspektive – auf die »Geschichte der ästhetischen Bildung« von Jörg Zirfas, Leopold Klepacki, Johannes Bilstein und Eckart Liebau (2009) zurückzugreifen.

Als kompakte Einführung in die Geschichte des kunstpädagogischen Denkens im Zusammenhang mit Entwicklungen in der bildenden Kunst und Philosophie, aber auch unter dem Vorzeichen politischer und ökonomischer Veränderungen, haben sich die hier vorgestellten Vorlesungen allerdings sehr gut bewährt.

Dass ich dieses Buch der Erinnerung an Gunter Otto widme, hängt zum einen damit zusammen, dass er mir aus seinem Nachlass eine bemerkens-

3 Als besonders schmerzlich empfinde ich es in diesem Zusammenhang, dass besonders im Blick auf den Gesamtumfang dieses Buches die gesamte Entwicklung der Kunsterziehung in der DDR ausgeklammert werden musste und dass z. B. die vielschichtigen Impulse, die Hans Meyers als Forscher und außerordentlich produktiver Didaktiker in den kunstpädagogischen Diskurs eingebracht hat, nicht mehr aufgenommen werden konnten. Letzteres bedauere ich besonders deshalb, weil ich seit einigen Monaten in einem spannenden Gedankenaustausch mit Hans Meyers stehe, der als 1912 geborener »Zeitzeuge« fast ein Jahrhundert kunstpädagogischer Theorie und Praxis überblickt.

werte Sammlung älterer zeichen- und kunstpädagogischer Literatur in Verbindung mit Vorlagenwerken und einem Konvolut von Schülerarbeiten, vornehmlich aus dem 19. Jahrhundert, überlassen hat. Das bedeutete für mich als seinen »Schüler« und langjährigen Mitarbeiter natürlich auch, dass ich daraus etwas zu machen hatte. Zum anderen spielt Gunter Otto im kunstpädagogischen Diskurs seit den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts auch eine herausragende Rolle (vgl. die Kapitel 12, 13 und 14 in diesem Buch), die selbstverständlich für meine eigene berufliche Sozialisation ebenfalls prägend war. Kurz, ich habe Gunter Otto sehr viel zu danken und ich hatte vor seinem für mich gänzlich unerwartet raschen Tod 1999 leider keine richtige Gelegenheit mehr, ihm das noch einmal ganz deutlich zu sagen. Das versuche ich mit diesem Buch nachzuholen.

Meinem Kollegen Otfried Scholz von der »Arbeitsstelle für historische und vergleichende Kunstpädagogik« an der Universität der Künste Berlin danke ich für ermutigenden Zuspruch und freundschaftliche fachliche Unterstützung.

Literatur

- Ashwin, C.: *Drawing and Education in German-Speaking Europe*. Ann Arbor, Michigan 1981
- Bund Deutscher Kunsterzieher in Verbindung mit dem Werkbund-Archiv und der Arbeitsstelle für historische und vergleichende Kunstpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Berlin: *Kind und Kunst. Eine Ausstellung zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts*. Katalog Berlin 1976
- Chalmers, F. G.: *Learning from Histories of Art Education: An Overview of Research and Issues*. In: Eisner, E. W./Day, M. D. (Hrsg.): *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, N. J./London 2004, S. 11–31
- Erickson, M.: *An historical explanation of the schism between research and practice in art education*. In: *Studies in Art Education* 20/2 (1979), S. 5–13
- Kemp, W.: »... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen«. *Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500–1870*. Frankfurt/M. 1979
- Kerbs, D.: *Historische Kunstpädagogik. Quellenlage, Forschungsstand, Dokumentation*. Köln 1976
- Kiyonaga, N.: *Alfred Lichtwark. Kunsterziehung als Kulturpolitik*. München 2008
- Legler, W.: *Von der motorischen Aktivität zur kritischen Praxis. Untersuchungen zur Bedeutung gegenständlicher Tätigkeiten in der ästhetischen Erziehung*. Diss. Hamburg 1980 (a)
- Legler, W.: *Die Dr. Stuhlmannsche Zeichenmethode und die Bildung der Phantasie*. In: *Kunst+Unterricht*, H. 60 (1980), S. 60–62 (b)

- Legler, W.: Die Aktualität des Althergebrachten – Über die Langlebigkeit ›geschlossener‹ fachdidaktischer Systeme, ihre Praxisfähigkeit und über den Umgang mit ›traditionalen‹ Wissens- und Erfahrungsbeständen in der Fachdidaktik. In: Kunst+Unterricht, H. 74 (1982), S. 60–64
- Legler, W.: »... weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert«. Anmerkungen zum historischen Verständnis und zur Aktualität von Friedrich Schillers Briefen »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« aus dem Jahre 1795. Teil I: BDK-Mitteilungen, H. 2/1995, S. 10–14; Teil II: BDK-Mitteilungen, H. 3/1995, S. 18–26; Teil III: BDK-Mitteilungen, H. 4/1995, S. 3–8
- Legler, W.: Lichtwark und die Lehrer. In: Grünewald, D./Legler, W./Pazzini, K.-J. (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber 1997, S. 317–328
- Legler, W.: Reform braucht einen langen Atem – Anmerkungen zur Geschichte der Kunsterziehungsbewegung in Hamburg. In: Richter, H./Peetz, G. (Hrsg.): Kind – Kunst – Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung (Festschrift für Adelheid Sievert). Frankfurt/M./Erfurt 2004, S. 38–58
- Richter, H.-G.: Geschichte der Kunstdidaktik. Düsseldorf 1981
- Richter, H.-G.: Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung. Niebüll 2003
- Skladny, H.: Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung. München 2009
- Skladny, H.: Wie das Zeichnen in die Schule kam – Zeichenunterrichtskonzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts und die Frage ihrer Aktualität. In: Kirchner, C./Kirschenmann, J./Miller, M. (Hrsg.): Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck. Forschungsstand – Forschungsperspektiven. München 2010, S. 303–312
- Stankiewicz, M. A.: Historical research methods in art education. In: La Pierre, S. D./Zimmerman, E. (Hrsg.): Research methods and methodologies for art education. Reston 1997, S. 57–63
- Stankiewicz, M. A.: Recent research in history of art education. Translations 10/2 (2001), S. 1–6
- Zirfas, J./Klepacki, L./Bilstein, J./Liebau, E.: Geschichte der ästhetischen Bildung, Bd. 1 Antike und Mittelalter. Paderborn 2009

Wenn nicht anders angegeben, entstammen die Abbildungen dem Archiv und der Sammlung des Autors. Aufgrund der unterschiedlichen Güte der Vorlagen konnten in diesem Buch leider nicht alle Abbildungen in der gewünschten Qualität reproduziert werden.

Kapitel 1

Eine schwierige Vorgeschichte und frühe Methodenkonzepte

Eine schwierige Vorgeschichte

Im Sinne meiner methodischen Vorbemerkungen muss ich zunächst die Entscheidung für den Zeitabschnitt begründen, in dem ich die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts sowie die Entwicklung der diesem Unterricht zugrunde liegenden Ideen hier rekonstruieren will. Denn die dadurch möglicherweise nahegelegte Vermutung, diese Geschichte beginne erst in der Renaissance, ist nur sehr bedingt zutreffend. Über eine sinnvolle Auswahl und Verteilung potenzieller Lehrinhalte für die Kinder und Jugendlichen zumindest aller »Freigeborenen« hatten sich vielmehr schon die großen Philosophen der Antike Gedanken gemacht, was freilich nicht bedeutet, dass solche Überlegungen auch in der vorgeschlagenen Form realisiert worden wären (vgl. dazu u. a. Dörpinghaus/Helmer/Herchert 2004, S. 565 ff.). Schon Platon und Aristoteles sahen hier den Staat in der Pflicht und Aristoteles ist es auch, der zum Kanon jener Lehrgegenstände, die für die Erziehung der Freien (also nicht für die lediglich auf handwerkliche Arbeiten und Tagelöhnerdienste vorzubereitenden Unfreien) herangezogen werden können, das »Zeichnen« (γραφικη τεχνη) zählt. Dazu heißt es im 8. Buch der »Politik« (πολιτικο):

»Es sind nun hauptsächlich vier Gegenstände, in denen man gewöhnlich die Jugend zu unterrichten pflegt: Lesen und Schreiben (zusammengefasst als τα γραμματα, was auch so viel heißt wie »Elementarkenntnisse«), Leibesübung (γυμναστικη), musische Kunst (μουσικη τεχνη) und viertens noch, obwohl nicht allgemein üblich, Zeichnen, und zwar sieht man das Lesen und Schreiben sowie das Zeichnen dabei als vielfach brauchbar und nützlich für das Leben an, die Leibesübung aber als Schule der Tapferkeit; über den Zweck des musischen Unterrichts aber kann man bereits zweifelhaft sein, denn jetzt treiben die meisten die musische Kunst nur so zum Vergnügen, vor Zeiten aber rechnete man sie zur Erziehung, weil die menschliche Natur, wie mehrfach bemerkt, selbst dahin strebt, dass man nicht bloß auf die rechte Weise der Arbeit (Aristoteles verwendet hier das Wort ἀσχολια, was eigentlich »Mangel an Muse«, »Beschäftigung« oder »Geschäft« heißt – W. L.) obzuliegen, sondern auch die Muße (also die freie Zeit = σχολη, hier liegt der Ursprung für unser Wort »Schule« – W. L.) auf die rechte

Weise auszufüllen versteht. Ja dies ist sogar, um es noch einmal zu sagen, das Grundprinzip (αρχή) von allen« (Aristoteles 1965, S. 270–1337b)¹.

Für uns ist an dieser Äußerung des Aristoteles zunächst bemerkenswert, dass das als »brauchbar und nützlich« bewertete Zeichnen von der musischen Bildung abgegrenzt erscheint, die, wie es später heißt, »in sich selbst ihr Ziel hat« und gerade deshalb »einem freien Manne wohl ansteht« (1338a). Aristoteles macht deshalb deutlich, dass man auch das Zeichnen nicht nur auf seinen Nützlichkeitsaspekt beschränken könne, weil es z. B. auch dazu diene, »die Werke der Künstler besser beurteilen zu können« (ebd.). Auch Schreiben und Lesen werden ja nicht nur wegen ihres unmittelbaren Nutzens unterrichtet, sondern weil beides »den Weg zum Erwerb vieler anderer Kenntnisse« bahne. Deshalb müsse auch das »Zeichnen nicht so sehr« unter der Perspektive gesehen werden, »bei Privatkäufen sich nicht täuschen zu lassen und beim Einkauf und Verkauf von Hausgeräten vor Betrug gesichert zu sein, als vielmehr, weil es das Vermögen zur Betrachtung der Schönheit der Gestalt fördert« (1338b), das, so könnte man ergänzen, ja nicht nur beim Kauf von Kunstwerken oder funktional und ästhetisch gut gestalteten Gebrauchsgegenständen gefragt ist.

Mit seinem Plädoyer für eine Erziehung und Bildung freier Menschen, die nicht nur Nützlichkeitserwägungen und Effektivitätskriterien unterworfen werden soll, denkt Aristoteles offenbar schon vor 2500 Jahren weiter als mancher Bildungspolitiker der Gegenwart, dem man im Umkehrschluss wohl sein verkümmertes Interesse an der Erziehung *freier* und *mündiger* Bürger vorhalten müsste. *Durchgesetzt* haben sich die Argumente des Aristoteles besonders im Hinblick auf eine Institutionalisierung des Zeichenunterrichts freilich auch nicht, denn im Unterschied zu anderen »Fächern«, wie z. B. Mathematik oder auch Musik, taucht ein Unterricht, der sich auf die Übung des Zeichnens oder allgemeiner auf die bildende Kunst bezieht, erst relativ spät im »Lehrplan des Abendlandes« (vgl. Dolch 1959) auf.

Die Schuld *daran* wird gemeinhin dem Lehrer des Aristoteles, Platon, zugeschrieben, der besonders in seinem »Staat« (πολιτεία) einen wünschenswerten Kanon von Bildungsinhalten diskutiert, der das Zeichnen ausdrücklich *nicht* mit einbezieht. Gleichwohl ist Platon durchaus an einer ästhetischen Erziehung interessiert, weil er eine Korrespondenz zwischen ästhetischen

1 Nach der Übersetzung von Franz Susemihl in der Bearbeitung von Nelly Tsouyopoulos und Ernesto Grassi und der Nummerierung des Oxford-Textes.

Ordnungen und Wahrheit, zwischen der Schönheit und einer Harmonie des menschlichen Wesens sieht:

»Solche Künstler müssen wir suchen«, heißt es im dritten Buch der *πολιτεία*, »welche eine glückliche Gabe besitzen, der Natur des Schönen und Anständigen überall nachzuspüren, damit unsere Jünglinge, wie in einer gesunden Gegend wohnend, von allen Seiten gefördert werden, woher ihnen auch immer gleichsam eine milde, aus heilsamer Gegend Gesundheit her wehende Luft irgendetwas von schönen Werken für das Gesicht oder Gehör zuführen möge und so unvermerkt gleich von Kindheit an sie zu Ähnlichkeit, Freundschaft und Übereinstimmung mit der schönen Rede geleitet« (401c und d).²

Aber Platon denkt bei solchen Wirkungen der Kunst nicht an die *nachahmenden*, die »mimetischen« Künste, zu denen auch das (abbildende) Zeichnen gehört, sondern an die »poietischen«, die *hervorbringenden* Künste (Platon verwendet den Begriff *αυτουργικη*), zu denen z. B. die Architektur zählt. Indem sie sich mehr als alle anderen Künste »der Maße und Werkzeuge bedient«, heißt es in Platons Dialog *Philebos*, erreiche sie einen Grad von Genauigkeit, der sie selbst über viele Wissenschaften erhebe (vgl. *Philebos* 56b). Ja, in den geometrischen Formen und durchdachten Maßverhältnissen, die wir noch heute an den griechischen Tempeln bewundern können, sieht Platon sogar die Ordnung der Welt und des Kosmos widerspiegelt (vgl. *Nomoi* 793c), die er als Schönheit begreift. Eine Schönheit, die im Menschen eine »reine Lust« erweckt, in der ästhetischer Genuss und Erkenntnistrieb eins werden.

In den mimetischen Künsten hingegen sieht Platon nur ein unnützes Blendwerk, das mit den Tricks der Gaukler vergleichbar ist. Namentlich die Malerei erfährt im 10. Buch der *πολιτεία* ein vernichtendes Urteil. Ihre Werke, so heißt es da, entstünden »in großer Ferne von der Wahrheit«, hätten »mit dem von der Vernunft Fernen in uns« zu tun und würden sich »mit diesem zu nichts Gesunden und Wahren« verbinden (603a).

2 Platon-Zitate werden in der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher wiedergegeben. Die angegebenen Seiten- und Abschnittszahlen entsprechen der sog. Stephanus-Nummierung (d. h. der Platon-Ausgabe des Henricus Stephanus, Paris 1578), die auch in fast allen neueren Ausgaben als Orientierungshilfe dient.



Abb. 1: Paestum, Heraion und Poseidontempel, 550–450 v. Chr. (Foto: Legler)

Wie kommt Platon zu dieser Einschätzung?

Der Grund liegt in seiner »Ideenlehre«, dem Kernstück seiner Philosophie, das sich mit unseren Möglichkeiten beschäftigt, zu richtigen Erkenntnissen zu gelangen. In seinem berühmten Höhlengleichnis im 7. Buch der *Politeia* will uns Platon nämlich zeigen, dass alles, was wir zu *sehen* vermögen, nur ein blasses Abbild der *wirklichen*, *höheren* und *idealen* Welt sein kann: Es ist, als säßen wir gefesselt in einer Höhle und könnten auf deren Wänden nur die *Schatten* der Gestalten sehen, die sich hinter uns im Licht bewegen. Jeder weiß, dass solche Schatten *Zerrbilder* sind, abhängig von den Zufällen des wechselnden Lichts. Mit der Wirklichkeit, der Wahrheit jedenfalls haben sie wenig zu tun.

Der Philosoph Ernst Cassirer hat Platons Denken Anfang der 1920er Jahre in einem Vortrag in der Bibliothek Warburg (die sich vor der Emigration nach London in der Hamburger Heilwigstraße befand) mit den Worten charakterisiert, es kreise um die beiden Begriffe »εἶδος« und »εἶδολον«. Beide Begriffe haben etwas mit dem Sehen – griechisch »ἰδεῖν« – zu tun. Aber dieses »ἰδεῖν« bedeutet eben auch »*wahr*-nehmen« und »erkennen« und entsprechend geht es auch bei den Begriffen »εἶδος« und »εἶδολον« um sehr unterschiedliche Qualitäten des Sehens: »το εἶδος« oder »ἡ ἰδέα« meint »Gestalt«, »Form«, »Urbild« und eben auch »Idee« und setzt ein aktives geistiges Erfassen voraus. »εἶδολον« ist »Bild«, »Idol«, »Schattenbild« und sogar »Trugbild« und lässt sich passiv als nur sinnliche Empfindung aufnehmen (vgl. Cassirer 1924). *Schönheit* hat immer etwas mit »εἶδος« zu tun, also mit dem Wesentlichen, dem Wahren und dem Guten und wird infolgedessen im ästhetischen Denken der Antike zunächst auch überhaupt nicht zusammen mit der *Kunst* gedacht. Für Platon ist z. B. auch ein ide-

aler Staat schön, weil er von gerechten Führern geleitet wird, gute Menschen hervorbringt und die Erkenntnis der Wahrheit befördert. Gerade die *bildende* Kunst steht demgegenüber ständig in der Gefahr, oberflächlichen sinnlichen Reizen und Trugbildern aufzusitzen (vgl. dazu u. a. Hub 2008, S. 230 ff.).

Ein Tischler, der einen Stuhl baut, realisiert wenigstens noch das Abbild der Idee eines Stuhls; – wobei man Abbild (εἰδολόν) im Sinne des Höhlengleichnisses eben auch mit »Schattenbild« übersetzen kann. Ein Maler aber, der einen Stuhl malt, ist demgegenüber ja nicht einmal ein Schattenbildner. Er ist nur ein »Nachbildner von Schattenbildern«, der Nachahmer eines Nachahmers (Politeia, 600e), der »von dem, was wirklich ist, nichts versteht, sondern allenfalls davon, wie etwas erscheint« (601b) und damit jeder Form von Täuschung Tür und Tor öffnet. Von der Erziehung der Jugend sollte man solche Menschen und ihre fragwürdigen Künste deshalb tunlichst fernhalten.

Platons schlechte Meinung über die abbildenden Künste hat lange nachgewirkt und noch im Mittelalter schlossen die »septem artes liberales«, die sieben freien Künste, welche die Erziehung eines *freien* Mannes ausmachen sollten, die visuellen Künste aus.³ Denn einen Unterricht in diesen Künsten konnte man sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts eigentlich nur als Unterricht im *Zeichnen* vorstellen und Zeichnen hieß selbstverständlich *abbildendes* Zeichnen.

Die Neubewertung des Zeichnens in der Renaissance

Die anhaltende Geringschätzung des Zeichnens änderte sich erst in der Renaissance, und nun war es gerade das zunehmende Interesse der bildenden Kunst an der *sichtbaren* Welt, die eine grundlegende Neubewertung bewirkte.

Die Kunst des Mittelalters war nämlich gar keine Kunst, der an einer Nachahmung der Wirklichkeit lag, wie sie Platon kritisiert hatte. Das liegt schon daran, dass diese Kunst ganz überwiegend eine religiöse Kunst war, in der – etwas salopp formuliert – die Stelle, an der bei Platon die Wahrheit

3 Die sieben freien Künste umfassten Grammatik, Rhetorik und Dialektik bzw. Logik als Künste des Wortes sowie Arithmetik, Geometrie, Astronomie und Musik als Künste, die auf mathematischen Ordnungen beruhen. Malerei und Bildhauerei galten als *mechanische* Künste und zählten zum *Handwerk*. Das Zeichnen wiederum wurde nur als eine *Hilfswissenschaft* von Malerei und Bildhauerei verstanden und konnte somit nicht einmal deren Rang beanspruchen.



Abb. 2: Stefan Lochner: Maria in der Rosenlaube, um 1450, Köln, Wallraf-Richartz-Museum

und die »Ideen« standen, der liebe Gott eingenommen hatte und viel wichtiger als die Korrespondenz jedes Bildbestandteils mit konkreten Erscheinungen der Wirklichkeit seine *spirituelle* Bedeutung, sein *religiöser Symbolgehalt* war.

In Stefan Lochners wunderschöner, um 1450 entstandener »Maria in der Rosenlaube« z. B. ist schon der Schauplatz des Geschehens, das Paradiesgärtlein oder der »hortus conclusus«, ein Symbol für die Jungfräulichkeit Mariä. Und im Zusammenhang mit dem Paradies wird das Jesuskind mit dem Apfel ein »neuer Adam«, der die

fatalen Folgen des Apfelgenusses des *alten* Adam zu lindern verspricht. Der Goldgrund steht für Himmelslicht und Vollkommenheit, die weißen Lilien hinter Maria verweisen auf deren jungfräuliche Liebe, die roten Rosen auf Liebe und Opfertod Christi und natürlich müssen die Engel, die Maria und das Kind umringen, klein gemalt werden, um Wichtiges und weniger Wichtiges deutlich voneinander zu unterscheiden.

Man spricht in solchen Fällen von einer *Bedeutungsperspektive*, weil nicht die reale Größe, die Stellung im Raum und der Abstand vom Betrachter wie in der zentralperspektivischen Konstruktion die Größenverhältnisse im Bild bestimmen, sondern ihre jeweilige Bedeutung.

Eine Änderung dieser Auffassung deutet sich schon mehr als 100 Jahre vor der »Erfindung« der Zentralperspektive bei Giotto di Bondone (um 1267–1337) an. In seinen berühmten Arenafresken in Padua z. B., aus denen Abbildung 3 stammt, wird eine religiöse Geschichte, so scheint es, eher so erzählt, wie sie sich *wirklich* zugetragen haben könnte. Es ist die Begegnung des heiligen Joachim, des Vaters der Maria, mit den Hirten. Die räumlichen Beziehungen sind eindeutig, die Plastizität der Berge und der Hütte im Vordergrund wird durch Schatten unterstrichen, auch wenn das alles noch ein wenig kulissenhaft wirkt. Aber das entspricht durchaus Giotto's Absicht, denn wir sollen zu *Zeugen* des gezeigten Ereignisses werden, das sich vor unseren Augen, wie auf einer Bühne abspielt.

Damit hat Giotto, so sieht es Giorgio Vasari, den man den »Vater der Kunstgeschichte« genannt hat, in seinen Lebensbeschreibungen berühmter Künstler, »die wahre Art zu malen wieder gefunden [...], welche lange Zeit verloren war« (zit. nach Westfelling 1993, S. 23). Und er hat den Anschluss an die Meister der Antike wieder hergestellt. Im Prozess ihrer Wiedergeburt – ihrer *Renaissance* – repräsentiert Giotto im Verständnis Vasaris das Zeitalter



Abb. 3: Giotto: Die Begegnung des hl. Joachim mit den Hirten, um 1305, Padua, Capella dell'Arena

der Kindheit, Masaccio (1401 – um 1427), das der Jugend und Leonardo da Vinci (1452–1519), Michelangelo (1475–1564), und Raffael (1483–1520) stehen für die Reifezeit und Vollendung (vgl. Hub 2008, S. 17 ff.).

In der Tat können wir bei Masaccios »Madonna« von 1426 (Abb. 4) schon – trotz Goldgrund, zweidimensionalen Heiligenscheinen und Bedeutungsperspektive in der ikonografischen Tradition der mittelalterlichen Malerei – eine noch klarere räumliche Ordnung erkennen. Die Engel im Vordergrund sind, obwohl doch viel kleiner als die Madonna hinter ihnen, dem Betrachter deutlich *näher* als die anderen Gestalten. Der massive Thron ist korrekt zentralperspektivisch konstruiert (die Regeln einer solchen Konstruktion verdankte Masaccio ihrem Entdecker Brunelleschi). Und selbst Lichteffekte wie Schatten sind gleichmäßig angelegt (sie verweisen auf eine Beleuchtung der Szene von links oben) und unterstützen einen »realistischen« Raumeindruck.

Bei Leonardos »Anna Selbdritt« aus dem Louvre (Abb. 5), die im ersten Jahrzehnt des folgenden Jahrhunderts entstanden ist und Anna, die Mutter Marias, mit ihrer Tochter und dem Jesusknaben zeigt, wirkt die anmutige Natürlichkeit der Frauen- und Kindergestalten dann auch noch absolut nicht mehr »konstruiert«, sondern ebenso wie die schier unendliche Tiefe des Bildraumes ganz einfach souverän realisiert. Das Lämmchen, mit dem Jesus spielt, ist übrigens wieder als Hinweis auf den Opfertod Jesu zu verstehen.



Abb. 4: Masaccio (eigentlich Tomaso Casai): Polyptychon für S. Maria de Carmine, Pisa. Mitteltafel: Maria mit dem Kind, 1426, London National Gallery

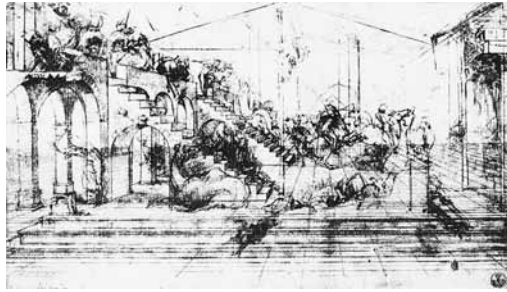


Abb. 5: Leonardo da Vinci: Anna Selbdritt, 1501–07, Paris Louvre



Abb. 6: Leonardo da Vinci: Entwurfszeichnung zur »Anna Selbdritt«, London, National Gallery

Abb. 7: Sogenanntes »Verkürzungsschema«, mit dem Leonardo die genauen räumlichen Beziehungen und perspektivischen Verkürzungen für das Bild »Anbetung der Könige« von 1481 (Florenz, Uffizien) entwickelt und ermittelt hat



Das Zeichnen spielt in der von Leonardo exemplarisch repräsentierten »ars nova«, der neuen Kunst der Renaissance als Mittel, die Erscheinungen der Wirklichkeit präziser wahrzunehmen und damit auch besser zu verstehen, aber auch als Instrument der Erfindung neuer Welten die Rolle einer Königsdisziplin:

»Die Zeichenkunst ist von solcher Vollkommenheit«, sagt eben dieser Leonardo, »dass sie nicht nur die Werke der Natur erforscht, sondern unendlich viel mehr hervorbringt als die Natur« (zit. nach Westfehling 1993, S. 74).

Man ahnt etwas von dieser herausragenden Bedeutung des Zeichnens für jede Form bildkünstlerischer Arbeit, wenn man sich Leonardos sorgfältig angelegten Entwurf für seine »Anna Selbdritt« aus der National Gallery in London ansieht (Abb. 6). Die Figurengruppe wurde hier noch durch den kleinen Johannes den Täufer ergänzt und wäre mit ihrer Höhe von mehr als 140 cm wohl im Maßstab 1 zu 1 auf die Leinwand übertragen worden, hätte sich Leonardo am Ende nicht doch noch für eine andere Komposition entschieden (die Fassung aus dem Louvre wurde dann fast 170 cm hoch). In jedem Fall sagt auch die Größe der Zeichnung etwas über ihre konzeptionelle Bedeutung aus, denn schon hier und nicht erst auf der Leinwand werden die formalen Beziehungen differenziert erarbeitet, die für die spätere Wirkung des Bildes entscheidend sind. Flankierend werden wie auf dem in Abbildung 7 gezeigten »Verkürzungsschema«, das nur 16,5 × 29 cm misst, z. B. die in einem Bild geplanten Architekturelemente erst einmal exakt zentralperspektivisch konstruiert, um ihren Stellenwert und ihre Wirkung als Rahmen des Bildgeschehens, das in diesem Falle eine »Anbetung der Könige« zeigen sollte, noch vor den detaillierten Entwürfen besser einschätzen zu können. Michelangelo nennt deshalb die Zeichnung »Urquell und Seele aller Arten des Malens«, aber auch »Wurzel aller Wissenschaft« (zit. nach

Westfehling 1993, S. 76). Denn die »Erforschung der Werke der Natur« auf dem Wege des genauen Hinsehens und Zeichnens, von der Leonardo gesprochen hatte, war durchaus wörtlich zu nehmen (vgl. Abb. 8 und 9). Das Zeichnen war also längst nicht mehr nur eine Basis- oder Hilfsdisziplin für die Malerei, die Bildhauerkunst oder die Architektur, sondern sie wurde als ein autonomes künstlerisches Medium und als ein »Erkenntnismittel« respektiert, das der Wissenschaft in nichts nachsteht.

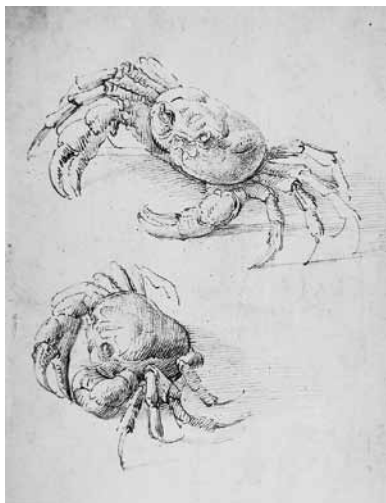


Abb. 8: Leonardo da Vinci: Studien von Krebsen (Ausschnitt), Köln, Wallraf-Richartz-Museum



Abb. 9: Jacopo Bellini: Iris, Paris, Louvre

Der Begriff des »disegno« wird zum Schlüsselbegriff der Epoche (vgl. Westfehling 1993, S. 34) und er steht für viel mehr als nur für das Zeichnen als eine Tätigkeit oder Technik. Bei dem bereits mehrfach zitierten Giorgio Vasari heißt es dazu: »Der Disegno ist das aktiv schöpferische Prinzip in den Künsten [...]. Dieses Prinzip entspringt aus dem Geist und holt aus vielen Dingen ein allgemein geistiges Element heraus. Es entspringt gleichsam der Urgestalt oder dem Urbild jedweder Naturerscheinung« (zit. nach Westfehling 1993, S. 76) und versetzt, wie es sinngemäß weiter heißt, den Künstler in die Lage, durch die Oberfläche der Erscheinungen zu der ihnen zugrunde liegenden »Idee« vorzudringen.

Spätestens an dieser Stelle wird nun auch deutlich, warum der starke Einfluss des Neuplatonismus, der die Renaissance nicht nur in Italien kennzeichnet, nun nicht mehr im Widerspruch zu der skizzierten Neubewertung des Zeichnens steht. Ja manchmal scheint es sogar so, als hätten sich kluge Köpfe wie Vasari ganz bewusst der platonischen Terminologie bedient, um den enormen Prestigegewinn des Zeichnens auch »ideologisch« zu untermauern. Denn in Florenz, wo Vasari 1563 mit seiner »Accademia del Disegno« die erste Kunstakademie begründete, gab es schon lange vorher eine »Platonische Akademie«, die der Philosoph und Theologe Marsilio Ficino (1433–1499) ins Leben gerufen hatte. Ficino hatte schon in den 60er Jahren des 15. Jahrhunderts die erste vollständige Übersetzung der Werke Platons ins Lateinische vorgelegt und später auch die Werke des römischen Philosophen Plotin und anderer Neuplatoniker übersetzt und kommentiert. Auch in der Florentiner Platonischen Akademie, in der nach den Worten von Erwin Panofsky »eine geradezu fromme Verehrung Platons« gepflegt wurde (vgl. Panofsky 1980, S. 203 ff.), wo aber auch im Sinne einer zeitgemäßen Interpretation darüber nachgedacht wurde,

wie seine Philosophie mit der christlichen Religion in Einklang zu bringen wäre, galt selbstverständlich das Primat der »Idee« als Inbegriff der geistigen Wahrheit gegenüber den Oberflächlichkeiten der materiellen Realität.

Aber Künstler, die wie Leonardo selbstbewusst genug waren, das Zeichnen »gebührender Weise nicht nur eine Wissenschaft, sondern eine Gottheit zu nennen, die alle sichtbaren Werke wiederholt, die der höchste Gott geschaffen hat« (zit. nach Westfehling 1993, S. 76), und die wohl nicht zuletzt durch ihre Werke mit religiösen Inhalten überzeugend glaubhaft machen konnten, dass hier nicht platte Abbilder oder gar Trugbilder geschaffen worden seien, sondern wesentlichste geistige Gehalte sichtbar würden, ließen die Einwände

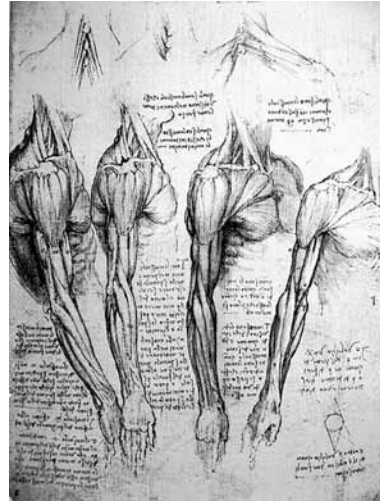


Abb. 10: Leonardo da Vinci: Muskeln des rechten Arms, der Schulter und der Brust, um 1495, königl. Bibliothek, Schloß Windsor

Platons gegen die bildende Kunst als ein dem noch unvollkommenen Zustand besonders der Malerei in seiner Zeit geschuldetes Urteil erscheinen, das die genialen Meister der Renaissance in keiner Weise mehr treffen konnte.

Die Renaissance im Norden und Anfänge einer institutionellen Neuordnung der künstlerischen Ausbildung

Auch wenn sich der eben skizzierte grundlegende Perspektivenwechsel im Verhältnis der bildenden Kunst zur Wirklichkeit nördlich der Alpen ein wenig langsamer vollzieht, finden wir schon in den frühen 80er Jahren des 14. Jahrhunderts auch hier in einer Skulptur von Peter Parler dem Jüngeren das vermutlich erste noch erhaltene wirkliche Selbstbildnis eines Künstlers (Abb. 11,



Abb. 11: Peter Parler d. J.: Selbstporträt, um 1380, Prag, Veitsdom

vgl. Gombrich 1996, S. 214 f.), und 1444 malt Konrad Witz für die Stadt Genf den auf Wellen wandelnden Christus (Abb. 12) und wählt als Schauplatz den Genfer See mit dem Mont Salève im Hintergrund. Auch die Apostel sind wirkliche Fischer und man kann sich vorstellen, wie betroffen die Bürger Genfs waren, als sie das Heilsgeschehen gleichsam vor ihre Türe verlegt sahen (vgl. Gombrich 1996, S. 244 f.).



Abb. 12: Konrad Witz: Christus wandelt auf den Wellen, 1444, Genf, Musée d'Art et d'Histoire

Es erscheint klar, dass sich schon Künstler wie Parler oder Witz mit ihrem erkennbaren Interesse an der *Wirklichkeit* nicht mehr an den damals noch durchaus gebräuchlichen *Musterbüchern* orientieren konnten.



Abb. 13a–b: Abbildungen aus einem Musterbuch (Böhmen, Anfang des 15. Jh.), Wien, Kunsthistorisches Museum

Denn in diesen Musterbüchern – die Abbildungen 13a und b stammen aus einem Exemplar aus Böhmen, das im kunsthistorischen Museum in Wien ausgestellt ist und aus dem frühen 15. Jahrhundert stammt – ging es eben nicht um das Studium der Natur, die Darstellung des Individuellen, Besonderen, sondern um die Tradierung eines vorgegebenen Formen- und Figurenrepertoires, das möglichst genau einer religiös motivierten Ikonografie zu folgen hatte.

Im Falle des Wiener Musterbuches äußert sich das z. B. in einer streng hierarchischen Ordnung, die von der heiligen Familie über die Apostel zu ganz »normalen« Menschen führt und auch bei den Tieren eine genaue Rangfolge festlegt, die beim Hirsch beginnt und bei der Spinne als dem Lebewesen endet, das am wenigsten Achtung verdiente.⁴

4 Der Hirsch gilt demgegenüber schon in der antiken Überlieferung als ein Feind der Schlange und weil die Schlange in der christlichen Tradition mit dem Teufel gleichgesetzt wird, genießt der Hirsch auch hier großes Ansehen.

Am deutlichsten offenbart sich der epochale Bruch mit solchen Überlieferungen nördlich der Alpen im Werk von Albrecht Dürer. Nicht nur, weil er, wie seine Tier- und Pflanzenstudien überzeugend belegen, auch und gerade im Unscheinbarsten und Alltäglichsten das Wunder der Schöpfung und der Schönheit erkennt (Abb. 14 und 15). Sondern auch, weil Dürer in der Auseinandersetzung mit der Natur die Möglichkeiten der Kunst selbst erforscht, ja weil ihm die Intensität dieser Auseinandersetzung ein Gradmesser für die Erweiterung dieser Möglichkeiten zu sein scheint: »Dann wahrhaftig steckt die Kunst in der Natur, wer sie heraus kann reißen, der hat sie«, so formuliert er seine Überzeugung (zit. nach Beierwaltes 1982, S. 7). »Auseinandersetzung« mit der Natur bedeutet dabei, wie in den italienischen Disegno-Theorien, viel mehr als bloße »Nachahmung«, denn sie setzt die Anerkennung einer Subjektivität der Natur als ursprüngliche und grundlegende Produktivität voraus, wie sie besonders Schelling später in seiner Rede »Über das Verhältnis der bildenden Künste zu der Natur« (1807) philosophisch begründet hat. Das ist aber nur die eine Seite von Dürers intensiven Bemühungen, »die schaffende Wirksamkeit der Natur« (Beierwaltes, a.a.O.) künstlerisch zu erfassen. Die andere kommentiert Erwin Panofsky in einer großen Monografie zu Dürer mit den Worten:

»Die berühmten Naturstudien, worin jedes Haar im Fell eines Hasen und jedes Gras und jedes Kraut in einem Rasenstück mit einer an religiöse Verehrung grenzenden Hingabe beobachtet und wiedergegeben sind, stammen von demselben Mann, der in eben denselben Jahren, den menschlichen Körper einem System von Kreisen unterwarf, das nicht minder streng war als eine Konstruktion im Euklid« (Panofsky 1995, S. 15 f.).

Dürers Versuch, auch die hinter den Erscheinungen der Dinge liegenden Gesetze zu ergründen hatte entscheidende Impulse auf seinen beiden Italienreisen 1494/95 und 1507 erhalten. Er greift die neuen Erkenntnisse zur perspektivischen Konstruktion begierig auf und zeigt z. B. in Abbildung 16, wie mit ihrer Hilfe auch komplizierte Tiefenverkürzungen exakt wiedergegeben werden können und beschäftigt sich intensiv mit der Proportionslehre (vgl. Abb. 17), auch wenn er weiß, dass »richtige« Proportionen allein keine Schönheit bewirken können. Dürer hält auch »in solchem die Natur für die Meisterin und menschliche Einbildung für Irrsal« (zit. nach Panofsky 1995, S. 369).