Zeitschrift: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen
Band: 46/1960 (1961)

Artikel: Erziehung durch Kunst in der Schule
Autor: Fischer, Marcel
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-54541

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 08.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Erziehung durch Kunst in der Schule

Von Dr. Marcel Fischer,
Leiter des Schweizerischen Instituts für Kunstwissenschaft, Zürich

Ausführlichere Fassung eines Kurzvortrages, der an der Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren vom 25. November 1959 in Luzern gehalten worden ist.

Es hat Zeiten gegeben, in denen das Thema «Schule und bildende Kunst» für Erziehungsbehörden ziemlich gegenstandslos gewesen wäre, weil die Schule ihre Aufgabe ausschließlich darin sah, den heranwachsenden jungen Menschen ein ansehnliches Wissen, Fertigkeiten und eine handfeste präskriptive Ethik beizubringen. Heute ist die Lage anders. Erfreulicherweise erkennen unsere Schulbehörden die Bedeutung, die der Kunst für die Gemüts- und Geistesbildung der Jugend zukommt. Im Zeichen des technischen Zeitalters ist nämlich unser Bildungssystem notwendigerweise stark auf das Verstandesmäßige eingestellt und weitgehend auf Entwicklung praktischer Fähigkeiten und vieler Fertigkeiten bedacht. Sollen die jungen Menschen aber nicht bloß geschult, sondern zu harmonischen Persönlichkeiten herangebildet werden, bedürfen sie heute in besonderem Maße auch der Erweckung und Stärkung der irrationalen Kräfte der Seele. Mit Stoff überladene Lehrprogramme, fieberhafte Betriebsamkeit in den Städten und im Berufsleben, sie ersticken das Wertvollste im Menschen: die Innerlichkeit. Darum muß es ein dringendes Anliegen der Erziehung sein, die Jugend wie die Erwachsenen zu vermehrter Beschäftigung mit immateriellen Werten anzuregen, denn nur aus dem Reiche des Seelischen und stoffbefreiter Geistigkeit können wir die Kraft und die innere Überlegenheit gewinnen, um Materie und Technik als sittliche Menschen zu handhaben.

Während das Kind einst in dem geschlossenen Kreise von Familie und Schule auf naturgemäße Weise heranwuchs und von Eltern und Erziehern gemeinsam für das Leben in der Gemeinschaft der Erwachsenen vorbereitet wurde, herrschen heute, besonders in den Städten, andere Umweltverhältnisse. Konkurrenzkampf, Erwerbs- und Vergnügungssucht führen dazu, daß viele Eltern – vor allem Doppel-

verdiener – zwar materiell für ihre Kinder sorgen, aber weder Zeit noch Geduld aufbringen, um sich ihrer geistigen und seelischen Entwicklung anzunehmen. Tausende von Kindern bleiben oft sich selber überlassen und entwickeln ein Triebleben, das sich im Egoistischen erschöpft, anstatt daß es von erstarkenden ethischen Momenten gelenkt und geläutert würde. In den letzten Jahrzehnten haben achtbare Jugendbewegungen wie etwa die Pfadfinder versucht, die Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe zu unterstützen. Es folgten bald parteipolitisch inspirierte Jugendorganisationen mit ihren oft demagogischen Tendenzen, und nun hat sich auch die Industrie gierig der Halbwüchsigen bemächtigt. Wirkliche und künstlich erzeugte Bedürfnisse der Jugend ausnützend, hat die sogenannte *Teenager-Industrie* mit modischen Besonderheiten der Bekleidungsbranche, Schallplatten, «Literatur» und Unterhaltungslokalen eine «Atmosphäre» und einen «Lebensstil» der Jugendlichen geschaffen. Diese finden in den Teenager-Clubs bei Gleichaltrigen Vergnügen, «mehr Verständnis als daheim und Befreiung vom Elternzwang». Wenn dies bedauerlicherweise für manche zutrifft, so bleibt die Teenagerbetriebsamkeit – selbst in ihren harmlosen Formen – doch bedenklich: Die Atmosphäre ist weitgehend künstlich erzeugt und von kommerziellen Interessen überschattet; sie bietet den Jugendlichen nur scheinbar Geborgenheit und Entwicklungsmöglichkeiten, weil sie mit dem wirklichen Leben, wie es von Familie, Schule, Kirche und Volksgemeinschaft bestimmt wird, kaum verbunden ist. Darum muß der Teenagertraum früher oder später an der Wirklichkeit zerschellen. Mit wachsender Einsicht in die Erfordernisse des Lebens in der Gesellschaft wenden sich die Gesunden von den pubertären Idealen ab; die Schwachen aber, deren nicht wenige sind, lassen sich allzulange in dieser trügerischen Welt zurückhalten und verlieren dabei wertvolle Jahre. Die Teenagerbewegung ist kein Ersatz für Familie und Elternhaus. Die bald sentimentale, bald abstoßend nüchterne Betriebsamkeit hält in entscheidenden Jahren viele Jugendliche von einer inneren Bereicherung ab, die durch ernsthafte Begegnung mit dem Musischen zu gewinnen wäre. Zeichnen, Malen, Musizieren, Lektüre, Besuch von Museen, Konzerten und Theatern, all dies unterbleibt oder wird nicht mit der richtigen Einstellung unternommen. So entsteht beim jungen Menschen, just in der Zeit seiner größten Aufnahmefähigkeit, ein Mangel an innerer Substanz, den mancher später kaum mehr wettzumachen vermag, weil er schon bald in das unerbittliche Erwerbsleben eingespannt wird. Da die Kinder heutzutage schon früh dem verwirrenden Anblick einer betont materialistischen Umwelt ausgesetzt sind, ist es um so nötiger,

sie mit Umsicht für Sittlichkeit und wahre Schönheit zu begeistern. Es gilt damit beizeiten der geistigen und seelischen Verflachung entgegenzuwirken, der viele junge Menschen infolge des Überangebotes an Unterhaltung und leichten Verdienstmöglichkeiten verfallen. Diese Lage hat allgemein das dringende Postulat nach vermehrter Pflege des Musischen in den Schulen laut werden lassen.

Die allgemeine Situation ist zwar nicht hoffnungslos, denn unter den Erwachsenen und in der reiferen Jugend ist das Interesse für ethische, religiöse und interkonfessionelle Fragen sichtlich im Zunehmen begriffen; in der Beschäftigung mit Dichtung, Musik und bildender Kunst finden heute viele Menschen eine Ergänzung oder eine Art Gegenwert für religiöse Erlebnisse, oder mindestens die befreiende Begegnung mit lauterer Menschlichkeit. Den Bedürfnissen nach Zerstreuung, größerem Wissen oder Verinnerlichung wird heutzutage reichlich, ja, im Übermaß entsprochen. Volkshochschulen, Kurse für Fortbildung und Freizeitgestaltung, alle mit lobenswerten Absichten, dann Museen, Ausstellungen, Kino, Radio, Fernsehen und die Bilderpressen, sie alle stehen in mehr oder weniger edlem Wettstreit, um dem Publikum unter anderem auch die Kunst in den verschiedensten Erscheinungsformen «nahezubringen». Das beflissene und ununterbrochene «Nahebringenwollen» der Kunst in einer Vielfalt und Menge, die das Aufnahmevermögen und die Verarbeitungskraft des Einzelnen bei weitem übersteigt, erschwert es der Jugend beträchtlich, sich im Leben zurechtzufinden. Die Selektion, die Auswahl innerhalb der Fülle des sich Anbietenden wird immer schwieriger und verzehrt unverhältnismäßig viele Kräfte.

Alles Extensive ist der Feind des Schöpferischen und des wahren Kunsterlebnisses. Das Erschaffen wie auch die Betrachtung des Kunstwerks erfordern hohe Intensität: Sammlung und eindringliche Hingabe. Es handelt sich allerdings nicht um die zielgerichtete Konzentration, wie sie die Lösung einer mathematischen Aufgabe verlangt, sondern um eine Hingabefähigkeit eigener Art. Man kann sie als zweckfreies, unbefristetes Interesse, als Unbefangenheit der Sinne und der Seele bezeichnen.

Wer sich mit Erziehung durch Kunst befaßt, muß sich zunächst klar werden, worin das Spezifische jeder Kunstgattung liegt, und von deren innerstem Wesen ausgehen. So sind zum Beispiel Dichtung und Musik Künste, die sich in einem zeitlichen Ablauf kundgeben. Durch die in jedem Augenblick wirksame Spannung auf das noch Kommende halten sie vom Anfang bis zum Ende das Interesse weitgehend gefesselt. Im Gegensatz dazu offenbaren sich die Werke der bildenden

Kunst nicht im Dynamischen, sondern im Statischen, im Zustandhaften. Sie sind mit einem Blick in ihrer Gesamtheit faßbar, und als optische Erscheinungen verfügen sie über ein geringeres Wirklichkeitsgewicht als die Schöpfungen der akustischen Künste. Es besteht somit die Gefahr, daß der Betrachter mit ihnen «rasch fertig ist». Darum halten sich so viele Besucher von Ausstellungen kaum eine Minute lang vor dem einzelnen Kunstgegenstand auf! Mit den nachgerade Mode gewordenen Monstre-Ausstellungen von zweihundert bis achthundert Objekten werden selbst ernsthafte Kunstfreunde zur Oberflächlichkeit gedrängt. Werke der bildenden Kunst erfordern eine besonders hingebende Einstellung, wenn sich ihr ästhetischer und menschlicher Gehalt erschließen soll. Sie zwingen uns, Unrast, Sorgen und Begierden abzulegen und einen Zustand ruhiger Empfänglichkeit anzunehmen. In seinem Aufsatz «Über das innere Wesen der Kunst» schreibt Schopenhauer: «*Vor ein Bild hat jeder sich hinzustellen wie vor einen Fürsten, abwartend, ob und was es zu ihm sprechen werde, und wie jenen auch dieses nicht selbst anzureden, denn da würde er nur sich selbst vernehmen.*» Wenn es gelingt, im jungen Menschen die Fähigkeit zur schauenden Selbstöffnung, zur unbefangenen Hingabe der Sinne und der Seele zu entwickeln, ist das erste Hauptziel der Erziehung durch Kunst erreicht. Es bedeutet zugleich einen menschlichen Gewinn.

Im Bestreben, dem Materialismus durch eine vermehrte Verinnerlichung der Jugend auf ästhetischem und sittlichem Gebiet entgegenzuwirken, haben sich Lehrerschaft und Schulbehörden seit einer Reihe von Jahren dem Problem der Erziehung durch Kunst zugewandt. Die Lehrer zu Stadt und zu Land unternehmen anerkennenswerte Versuche, mit Bildbetrachtungen, Wandschmuck, Museumsbesuchen und Schulfunksendungen die Schüler aller Stufen zum Kunstwerk in eine lebendige Beziehung zu bringen. Es sind auch bedeutende Erfolge zu verzeichnen. Leider aber wird andererseits an vielen Orten im besten Wohlmeinen, jedoch aus pädagogischer Unbesonnenheit neben das Ziel geschossen. Unsere aktivistische Zeit und die beträchtlichen Mittel, die in großen Gemeinwesen der Lehrerschaft für praktische Betätigung der Schüler und für Wandschmuck bewilligt werden, verleiten leicht zu einer unkritischen Betriebsamkeit in der Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk, die besser unterbliebe, – dann nämlich, wenn dem Schüler Bilder und Probleme vorgesetzt werden, mit denen er nach dem Stande seiner Entwicklung nichts anfangen kann. In diesen nicht seltenen Fällen wird nichts gewonnen, sondern Schaden gestiftet.

Die Schule fühlt sich verpflichtet, ihre Aufgabe in steter Berücksichtigung der sich wandelnden Lebensumstände zu erfüllen. Um im Geiste lebendig zu bleiben, muß der Erzieher mit offenen Augen gleichsam «immer unterwegs» sein. Das heißt nun aber nicht, daß auf der Suche nach dem «Neuen und Besseren» auch die gesicherten Erkenntnisse über Bord geworfen werden müssen. Das Einfache und Gewöhnliche im Sinne des Naturgemäßen darf uns niemals verloren gehen. Die Schule sollte nicht – wie das heute manchenorts geschieht – eine Stätte ruhelosen methodischen Experimentierens sein. Sie darf darum auch nicht als Versuchsfeld für alle möglichen noch in voller Gärung und Erprobung begriffenen avantgardistischen Tendenzen mißbraucht werden. Auch in der Kunstvermittlung sind überlegte Auswahl des Zuträglichen und eine dem Entwicklungsstand der Klasse Rechnung tragende «Verabreichung» erstes Erfordernis. Der wirblige Alltag zerfasert die Kinder schon so stark, daß sie einer ruhigen, zielbewußten Führung bedürfen, die sie bei aller Aufgeschlossenheit für Gegenwartsprobleme nicht zu Opfern entwicklungstörender Experimente macht. Wertvolle Früchte reifen in der Regel langsam und stetig. Jede Beschleunigung im äußern und innern Wachstum des Kindes ist vom Übel.

Es ist daher unerläßlich, sich auf dem ziemlich neuen und schillernden Gebiet der Kunstvermittlung das Vorgehen genau so sorgfältig zu überlegen wie in der Methodik der Hauptfächer und der andern Kunstdisziplinen. Die Reaktionen und Glanzleistungen frühreifer Wunderkinder sind nicht maßgebend; wichtiger ist die *Besinnung auf die allgemeine Entwicklung des normalen jungen Menschen.* Die von der Natur gegebenen Stufen der äußeren und inneren Entfaltung des Kindes seien auch für unser kunstpädagogisches Bemühen bestimmend. Das wird bei gefühlsseligen oder allzu scharfsinnigen Bildbetrachtungen von manchen Erziehern vergessen. Andererseits ist zu bedenken, daß der Lehrer bei seiner Einstellung auf eine bestimmte Entwicklungsstufe der Kinder immer auch schon die Idealvorstellung vom erwachsenen Menschen im Auge behalten sollte, wenn er nicht bei der Befriedigung der bloßen Augenblicksbedürfnisse seiner Schüler stehen bleiben will.

Die Erziehung durch Kunst zeitigt die erfreulichsten und dauerhaftesten Früchte da, wo das Musische als eine durch nichts zu ersetzende Vertiefung und Bereicherung des Geistes und der Seele betrachtet wird, so daß der Kunst als einem integrierenden Teil der Lebenshaltung im Familienkreis oder vom Lehrer die gebührende Pflege zuteil wird. Ein großer Vorzug ist es also, wenn das Kind schon

im Elternhaus mit Büchern, guter Musik und wertvoller Kunst in Berührung kommt und im Lichte des Musischen aufwächst. Wie die ethische so erfordert auch die ästhetische Erziehung weniger ein imponierendes Wissen als eine musisch empfindende Persönlichkeit von taktvoller Mitteilungsgabe. Glücklich die Kinder, deren Eltern auch diese Aufgabe auf natürliche Weise lösen!

Wer durch Kunst erziehen will, sei vor allem Pädagoge und nicht besessener Fachlehrer oder missionierender Künstler. Das scheint eine harte und ungerechte Forderung zu sein, denn es macht ja gerade das Erhebende der Kunst aus, daß man von ihr ergriffen und zum Bekenntnis gedrängt wird; und wissen wir doch, daß wir dann am eindringlichsten unterrichten, wenn wir von einer Sache ganz erfüllt sind. Sollen wir uns also nur als leidenschaftslose Platoniker geben dürfen? Keineswegs, aber wir mögen den Gegenstand und das Feuer unserer Begeisterung mit Zurückhaltung und einer Selbstkontrolle handhaben, die von der *Rücksicht auf den Reifegrad unserer Schüler* diktiert ist. So wird gerade vom musisch veranlagten Lehrer in der Kunstvermittlung weise Selbstzucht gefordert, wenn er es nicht erleben will, daß die einen Schüler ob seines Eifers in Opposition gehen und die andern, die leicht Beeinflußbaren, aus seinen Worten flugs ein starres ästhetisches Dogma ableiten. Beides ist unerwünscht. Das Hauptproblem ist – ähnlich wie in andern Fächern – mehr zu wissen und zu fühlen als die Schüler, sie aber nur mit dem Bekömmlichen anzuregen, ohne ihnen die eigenen Wahrnehmungen, Gedankengänge und Gefühlsbewegungen zu verbauen. Bei der Bildbetrachtung liegt die Führungsaufgabe des Lehrers zunächst in der sorgfältigen Auswahl des Werkes, dann im Einräumen von genügend Zeit zu wortloser Betrachtung und zu ruhig gedeihender Aussprache. Angesichts der leichten Beeinflußbarkeit der Kinder bis in die Mittelschule hinauf vermeide man in der Kunstbetrachtung Suggestivfragen. Das Hauptziel ist schauende Besinnung, Nachdenken über das Gesehene, nicht optische Sensation.

Nicht jeder Lehrer ist musisch veranlagt, und nicht alle Begabten sind es in der selben Kunstdisziplin. Darum ist es ungerecht und kaum förderlich, zu verlangen, daß zum Beispiel jeder in seiner Klasse Bildbetrachtungen durchführe. *Es sei dem Lehrer überlassen, wann und in welchem Fache er das Musische pflegen will.* Er braucht nicht unbedingt ein ausübender Künstler zu sein, um der Jugend das Tor zum Erlebnis der Kunst aufzustoßen. Übrigens gibt es amusische Lehrer, die allein schon durch die Ausstrahlung einer edlen Menschlichkeit auf ihre Schüler erzieherisch wirken. Unter einseitig veranlagten

Lehrern können Schulfunksendungen oder Klassentausch für bestimmte Lektionen den Schülern das Fehlende vermitteln. Es kommt nicht auf die Regelmäßigkeit und die Vielzahl der Kunstbetrachtungen an, sondern auf die entwicklungsgemäße, vorurteilslose Auseinandersetzung mit einem Werke.

Die Erziehung durch Kunst in der Schule kann auf zwei Wegen vor sich gehen:

- durch eigenes Schaffen des Schülers (Zeichnen, Malen, Formen);
- durch Betrachtung und Deutung von Kunstwerken (Wandschmuck, Schulfunk, Besuch von Museen, Ausstellungen und Ateliers).

Es scheint selbstverständlich, daß für alle Stufen beide Betätigungen aufeinander abgestimmt sein müssen. Dennoch trifft man nicht wenige Klassen, in denen mit der Bildbetrachtung völlig andere, «stufenfremde» Wege beschritten werden als etwa im Zeichenunterricht. Man erweist den Schülern keinen Dienst, wenn Kindergarten- oder Elementarklassen durch eine Kubisten- oder Tachistenausstellung schwärmen. Solche gedankenlose Experimente erhalten durch Verherrlichung in den Illustrierten eine irreführende Anerkennung. Das «überraschende Verständnis der Kleinen» und die «verblüffend anregende Wirkung» erweisen sich bei näherem Zusehen nämlich als Scheinblüten, denn es ist ja klar, daß jeder Mensch in jedem Alter bei Sinneswahrnehmungen irgendetwas empfindet... Das von manchen Lehrern für alle Stufen in Anspruch genommene Vermögen der Schüler, «künstlerische Werte völlig unmittelbar zu erleben», scheint mir vielleicht eine Fehldeutung der allgemeinen Erregung zu sein, die sich der Schüler in einem Museum bemächtigt. Der Erwachsene prüfe unvoreingenommen den wirklichen Ertrag, den vagierende Primarschülerscharen aus einer Ausstellung heimbringen.

Die Primarschule übernimmt das Kind in der Entwicklungsphase, da es mit Wörtern, Stiften und Farben unbekümmert hantiert und fabuliert. Die kleinen Schüler brauchen in ihrem bildenden Schaffen zunächst nur bestätigt und weiter angeregt zu werden, vor allem im farbigen Phantasieren. Am besten eignen sich dazu nicht etwa geistreiche Farbenspiele berühmter Meister, sondern phantasie-weckende Erzählungen und Märchen. Die zündende Wirkung guter Geschichten auf die kindliche Einbildungskraft kann auf der Unterstufe durch nichts Besseres ersetzt werden. Man enthalte sich jedes Korrigierens von Kinderzeichnungen! Damit die Phantasie der Kinder nicht vorzeitig durch ein Vorbild lahmgelegt werde, empfiehlt es sich, Märchenbilder oder Illustrationen erst zu zeigen, wenn die Kleinen ihre eigenen

Darstellungen fertiggestellt haben. Die der Phantasie entspringenden Zeichnungen entstehen auf der Elementarstufe so unmittelbar, daß sie nur verstanden und charakterologisch annähernd richtig bewertet werden können, wenn man dem Kinde Gelegenheit gibt, zu erzählen, was es da gezeichnet hat. Ich erinnere mich eines Schularztes, der von Erstkläßlern Zeichnungen anfertigen ließ, deren Deutung er dann in seinem Büro erbrütete. Infolge des bekannten Umstandes von der Mehrdeutigkeit jedes graphischen Ausdrucks unterliefen ihm in der Analyse grobe Fehlurteile, die zu vermeiden gewesen wären, hätte das Kind seine Zeichnung noch mit Worten erläutern dürfen. Aus dem Kommentar der Kleinen zu ihren Arbeiten ersieht man auch, inwieweit Vorstellung und Darstellung sich decken oder sich die Phantasie beim Reden vom graphischen Erzeugnis pseudologisch weitersprudelnd entfernt.

Der *Unterstufe* kommt somit die schöne aber heikle Aufgabe zu, durch Erzählen, Theaterspiel und Musik die sich in den Kindern regende Phantasie zu nähren und zur Entfaltung zu bringen. Der Erwachsene, der das Traumland seiner frühen Jugend längst verloren hat, fühlt sich von der kindlichen Naivität, von der Unmittelbarkeit des Tuns seltsam ergriffen. Verständlich, daß er richtig zu handeln glaubt, indem er das Kind mit allerhand phantasieanregenden Mitteln möglichst lange auf dieser Stufe problemlos glückhaften Seins zu halten versucht. Eine Weile mag dies seine innere Berechtigung haben. Das endlose Ausdehnen des bloßen Phantasierens über Jahre hinaus (in einzelnen Schulen bis zum 9. Schuljahr!) ist aber verwerflich, weil es die allgemeine Entwicklung hemmt. Das intelligente Kind kommt bald – in der zweiten oder dritten Primarklasse – dazu, seine Darstellungen mit den Dingen der Umwelt zu vergleichen. Mit wachsender Fähigkeit zu unterscheidender Beobachtung trachtet es darnach, seinem bildhaften Ausdruck die Formen und das Wirklichkeitsgewicht der Umwelt zu geben. *Die Phantasie klingt für eine Weile ab, und das Interesse wendet sich ganz den Gegenständen und ihren Funktionen zu.* Das ist für das Kind ein neues, ebenso bedeutendes inneres Erlebnis wie das befreiende Phantasieren. Die Aufgabe der Erzieher besteht nun darin, mit Worten und Bildern, mit Zeichnen, Malen, Formen, dem Kinde beim Erfassen und Begreifen der gegenständlichen Welt und beim Bilden von Vorstellungen helfend zur Seite zu stehen. Illustrationen in Silhouetten, klaren Umrissen und Lokalfarben leisten in diesem Entwicklungsstadium gute Dienste.

Die Beobachtung, daß sich das kleine Kind mit einfachen Zeichen in einer Art elementarer «Abstraktion» äußert, verführt immer wie-

der dazu, auf der Unterstufe in Abstraktion und Stilisierung zu machen. So sind Zeichenvorlagen und Bilder mit typisierten Figuren, Häusern und Bäumen entstanden, welche Lehrer und Schüler zur Faulheit im Beobachten und in der Umsetzung des Gesehenen verleiten. Ferner habe ich in Elementarschulzimmern teure Reproduktionen abstrakter oder rein ungegenständlicher Malereien gesehen. Ich halte das für einen schädlichen Irrtum. Man gibt den Kleinen nicht Logarithmen zum Spielen, liest ihnen nicht Rilke-Gedichte vor und versucht nicht, sie in die atonale Musik einzuführen! Daß ein aufgewecktes Kind von solchen Bildern seltsam gefesselt wird, beweist nicht viel. Es dürfte sich kaum um mehr als Sinnesreizungen handeln; auf dieser Stufe ist das Kind wohl weder in der Lage, ein abstraktes Kunstwerk als ästhetischen Organismus zu begreifen, noch ist es fähig, – wie viele Lehrer immer wieder glauben – das «rein Künstlerische in jeder Erscheinungsform» intuitiv zu erleben. *Die Abstraktion des Kleinkindes und jene des Erwachsenen sind voneinander völlig verschieden.* Mit seiner Elementar-Abstraktion steht das Kind dem abstrakt gestaltenden Künstler antipodisch gegenüber. Dieser ist in seinem Leben und Schaffen durch die gegenständliche Welt hindurch gegangen, und sie hat sich ihm zu Zeichen verdichtet. Das Kind aber steht noch vor dem Gegenstand als solchem. Dieser Sachverhalt löst auch die häufig (besonders in den USA) und mit Leidenschaft erörterte Frage, ob es Kinderkunst gebe oder nicht. Zwar setzen sich beide, der Künstler und das Kind, mit der Umwelt gestaltend auseinander. Der Künstler hat sie geistig in Besitz genommen, durchdrungen und anverwandelt; sein Werk ist die Summe einer reifen Persönlichkeit und der Spiegel einer Epoche. Das Bild des Kindes besticht durch seine Naivität; es bleibt aber bestenfalls das Versprechen eines keimenden Talentes. Man kann es lieben und schätzen, ohne es als Kunstwerk zu verherrlichen. Das normale Kind entwickelt sich ununterbrochen in Richtung auf die Welt der Erwachsenen. Es will vor allem in diesem Drange ernst genommen sein, indem man wachsende Ansprüche an seine körperliche und geistige Leistungsfähigkeit stellt. Seinen Arbeiten mißt es in der Regel keinen bleibenden Wert bei; sie sind rasch durchlaufene Stationen seines Weges. So sehr es sich empfiehlt, den Kindern manchmal Gelegenheit zu geben, selber einen Raum auszuschmücken, so fragwürdig erscheinen mir permanente Wandgemälde und Mosaikarbeiten von Schülern an Wänden von Schulhäusern und Pausenhallen. Nach meinen Erfahrungen wenden sich die Kinder bald ab von solchen verewigten Leistungen ihrer Altersgenossen. Sie entwickeln sich eben täglich weiter. Die Befriedigung liegt für sie in der

Betätigung, nicht in der Fortdauer des Erzeugten. Das gesunde Kind fühlt sich magnetisch angezogen von dem, was qualitativ über seinem eigenen Können steht. Hüten wir uns daher vor Kindertümelei.

Nach den frühen Jahren unschuldig kreatürlichen Daseins schreitet das Kind allmählich vom unbewußten zum bewußten Leben, aus dem diffusen Reich der Phantasie heraus zum begreifenden Sehen und begrifflichen Formulieren. Die Worte *Sehen und Erkennen* bezeichnen diesen erwachenden faustischen Drang, der den gesunden Menschen zeitlebens nicht mehr verläßt. Das fragende und forschende Eindringenwollen in die Wesensart der Dinge und Mitmenschen äußert sich etwa zwischen dem 9. und 12. Lebensjahr. Dieser den Eltern oft lästige Erkenntnisdrang darf als Anzeichen einer grundlegenden Entwicklungsphase nicht unterschätzt werden. Der junge Mensch muß sich nämlich mit der realen Umwelt gründlich und ungestört auseinandersetzen, wenn er später nicht an ihr scheitern soll. Je materialistischer die Welt ist, desto entscheidender ist es, daß das Hineinwachsen in die Realitäten des Lebens unter besonnener Führung vor sich gehen kann. Dieser Vorgang nimmt die Jugend innerlich stärker in Anspruch als die Erwachsenen glauben; die Erzieher tun darum gut daran, *keine Probleme, die einen andern Reifegrad voraussetzen*, zu behandeln. Unser ganzes Schulwesen nimmt vor allem mit den Realien darauf bedacht, den Schüler seine Umwelt schrittweise und logisch in Besitz nehmen zu lassen. Auch die Kunstvermittlung muß sich diesem Ziel unterstellen. Es ist deshalb pädagogisch abwegig, die Jugend in den Jahren, da sie sich um das Erfassen der gegenständlichen Welt bemüht, schon mit den Problemen der ungegenständlichen Kunst anzugehen. Eindringliches Beobachten, das Vergleichen von ähnlichen und verschiedenen Dingen, Nachprüfen von Verhältnissen und Funktionen, lassen sich im Sachzeichnen wie in der Bildbetrachtung mit vielseitigem Gewinn üben. Die hingebende Beschäftigung mit dem Gegenstand, die Berührung mit der Natur, lenken die Kinder von ihren Schwierigkeiten etwas ab und helfen ihnen das innere Gleichgewicht finden. Sie erleben an der Pflanzen- und Tierwelt das Wunder des Werdens und der gewachsenen Form.

In dieser Entwicklungsphase kommt der vergleichenden Bildbetrachtung eine große Bedeutung zu. Gruppen von Bildern gleichen Themas, aber von verschiedenen Künstlern und Zeiten, schulen das Unterscheidungsvermögen und bereiten vor auf die Behandlung des Problems «Kunst und Kitsch», das mit Behutsamkeit schon ziemlich früh angeschnitten werden kann. Doch ist Vorsicht geboten, denn die Jugendlichen verfallen leicht in schlecht begründete Ablehnung oder

blasierte Werturteile. In der immerwährenden Verpflichtung zum präzisen Sehen und zur sorgfältigen Formulierung des Wahrgenommenen liegt hier ein bedeutender erzieherischer Gewinn, – und die Geschmacksverfeinerung stellt sich gleichsam als Begleiterscheinung ein.

Der Wandschmuck in den Schulen ist in den letzten Jahrzehnten stark verbessert worden. Die alten zweifarbigen stumpfen Steindrucke auf verbogenen Kartons sind fast ganz verschwunden. Der hochwertige, dem Original auch im Format nahekommende farbige Kunstdruck und die Künstlerlithographie haben das Feld erobert. Eine schier unbegrenzte Auswahl bietet sich an; sie umfaßt Reproduktionen von Werken aller Zeiten und Völker. Damit wird die Abwechslung so leicht gemacht, daß nicht selten die Rücksicht auf das Schulkind in den Hintergrund tritt, in der Meinung, was dem Lehrer gefalle, müsse auch das Kind ansprechen.

Nach dem Grundsatz, für die Jugend sei nur das Beste gut genug, und in der Absicht, sie möglichst frühzeitig mit dem Schaffen der Lebenden vertraut zu machen, werden nun *Originalwerke als Wandschmuck* für Schulen begehrt. Es sind in dieser Richtung achtenswerte Versuche unternommen worden. Das Original gewährleistet das vollkommene Erlebnis des Kunstwerks. Der Schule obliegt es denn auch, der Jugend den Unterschied zwischen einem noch so wohlgeratenen Kunstdruck und dem Original klar zu machen. Solche Qualitätsvergleiche tragen viel zur Verfeinerung des Unterscheidungsvermögens und des Geschmackes bei. Doch ist zu bedenken, daß der junge Mensch für die richtige Würdigung der einzigartigen Werte eines Originals schon eine bestimmte Reife erlangt haben muß. Für Elementarschüler ist es darum ziemlich belanglos, ob ein Märchenbild als großer Kunstdruck oder als Originalgemälde vorgewiesen wird. Anders verhält es sich mit den oberen Primar- und Sekundarklassen.

Der originale Wandschmuck für Schulen wirft besondere Probleme auf. Sie betreffen weniger Versicherungsfragen als die Auswahl. Ich habe beobachtet, daß der Wunsch, im Schulzimmer ein Original aufhängen zu können, nicht selten dazu führt, daß von Künstlern Ladenhüter oder unpassende Bilder übernommen werden. In solchen Fällen ist ein guter Kunstdruck einem schwachen Original bei weitem vorzuziehen. Natürlich darf den Künstlern nicht zugemutet werden, ihre besten Bilder, die sie vielleicht noch gut verkaufen können, als Leihgaben in die Schulen zu geben. Solche sollten sich nicht als moralischer Kaufzwang auf die Schulbehörden auswirken. Es erheischt somit ein ungewöhnlich gutes Einvernehmen zwischen Künstler und

Lehrer, bis die Auswahl so getroffen werden kann, daß ein vorzügliches und zugleich dem Entwicklungsstande der Schulstufe entsprechendes Werk ins Schulzimmer kommt. Bei der herrschenden Überproduktion an Gemälden lebender Künstler lohnt es sich, das Unternehmen, Originale in die Schulen zu bringen, mit Umsicht fortzuführen.

Zur Ausstattung von Schulhäusern mit Wandbildern und Skulpturen erwerben Behörden und Ankaufskommissionen nicht selten Werke, mit denen sie sich nicht gründlich genug auseinandergesetzt haben, handle es sich um seichten Naturalismus oder modernistische Absurditäten. Der ungegenständlichen Kunst gegenüber ist die Ratlosigkeit besonders offensichtlich. Nur eine kleine Zahl von Kunstfreunden verfügt über die kritische Fähigkeit auf diesem Gebiet, das Echte vom bloß Verblüffenden, Verspielten und Frechen, das geistig und formal Dichte vom saloppen Unvermögen zu unterscheiden. Deshalb wird die innere Unsicherheit mancher Behördemitglieder mit konservativem oder betont fortschrittlichem Geiste getarnt, und das salvierende Wort «Arbeitsbeschaffung für Künstler» muß das Unbehagen beheben, das die Verantwortlichen bei einer fragwürdigen Auswahl beschleicht. Immerhin ist anerkennend zu vermerken, daß sich manche Behördemitglieder sehr ernsthaft und mit Erfolg persönlich um die Erkenntnis dessen bemühen, was den Wert eines Kunstwerkes ausmacht.

Sekundar- und Mittelschule bringen dem jungen Menschen eine beträchtliche Bereicherung seines Weltbildes. Parallel mit der Erweiterung des geistigen Gesichtskreises durch Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften, geht der Schüler im Zeichnen und in der Bildbetrachtung nun daran, sich den Raum zu erobern. Die Darstellung des Raumes mittels der heute an manchen Mittelschulen zu Unrecht verstoßenen *Perspektive*, ist der großartige Versuch, die dritte Dimension, die Tiefe, vom eigenen Standpunkte aus rational in Besitz zu nehmen und sich als Individuum in den landschaftlichen und gebauten Raum hineinzufinden. Es hängt einzig von der methodischen Begabung und vom guten Willen des Lehrers ab, ob die Perspektive für die Schüler zu einer tauben Nuß oder zu einem faszinierenden Erlebnis wird. Selbstverständlich kann sich Kunst auch außerhalb der Zentralperspektive kundgeben; die Kunstgeschichte kennt genug Beispiele dafür, von der Frühgotik bis zu Cézanne und Bildern aus unseren Tagen. Es wird etwa vorgebracht, in einer Epoche, da durch die Erfolge der Technik die Grenzen von Raum und Zeit aufgehoben würden, habe es keinen Sinn mehr, die Schüler mit Perspek-

tive zu quälen. Natürlich handelt es sich nicht darum, mit ihnen die kompliziertesten perspektivischen Darstellungsprobleme zu lösen. Hingegen sollten wir uns überlegen, welche erzieherische, vielleicht sogar sittliche Wirkung daraus resultiert, wenn der junge Mensch den begrenzten, ausmeßbaren und auslotbaren Raum der Bodenlandschaft erleben lernt, – ehe er Astronaut wird! Und ist es nicht so, daß wir das Unendliche um so tiefer erleben, je genauer wir um das Endliche, um die Grenzen unseres alltäglichen Lebensraumes und unseres Daseins wissen? Sobald wir die Linearperspektive mit der Luftperspektive und den Raumwirkungen der Tonwerte und Farben in Beziehung bringen, wird dieses unnötig trockene Gebiet der Zeichenmethodik und der Kunst zu einem nachhaltigen Erlebnis für den jungen Menschen.

Das Erlebnis der Umwelt nimmt in der Pubertät bei den meisten Jugendlichen eine romantische Färbung an, die sich unter anderem im erwachenden Sinn für atmosphärische Stimmungen der Landschaft und in einer *Sehnsucht nach Ferne und verhülltem Raum* kundgibt. So üben Bilder von heroischen und romantischen Landschaften auf unverbildete Schüler dieser Stufe eine starke Anziehungskraft aus. Ich habe es öfters erlebt, daß Werke von Caspar David Friedrich, Calame, Menn oder des jungen Hodler in den Jugendlichen ein Gefühl der Weltfrömmigkeit erweckten. In dieser Entwicklungsphase empfiehlt es sich, die Schüler erneut mit den Möglichkeiten der tonigen Zeichnung und der Farbe bekannt zu machen. Dabei sind nicht nur die steife Deckfarbe, sondern auch das transparente Aquarell, nicht allein die reinen Farben, sondern ebensosehr die gebrochenen und stumpfen in Betracht zu ziehen. Man erschrecke nicht ob einer zeitweisen Vorliebe der Jungen für dumpfe, schmutzige Farben. Nicht von ungefähr weisen die Jugendwerke vieler Meister eine durch dunkle Gesamthaltung erzwungene Bildeinheit auf.

Der Gesichtskreis des jungen Menschen weitet sich mehr und mehr auch in formaler Hinsicht. Er wird fähig, beim Vergleichen eines photographierten mit einem vom Künstler wiedergegebenen Motiv die besonderen Eigenschaften des Kunstwerks wahrzunehmen: Liniengefüge, Rhythmen von Formen und Farben, die im Kunstwerk eine klarere Ordnung, eine geistige Einheit begründen. Der Sinn erwacht für die Beziehungen zwischen den Bildelementen, für das Organische des Kunstwerks und das Wunder des Schöpferischen. Das Forschen nach dem ureigenen Wesen eines Gegenständlichen führt auf natürliche Weise von den äußeren in die inneren Verhältnisse des Menschen und der Dinge. Damit wird, zunächst unmerklich, *der legitime Weg zur Abstraktion* beschritten. In dieser Phase der Entwick-

lung ist es von großer Tragweite, den Heranwachsenden zum Bewußtsein zu bringen, daß die äußere und die innere Welt (gleich wie Umwelt und Individuum!) nicht in schroffem Gegensatz stehen, sondern daß sie sich gegenseitig durchdringen und befruchten können, wenn man sie als notwendiges Zweigespann auffaßt. Durch Stilisierungsübungen und dekorative Entwürfe, in denen bestimmte Merkmale der Dinge hervorgehoben werden, gelangen die Schüler allmählich zur künstlerischen Abstraktion. So kann sich zum Beispiel eine Pflanze schrittweise vom naturnahen Abbild zum Ornament und zum Symbol wandeln. Wichtig ist, sich bei solchen Verwandlungen darüber klar zu werden, daß echte Abstraktion nicht billige Simplifizierung eines Gegenstandes sein darf, sondern Verdichtung von Gehalt und Form. Das Bemühen um die innern Gesetzmäßigkeiten im Kunstwerk, das Konstellieren und Komponieren mögen ihren Ausgleich finden im ungegenständlich freimalerischen Gestalten, wie denn der Wechsel von strenger Verpflichtung zu sachlicher Aussage und befreiend spontanem Schaffen erzieherisch besonders fruchtbar ist.

Die Erkenntnis, daß das Kunstwerk nicht ein bloßer Abklatsch des Gegenstandes oder ein unverantwortliches Spiel mit Formen und Farben ist, sondern daß es ein bestimmtes persönliches Welterlebnis darstellt, weckt das Interesse für *das Leben großer Meister*. Sofern deren Kunsttheorien und Gestaltungsweisen der Klasse zugänglich sind, erweisen sich Einblicke in das Leben, Denken und Schaffen von Künstlern, zusammen mit der Bildbetrachtung, für das Kunstverständnis als sehr förderlich. Bald meldet sich dann das Bedürfnis, die verschiedensten Kunstrichtungen wie etwa Gotik, Barock, Impressionismus, Surrealismus oder Tachismus kennen zu lernen. Der besonnene Lehrer wird es vermeiden, diese kunterbunten Fragen wie ein Kunstlexikon zu beantworten, sondern versuchen, sie zu ordnen und den Schülern begreiflich zu machen, daß mit einer bloßen Definition wenig gewonnen ist, weil die Stile geistige Strömungen spiegeln, die man am besten in ihrem geschichtlichen Ablauf kennen lernt.

Obere Mittelschule und Lehrerseminare. Auf den obersten Stufen unseres Bildungssystems bietet sich die letzte Gelegenheit, die Einstellung des jungen Menschen zur Kunst zu überprüfen, sie von Hemmungen und Lücken in der Entwicklung zu befreien und das Erlebnis des Kunstwerkes weiter zu vertiefen. An die Stelle des bloßen Gegenstandes tritt mehr und mehr *das Erkennen der Wirkungszusammenhänge*, in denen er steht. Damit schiebt sich im Zeichenunterricht und in der Bildbetrachtung das *Theoretisieren* in den Vordergrund des

Interesses. Es gilt jedoch, darob nicht zu vergessen, daß auch auf dieser Stufe dem Zeichnen, Malen und Formen eine große befreiende und klärende Funktion zukommt, weshalb das handwerkliche Können nach Kräften zu fördern ist. Gesteigerte formale Ansprüche und die Erörterung von Gestaltungsproblemen sollen die Schüler anregen, mit ihrem Eigensten aus sich heraus zu gehen, denn in diesen Jahren geschieht es häufig, daß die jungen Menschen mit wachsender Einsicht in die rätselvolle Vielschichtigkeit des Kunstwerks ihre eigene künstlerische Betätigung aufgeben.

Da heutzutage gegenständliche und ungegenständliche Kunst nebeneinander gedeihen und oft in heftigen Disputen gegeneinander ausgespielt werden, ist es nötig, auf dieser Stufe *das Problem des Gegenständlichen* nochmals zu erörtern, indem man nun – aber erst jetzt – zeigt, daß der Gegenstand nicht mehr objektive Qualität besitzt, als ihm vom einzelnen Subjekt, das sich mit ihm befaßt, zuerkannt wird, – was eine Relativierung seiner Eigenschaften bedeutet. Dieser Begriff von der *Subjektivierung der Gegenstandswerte* darf aber von der Jugend nicht als Freipaß für jede Schrankenlosigkeit aufgefaßt werden. Wie die Sprache ist auch die Kunst dazu bestimmt, unter den Menschen verbindend zu wirken. Es ist deshalb ein Unterschied zu machen, ob jemand nur für sich etwas erzeugt, oder ob er sich damit an die Öffentlichkeit wendet. Daher muß das Kunstwerk, – sofern es noch irgendwie ein Gegenständliches meint – ein gewisses Mindestmaß an allgemeinen objektiven Qualitäten des Gegenstandes besitzen. Andernfalls wird dieser vom Mitmenschen kaum mehr begriffen, denn beim Auffassen eines künstlerisch gestalteten Gegenstandes muß der Betrachter notwendigerweise von seinem eigenen Erfahrungsschatz ausgehen. Er bezieht die neuen Eindrücke zunächst auf seine bisherigen Gesichts- und Tasterfahrungen, um sich, von ihnen ausgehend, durch den Künstler weiterleiten zu lassen. Das Axiom, daß die Dinge so beschaffen sind, wie wir sie sehen, schließt somit nicht aus, daß bei aller Freiheit in der Interpretation des Gegenstandes die künstlerische Form einiger Anknüpfungspunkte für die Vorstellung des Mitmenschen bedarf, daß also «die persönliche Handschrift» eine minimale Lesbarkeit aufweisen muß. Jenseits dieser Grenze bewegt sich die Kunst im Bereich des Ungegenständlichen, der reinen Phantastik, die ihre Daseinsberechtigung als packende oder befreiende Zaubermacht hat.

Die Relativierung des Begriffs der «objektiven Gegenständlichkeit» macht den Weg frei für das Verständnis der in den einzelnen Persönlichkeiten begründeten unendlichen Vielfalt künstlerischer Aus-

sage. Die Anerkennung dieser zu Recht bestehenden Vielfalt mag die reifere Jugend vor einseitigen oder vorschnellen Urteilen gegenüber fremdartigen Erscheinungsformen der Kunst bewahren.

Aus eigenen Beobachtungen und Äußerungen von Lehrern der Kunstfächer an Gymnasien und Seminaren geht hervor, daß die Eintretenden und oft auch noch die Abiturienten häufig eine verschwommene oder verkrampft einseitige Auffassung von Kunst haben. Die aus Familie, Schule und Umwelt empfangenen Eindrücke künstlerischer Art sind von den meisten kaum verarbeitet, sondern bleiben ziemlich chaotisch durcheinandergemengt. Sie wurden nicht assimiliert, weil sie in der unrichtigen Entwicklungsphase eintrafen, oder weil sie nicht in einem größeren Zusammenhang begriffen werden konnten. In diesem Zustand spiegelt sich die durch die Kluft zwischen Publikum und avantgardistischer Kunst hervorgerufene Ratlosigkeit weiter Kreise. Vor dem bedrängenden Fächer alter und neuer Kunst und erregender Schlagwörter flüchten sich viele junge Menschen in einen engen Subjektivismus, indem sie ihre Sympathie ausschließlich entweder einem alten oder einem ganz modernen Meister schenken. Der konservativ nur auf die Leistungen der Vergangenheit Schwörende und der das Neueste preisende wurzellose Entwicklungs-Snob stehen nebeneinander, beide gleich hilflos gegenüber dem Phänomen Kunst. Die wichtigste erzieherische Aufgabe der ästhetischen Bildung an den Seminaren ist daher die *Auflockerung beschränkter Anschauungen* über Kunst, indem die Bereitschaft gefördert wird, sich dem Andersgearteten zwar nicht kritiklos, doch wohlwollend zu öffnen. Nur mit einer solchen Einstellung werden die jungen Lehrer die Kunst als ethisches und ästhetisches Erziehungsmittel richtig handhaben.

Auf mittleren Schulstufen kann im Rahmen thematischer Bilderreihen durch Gegensatzpaare das Verständnis für die Eigenart verschiedener Künstler und Stile geweckt werden. Auf der obersten Stufe genügt der Kunstunterricht durch bloße Kontrastbeispiele kaum mehr. Der reife junge Mensch hat den Wunsch, die Erscheinungen der Gegenwart und der Vergangenheit in größeren Zusammenhängen zu begreifen und sie mit übergeordneten Maßstäben zu beurteilen. Nachdem er das Kunstwerk als eine wunderbar vielschichtige, eigenständige Welt erfahren und die Persönlichkeit des Künstlers mit ihrer besonderen Problematik kennt, muß ihm *die Erkenntnis von der Zeitbedingtheit, von der Geschichtlichkeit des Menschen und seiner Werke* vermittelt werden.

Das ideale Ergebnis einer Erziehung durch Kunst wäre unter anderem die Fähigkeit, unter den verschiedensten Erzeugnissen die

wirkliche künstlerische Qualität wahrzunehmen. Dieses natürliche Kunstverständnis, das in jedem Werk unfehlbar das Ursprüngliche und Wesentliche herausspürt, ist selbst unter Künstlern höchst selten. Der magische Kontakt, sogar zwischen einem auserlesenen Kunstwerk und begabten Betrachtern, stellt sich bei weitem nicht immer bei der ersten Begegnung ein. Die dem bedeutenden Kunstwerk nachgerühmte unmittelbar überwältigende Wirkung auf jeden Betrachter kann zunächst völlig ausbleiben. Sie kommt vor allem dann schwer zustande, wenn die Ansprüche des Werkes an den Betrachter inhaltlich oder formal ungewöhnliche sind (z. B. exotische Stile, ungegenständliche Kunst) und er aus seinem Erfahrungsschatz, seiner spezifischen Zeitsituation oder der momentanen Verfassung nicht ohne weiteres einen Zugang findet. Schon Goethe hat 1787 erkannt, «daß auf diesem Felde kein Urteil möglich ist, als wenn man es *historisch entwickeln* kann». In der Tat vermag niemand die Grenzen leicht zu überspringen, die ihm von seiner persönlichen Eigenart und der geschichtlichen Situation, in der er steht, gezogen sind. Bei allem Zeitlosen, das es enthalten mag, ist das Kunstwerk eine zur Hauptsache geschichtlich bedingte Schöpfung. Wer es voll erfassen will, muß es auf dem tragenden Grunde der besonderen geistesgeschichtlichen Situation, der es entwachsen ist, betrachten. Das Kunstwerk und der Betrachter, sie beide unterliegen der Geschichtlichkeit alles Irdischen und den rhythmischen Bewegungen der Geistesgeschichte. Das erklärt die wechselnden Affinitäten der Generationen zu Kunstwerken früherer Epochen. So war zum Beispiel die Gotik lange übersehen, heute aber wird sie geschätzt; dem noch unlängst belachten Jugendstil wird man mit zunehmender historischer Distanz gerechter. Diese Sachverhalte lassen verstehen, warum sich die Kunstgeschichte in weiten Kreisen eines wachsenden Interesses erfreuen darf. Sie setzt uns in die Lage, die Kunstwerke verschiedener Kulturen und Zeiten aus ihren maßgebenden Entstehungsursachen zu begreifen und damit in ihrer spezifischen Daseinsfülle zu erleben. Darum ist eine Einführung in die Kunstgeschichte für obere Mittelschulklassen erwünscht. *Die Kunstgeschichte als eine geistesgeschichtlich unterbaute Formengeschichte* aufgefaßt macht uns fähig, den ununterbrochenen Wandel der Anschauungen und der formalen Werte in ihrer genetischen Notwendigkeit zu erkennen. Sie lehrt uns – und das ist für die reifere Jugend besonders wichtig – daß die Wertmaßstäbe, die für einen Stil gelten, nicht oder nur sehr bedingt auf einen andern übertragen werden können. Mit dieser Erkenntnis werden alle vorschnellen apodiktischen Werturteile, wie sie die Jugend abzugeben liebt, fragwürdig. An ihre

Stelle tritt das ernste Bemühen, *die Kunst der Vergangenheit und der Gegenwart als sichtbare Manifestation sich wandelnder geistiger Funktionen* kennen zu lernen und sie aus ihren geschichtlichen Voraussetzungen zu verstehen. Solche Einstellung ist geeignet, dem kulturellen Weltbild der Abiturienten wie der Hochschulstudenten die angemessene Weite zu geben. Sie erzieht grundsätzlich zur Unvoreingenommenheit gegenüber allen Erscheinungsformen des Künstlerischen, schließt deswegen aber eine Vorliebe des Einzelnen für bestimmte Künstler und Epochen nicht aus.

Das Leben der Gemeinschaft kann der festen Begriffe und Gesetze nicht entraten. So ist es nötig, der Jugend auf materiellem wie sittlichem Gebiete die für eine vernünftige Eingliederung des Einzelnen in die Gesellschaft maßgebenden Begriffe zu vermitteln. Den Erziehern fällt die verantwortungsvolle Aufgabe zu, in den Heranwachsenden das Bewußtsein von der Notwendigkeit gewisser Grenzen der persönlichen Freiheit zu entwickeln und sie zu verständiger Bejahung solcher Schranken zu bringen. Mittelbar kann auch die Erziehung durch Kunst diesem Ziele dienen. Schädlich ist es, die Begriffe, ehe sie fester Besitz geworden sind, schon zu relativieren. Das geschieht aber beispielsweise durch die nicht selten anzutreffende kunterbunte Darbietung verschiedenster Kunstarten auf unteren Schulstufen. Der Relativierung der Begriffe wohnt eine gefährliche auflösende Tendenz inne. Hemmungslos betrieben endet sie im Nihilismus. *Zu einer fruchtbaren Differenzierung des Kunsterlebnisses und des Weltbildes führt die Relativierung der Begriffe nur, wenn sie von sittlicher Reife getragen ist.* Darum soll sie erst am Ende der Mittelschulzeit erörtert werden, wenn die jungen Menschen klare Vorstellungen von den Dingen und eine gewisse sittliche Festigkeit erlangt haben. Die Einsicht in die Relativität alles Menschlichen wirkt sich nur dann als Gewinn für die Lebenseinstellung aus, wenn als Triebkraft unseres Handelns gleichzeitig die Sehnsucht nach dem Absoluten rege bleibt.

Die Erziehung der Jugend durch Kunst ist eine anspruchsvolle Aufgabe, die viel Feingefühl erfordert. Erfreulich ist der Eifer, mit dem sich die Lehrerschaft dieses Problems annimmt; schade, daß auf diesem Gebiet noch so häufig ahnungslos experimentiert wird. Darum sei abschließend abermals betont, daß die grundlegenden pädagogischen Überlegungen den Vorrang haben müssen vor allen Erwägungen, die bloß Mittel, Möglichkeiten und Durchführung betreffen. Nur durch eine den einzelnen Stufen sorgfältig angepaßte Beschäftigung mit dem Kunstwerk können weitere Störungen und Lücken in der

Entwicklung des Kunstverständnisses vermieden und der verbreitete Kunst-Snobismus mit Erfolg bekämpft werden. Der Anschluß an die ungegenständliche Kunst kann nicht auf den unteren Entwicklungsstufen des jungen Menschen erzwungen werden. Die Heranführung der kommenden Generationen an die Gegenwartskunst und damit die Überbrückung der Kluft zwischen Künstler und Publikum setzt eine *natürliche, folgerichtige Entwicklung des Sehens* voraus, dann eine gewisse *Lebensreife* und als Grundlage ein *Wissen um die geistigen und kunstgeschichtlichen Zusammenhänge.*

Dem Problem der Erziehung durch Kunst in der Schule ist heute eine so hohe Bedeutung beizumessen, daß sich die daran interessierten Kreise wenigstens regional zu Arbeitsgemeinschaften oder gelegentlichen Aussprachen zusammenfinden sollten. Kunstpädagogische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen werden Lehrern und Schülern den richtigen Weg zur Kunst weisen.

Institutionen, die sich mit kunstpädagogischen Fragen befassen:

- Gesellschaft schweizerischer Zeichenlehrer
- Schweizerisches Institut für Kunstwissenschaft, Zürich
- Kunstkommission des Schweizerischen Lehrervereins, Zürich
- Verein zur Verbreitung guter Kunst, Zürich
- Schweizerischer Werkbund
- Der Kunstkreis, Luzern
- Arta, Vereinigung der Kunstfreunde, Zürich
- Erziehungsdirektion und Schulmuseum des Kantons Luzern
- Pestalozzianum, Zürich
- Städtische Schuldirektion, Bern
- Erziehungsdirektion des Kantons Thurgau in Verbindung mit der Thurgauischen Kunstgesellschaft und dem Lehrerseminar Kreuzlingen
- Erziehungsdirektion des Kantons Aargau