

Zeitschrift: Das Werk : Architektur und Kunst = L'oeuvre : architecture et art
Band: 42 (1955)
Heft: 3: Schulhäuser

Artikel: Moderne Kunst und Erziehung
Autor: Geist, Hans-Friedrich
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-32500>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

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. [Voir Informations légales.](#)

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. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 15.03.2025

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

Moderne Kunst und Erziehung

Von Hans-Friedrich Geist

Das Thema «Moderne Kunst und Erziehung» läßt sofort die Frage aufkommen: Kann man zu moderner Kunst erziehen, kann man überhaupt zur Kunst erziehen, vor allem: kann man jugendliche Menschen, Menschen, die in der Entwicklung stehen, die völlig davon in Anspruch genommen sind, sich die Wirklichkeit des Lebens in seiner unermesslichen Vielfalt anzueignen – kann man in ihnen Teilnahme an der modernen Kunst wecken, die nicht mehr nur die Gegenständlichkeit der realen Welt als Anlaß und Trägerin der künstlerischen Erkenntnis nimmt, sondern die darüber hinaus – mit rein bildnerischen Mitteln – geistige Ordnungen zu verwirklichen sucht, die der künstlerischen Erkenntnis dienen? Das ist eine sehr wichtige Frage, weil man zu dieser Art Kunst eben *nicht* vom Inhaltlich-Gegenständlichen her Zugang findet, sondern allein von der Sprache der bildnerischen Mittel, die man nicht nur «kennen», die man verstehen – und selber sprechen muß.

Die Frage, die sich jeder Erzieher zu stellen hat, lautet: Wie wecken wir in diesen jungen Menschen, die keine Kinder mehr, die aber noch keine erwachsenen Menschen sind, Verständnis für die moderne Kunst? Sie tritt ihnen ja auf Schritt und Tritt entgegen, in Ausstellungen, Zeitungen, Zeitschriften und Büchern. Sie bewegt ihr Nachdenken, ist Anlaß zu seltsamen Fragestellungen und voreiligen Urteilen. Sie ist die Kunst ihrer Zeit, über die die Erwachsenen, Eltern, Verwandte und Lehrer, die widersprüchlichsten Meinungen des Pro und Kontra zum besten geben.

Ich füge hier einen Brief ein, den ich einmal erhalten habe. Er erhellt sehr eindeutig, wie notwendig es ist, die Jugend mit moderner Kunst in Verbindung zu bringen. Es heißt da: «Ich schreibe Ihnen, als ob ich Sie schon jahrelang kennen würde. – Ich bin ein sechzehnjähriger Knabe. Ich habe schon früh Freude an Farben und am Gestalten gehabt. Ich liebe die Kunst. Ich bin sicher, daß ich die Kunst immer lieben werde. – Mein Vater haßt die Künstler, besonders die modernen. Er sagte sogar – und das werde ich ihm nie verzeihen: ‚Die modernen Künstler können überhaupt nichts mehr!‘ Je mehr der Vater solches sagt und schimpft, um so mehr vergeht mir die Lust am Leben. – Ich komme nun zu Ihnen. Es gibt niemanden sonst, der mich durch und durch versteht. Sie sind ein Erzieher und ein Freund der Künstler. Bitte sagen Sie mir etwas *für* die moderne Kunst, daß ich meinem Vater antworten könnte, damit

er an mich glaubt. Ich verstehe die Kunst wohl, aber ich kann nicht aussprechen, was ich meine. Ich wäre Ihnen sehr dankbar.»

Das ist die Lage. Ich wüßte keine schönere Aufgabe, als jungen Menschen, die uns auf diese Weise um Auskunft bitten, Antwort zu geben, nicht im Sinn von Belehrung, sondern im Sinn eines gemeinschaftlichen Erlebens und Nachdenkens über moderne Kunst.

Das Thema «Moderne Kunst und Erziehung» ist nicht allein aus der Situation des jugendlichen Menschen heraus schwer zu beantworten. Viel schwerer wiegt die Meinungsverschiedenheit der Erzieher, der Eltern und Lehrer, über die moderne Kunst, ja über das Wesen der Kunst ganz allgemein. Es wäre für eine Erziehung zur Kunst, zur modernen Kunst, alles gewonnen, wenn es möglich sein könnte, die Erzieher zu einem Einverständnis über das Wesen der Kunst zu bringen und damit auch zu einem Einverständnis über die Aufgaben einer bildnerischen Erziehung. Die Lage, die sich dem jungen Menschen von den Erziehern her darbietet, ist heute geradezu grotesk. Der gleiche Sechzehnjährige schreibt in einem Antwortbrief:

«Ich danke Ihnen sehr für Ihren Brief und die beigelegten Abbildungen von Van Gogh, Munch, Matisse, Braque und Picasso. Ich habe alles immer wieder angeschaut und überlegt. Die Bilder hören jetzt auf, fremd und merkwürdig zu sein. Ich glaube, sie brauchen erst einmal Vertrauen. – Ich stehe jetzt völlig allein, nicht nur meinen Lehrern gegenüber, sondern auch meinen Kameraden. – Der Deutschlehrer, dem ich ‚Die Katze‘ von Picasso zeigte, nannte Picasso einen ‚Scharlatan‘, der andere (Mathematik) erklärte das Bild für das ‚Geschmier eines Irren‘. Herr X. (Zeichnen) sagte, man könne dem Bild die ‚künstlerische Qualität‘ nicht absprechen – und doch sei es ‚scheußlich‘. Von meinem Vater will ich schweigen, weil er mein Vater ist. – Meine Kameraden haben nur Meinungen, die ich nicht ernst nehmen kann. Ein einziger Mitschüler, ein Tscheche, sagte, das sei ‚große Kunst‘. Es stört mich das alles nicht mehr. Man muß zuerst einmal mit sich selber einig werden.»

Die Schwierigkeiten einer Erziehung zur Kunst, zur modernen Kunst, liegen eben nicht so sehr bei den jungen Menschen, sondern bei den Erziehern. Ich fürchte,

einem Museumsdirektor recht geben zu müssen, der mir sagte: «Erziehung zur Kunst, das heißt in erster Linie Erziehung der Erzieher. Das dürfte vielleicht nur bei jungen Lehrern, bei Menschen ohne eingefleischte Vorurteile, möglich sein!»

Was ist zu tun? – Über die Aufgaben einer bildnerischen Erziehung brauche ich hier nicht ausführlich zu sprechen. Ich verweise auf meine Beiträge «Paul Klee und die Welt des Kindes» (WERK 1950/6) und «Die Aufgaben einer bildnerischen Erziehung und die Kunst» (WERK 1952/4) sowie auf den ausgezeichneten Beitrag von Werner Schmalenbach «Kind und Kitsch» (WERK 1951/3). Ich gebe hier nur eine gedrängte Zusammenfassung über das Wesen der Kinderzeichnung und ihre Weiterführung zu rein künstlerischen Aufgaben, da beide Bereiche immer wieder durch einseitige Auffassungen, entweder von einer sogenannten «Kunstschulung» oder von einem rein intellektuell ausgerichteten Unterricht her, verunklärt werden.

Das Kinderzeichnen ist eine frühkünstlerische, jedem Menschen eigene bildnerische Ausdrucksfähigkeit, in der sich körperliche und geistige Entwicklung des Kindes, die Art seiner Weltauffassung und -aneignung anschaulich darstellen. – Das Kinderzeichnen beginnt um Mitte des zweiten Lebensjahres. Die durch rhythmische Körperbewegungen entstehenden Gebilde, meist beiderhändig hervorgebracht, sind zunächst nichts anderes als eine Art Körperschrift, durch die das Kind unbekümmert Mitteilung gibt von seinem Lebensgefühl (Kritzelsstufe). Allmählich verfeinern sich diese Formgebilde. Das Kind beginnt, nachträglich seine Gebilde zu deuten (drittes bis viertes Lebensjahr). Es erlebt, daß es mit Hilfe von Stift und Pinsel etwas Bestimmtes darstellen kann. Das Kind, nunmehr einer Darstellungsabsicht folgend, bedient sich der einfachsten Elemente, da es immer nur das darstellt, was es anschaulich erlebt hat und geistig verarbeiten kann. Jeder Eingriff von Erwachsenen in den natürlichen Wachstumsprozeß der Bilder verschüttet die form-schöpferischen Kräfte und entmutigt das Kind.

Mit Beginn des Schulalters reifen Verständnis für funktionelle Zusammenhänge und der Blick für das Typische. Die Handgeschicklichkeit nimmt zu. Das Kind scheut vor keinem Inhalt zurück und löst jede ihm gestellte Aufgabe auf seine Weise. Auf allen Stufen seiner zeichnerischen Entwicklung meint das Kind *die Welt*, eine Welt, in der auch seine Phantasiegebilde eine Wirklichkeit sind. Jeder Strich, den das Kind setzt, ist immer zugleich eine Aussage seines Wesens. Aus einem gutgeführten Unterricht, der dem Kind die eigengesetzliche Entwicklung beläßt, gehen Arbeiten hervor, die sehr wohl einen künstlerischen Wert darzustellen vermögen. Dieser natürliche Ablauf der bildnerischen Entwicklung, bei dem alle Phasen voll durchlebt werden müssen, ist genau so notwendig «wie die Milchzähne». (Grözinger.) Wie die Milchzähne als Platzhalter ein gesundes Gebiß vorbereiten, so bereiten die Kinder-

zeichnungen stillschweigend das *Organ für die Kunst*, das ästhetische Urteilsvermögen, vor.

Je mehr das Kind in seinen bildnerischen Produktionen die Außenwelt trifft, um so mehr verschwindet die Naivität. Das ist für das Kind ein notwendiger Fortschritt, der vollzogen werden muß. Das Kind verlangt nicht nach einer Steigerung seiner Gestaltungskräfte, «es verlangt nach Erkenntnis». – Die mit dem motorisch bedingten Körperbild beginnende Entwicklung, die zum magisch-mythischen Symbolzeichen führt, entwickelt sich weiter vom linearen Umrißbild (neuntes bis zwölftes Jahr) zum naturalistischen Raumbild, um allmählich (mit dem vierzehnten/fünfzehnten Jahr) in der rein rationalen Formbeurteilung der Erscheinung ihren Abschluß zu finden. Die Weiterführung des Kinderzeichnens von der rationalen Formbeurteilung zu rein künstlerischen Aufgaben, um das *Organ für die Kunst* zu aktivieren, um in die Nähe der Kunst vorzudringen, hat nichts mehr mit Kinderzeichnen zu tun und ist ausschließlich Aufgabe des bildnerischen Unterrichtes der weiterführenden Schulen.

Ein ausschließliches Verbleiben des bildnerischen Unterrichtes im Bereich der rationalen Formbeurteilung wäre sehr einseitig und lebensfremd, weil das um das fünfzehnte/sechzehnte Jahr so gewaltsam aufbrechende, das Ich und die Welt ergreifende Gefühlsleben, das in seiner Absonderung nach Ausdruck drängt, unberücksichtigt bleiben würde. Der Unterricht muß sich um eine andere, weiterführende Möglichkeit, die der rationalen parallel und später über sie hinausläuft, bemühen. Ich habe sie «das Studium der Formelemente» genannt (siehe WERK 1952/4).

Dieses Studium, aus dem heraus die Gesetze und Wunder des reinen Bildens erfahren werden können, geht darauf hinaus, die gestalterischen Elemente einmal in die Helle des Bewußtseins zu heben, um sie wieder aus dem Unbewußten des freien Sich-Äußerns wirksam werden zu lassen. Das Ziel dieser wiederum den Genius in Anspruch nehmenden Bemühungen ist *nicht* die Kunst, sondern der Auffang der nach Ausdruck drängenden Gefühlswelt in nichtrationale Gebiete – und zugleich der Versuch eines verständnisvollen Umgangs mit den bildnerischen Mitteln, um das *Organ für die Kunst* zu aktivieren.

Es kommt darauf an, das durch die bildnerische Erziehung des Kindes Gewonnene nunmehr tragfähig zu machen für das Leben, für ein Leben in unserer Zeit, in der die Kunst keine «dekorative Funktion», sondern wieder eine geistige Mission zu erfüllen hat.

Hier liegen die künftigen Aufgaben einer bildnerischen Erziehung, vor allem an den weiterführenden Schulen. Sie hat dazu beizutragen, die Sprache der bildnerischen Mittel zu pflegen, um in die Nähe der Kunst vorzustoßen. – Versteht es die bildnerische Erziehung, im jungen Menschen das *Organ* – und nur das *Organ* – für das

Bildnerische zu wecken, das Organ, das ursprünglich in jedem Menschen vorhanden ist, dann erübrigen sich in Zukunft alle intellektuellen Erklärungsbemühungen über Sinn und Zweck der modernen Kunst.

Es ist Aufgabe der bildnerischen Erziehung, den jungen Menschen dahin zu führen, daß er ganz selbstverständlich über das Alphabet und die Grammatik der bildnerischen Sprache verfügt, um Kunst zu verstehen, nicht irgendeine Kunstrichtung, nicht irgendeine «Mode», sondern Kunst ganz allgemein.

Ich darf die Erkenntnis des Wesens der Kunst von den Mitteln der Form her bei den Lesern des WERK voraussetzen und kann mich darum ganz auf den methodischen Weg beschränken, um die beigegebenen Äußerungen von Jugendlichen zu modernen Bildwerken verständlich zu machen, aus denen man meine Stellung herauslesen wird.

Die sogenannte «Kunstabstrachtung» speziell moderner Kunst beginnt planmäßig erst mit dem Anfang des 9. Schuljahres. Selbstverständlich ist in den Jahren vorher immer wieder einmal Kunst betrachtet worden, sofern sich eine Beziehung zu bildnerischer Arbeit der Schüler ergab und sie ihrem Verständnis keine Schwierigkeiten machte. Sehr oft ergaben sich aus anderen Unterrichtsfächern (Geschichte, Deutsch, Religion) solche Bildbetrachtungen, die vom Zeichenunterricht übernommen wurden (frühgotische Altäre, Dürer, Holbein, Cranach, Pieter Bruegel, Rembrandt, Michelangelo, die Romantiker, die Maler des Biedermeiers, Adolf von Menzel, Thoma). Die planmäßige Hinführung zur modernen Kunst ist jedoch eine ausschließliche Aufgabe des Zeichenunterrichtes, für die monatlich zwei bis drei Stunden (später vier Stunden!) in Anspruch genommen werden.

Die Schüler haben das naturalistische Raumbild ungefähr erreicht, das auf rein sachlichen Gebieten weitergeführt wird. Gleichzeitig setzt das «Studium der Formelemente» (zunächst mit der Linie und der Farbe!) ein und beansprucht den größeren Teil der Zeit. Damit ist der Augenblick gekommen, sie zur modernen Kunst zu führen. Wir beginnen nicht mit dem Lichtbild, sondern mit originalen Werken, die uns in der modernen Abteilung des Museums und in den wechselnden Ausstellungen moderner Kunst zur Verfügung stehen. Unser Urerlebnis in Lübeck ist Jahr für Jahr das Gemälde Edvard Munchs «Die Kinder der Familie Dr. Linde». Es wird nur dieses *eine* Bild betrachtet. Die Schüler sitzen im Halbkreis vor dem Gemälde und äußern sich ganz spontan. Selbstverständlich herrschen zunächst die kritisch-ablehnenden Meinungen vor. Ich lege Wert darauf, daß sie ausgesprochen und begründet werden. Es ist nun Aufgabe des Lehrers, den Schülern klarzulegen, mit welchen Mitteln der Künstler die geistige Wirklichkeit der vier Knaben nahezubringen sucht. Er gibt ja nicht ein optisches Abbild der wirklichen Erscheinung wie die Photographie, sondern er

erzeugt – durch die Mittel der Form – eine geistige Welt, die die Photographie nicht wiedergeben kann. – Das Gemälde Munchs wird wiederholt betrachtet, weil nirgends so eindringlich wie gerade hier der Grund gelegt werden kann zum Verständnis der modernen Kunst, die nicht nur die Sichtbarkeit wiedergibt, sondern immer auch das, was hinter der Sichtbarkeit wohnt. Den Schülern wird – an einem einzigen Bilde – klar, daß der Künstler eine im Sichtbaren gar nicht vorhandene oder nur schwer zu erkennende geistige Wirklichkeit schafft durch die Sprache der bildnerischen Mittel. Das ist sein Werk! Eine solche Klärung ist kein leeres Gerede, weil die Schüler im Unterricht diese bildnerischen Mittel kennengelernt haben und sich in ihrer mannigfachen Verwendung üben, nicht um «Kunst» zu erzeugen, sondern um die spezifischen Sprachmittel der Kunst zu verstehen. (Was der Unterricht erreicht hat, wird aus den Äußerungen zum Bilde Munchs verständlich.)

Von den «Kindern der Familie Dr. Linde» aus werden dann die übrigen originalen Gemälde Munchs und eine Auswahl seiner Graphik gezeigt. Im freien Unterrichtsgespräch wird darüber diskutiert. Die verschiedenartigen Meinungen werden später schriftlich festgehalten und ausgewertet. Nunmehr kann auch das Lichtbild (möglichst das farbige!) Verwendung finden. Bei diesen Vorführungen wird weder eine chronologische noch eine kunstgeschichtliche Folge eingehalten. Nach dem Erlebnis Edvard Munch beginnen wir meist mit Vincent van Gogh, dessen Werk – in Farb Reproduktionen vorgelegt – als Befreiung wirkt. Die Schüler wissen jetzt, worauf es ankommt, und freuen sich, auf ihre Weise Van Gogh, dessen Bilder sie überall entdecken, zu beurteilen, eben nicht nur vom Gegenstand her, sondern von der Sprache der Mittel. Ich gehe auch hier von den Bildwerken aus, nicht vom Biographischen, das gerade im Fall Van Gogh sehr leicht und sehr gern als «Attraktion» oder gar als «Sensation» mißbraucht wird. Ich füge nur das Notwendigste aus dem Lebenslauf und der Zeitgeschichte hinzu. Eine ähnliche Zustimmung wie Van Gogh finden Käthe Kollwitz und Frans Masereel, später die Maler der Brücke (Nolde, Schmidt-Rottluff, Kirchner), die französischen «maitres primitifs» (Rousseau, Vivin, Bombois, Séraphine) und von den Malern des «Blauen Reiters» vor allem Franz Marc und August Macke.

Es kommt mir – wie gesagt – nicht darauf an, Kunstgeschichte zu lehren, sondern Bilder anzuschauen, Spaziergänge durch die reiche Landschaft der modernen Kunst zu machen, die beglücken, beleben und den jugendlichen Geist in Anspruch nehmen. Ich denke dabei immer an das Wort Kandinskys: «Der ideale Kunstbetrachter ist nicht der, der sofort die Fehler und Verirrungen zu entdecken sich müht, sondern der, welcher *schaut*, welcher zu fühlen sucht, wie diese oder jene Form, diese oder jene Farbe auf ihn wirkt, um dann sein Gesamterlebnis den anderen ausdrucksvoll mitzuteilen.»



Edvard Munch, Die Kinder der Familie Dr. Linde, 1903. Kunstmuseum Lübeck | Les enfants de la famille Linde | Dr. Linde's Children

Photo: Wilhelm Castelli jun., Lübeck

Selbstverständlich ist nach der Unterrichtsstunde die Stunde nicht beendet. Sie beginnt sich auszuwirken. Es kommen einzelne Schüler, fragen nach diesem oder jenem Bild, um es noch einmal anzuschauen, oder sie bitten sich Abbildungsbände aus. Dabei ergibt sich ein beglückendes Gespräch, das nach der Schule fortgesetzt wird, aus dem dann – ganz spontan – kleine Arbeitsgruppen von Schülern entstehen, die sich speziell für moderne Kunst interessieren, Abbildungen und Veröffentlichungen sammeln. Der Lehrer trifft sich mit ihnen in der Freizeit, geht sonntags mit ihnen ins Museum, in eine moderne Ausstellung, oder er besucht einen Künstler im Atelier oder einen Laienmaler (Carl Thegen in Lübeck!) in seinem Arbeitsraum.

Abgesehen von diesen Bildvorführungen einzelner Künstlerpersönlichkeiten, werden die Werke verschiedener Künstler auch einmal nach formalen Gesichtspunkten zusammengestellt. So haben sich (in Verbindung mit dem Unterricht!) folgende Auswahlmöglichkeiten ergeben: «Die Wirkungen der Vertikalen», «Die Wirkungen der Horizontalen» usw. oder «Ruhe und Bewegung», «Fläche und Tiefe», «Natürlich und Übernatürlich».

Vom neunten zum zehnten Schuljahr hin ergibt sich ohne weiteres eine Steigerung. Wir gehen, wie man festgestellt haben wird, vom gegenständlich-betonten (expressiven oder impressiven) Bild (Munch, Van Gogh, Kollwitz, Masereel, Kirchner, Marc, Macke) allmählich zu Bildwerken über, die die Gegenständlichkeit nur noch als Bildanlaß der reinen bildnerischen Aussage nehmen (Matisse, Picasso, Braque, Juan Gris, Delaunay, Feininger, Klee), um allmählich auch (zehntes Schuljahr!) mit den ungegenständlichen Bildwerken vertraut

zu werden (Kandinsky, Mondrian, Singier, Manessier, Dalvit, Eble, Miró), die dann keine Schwierigkeiten mehr bieten, weil der Schüler selbst ungegenständlich arbeitet bei seinen Übungen zum «Studium der Formelemente».

In der Oberklasse kehren die Wegbereiter der Moderne wieder, unter ganz anderen Gesichtspunkten, wie es die schriftlichen Äußerungen zeigen. Die bildnerische Erziehung ist eben kein «Fach» im strengen Sinn, in dem man etwas «schon gehabt» hat, um etwas Neues «dranzunehmen». Sie ist so spontan, so einfallreich und vielseitig wie das Leben selbst. Solch ein Unterricht wird entweder beherrscht vom Erlebnis, das den ganzen Menschen in Anspruch nimmt – oder die Angelegenheit ist, so gut sie immer gemeint sein mag, tot wie so mancher Unterricht und wert, vergessen zu werden. Auch hier muß der Erzieher ein Befreier sein und immer wieder den Schulmeister in sich an die Wand drücken!

Ich gebe im nachfolgenden eine Auswahl aus den schriftlichen Äußerungen der Schüler zu modernen Bildern. Ich halte es für wichtig, nach den Bildbetrachtungen bisweilen die Meinungen des Für und Wider schriftlich zu fixieren, bei voller Freiwilligkeit der Teilnahme. Die Aufgabe, sich anschließend oder gleichzeitig Rechenschaft zu geben durch das Wort, erhöht die Konzentration und vertieft die Erkenntnis. Vor allem erfährt der Lehrer, wie es die Schüler meinen, was sie verstanden haben, was einer Klärung bedarf, worauf er später wird eingehen müssen, um diese oder jene Einsicht zu vertiefen. Die Diskussion, so wichtig sie ist, läßt viel unter den Tisch fallen. Die schriftliche Ausarbeitung vermittelt in ihrer Ursprünglichkeit wichtige Einsichten.

Edvard Munch, Die Kinder des Dr. Linde, 1903

Das Bild von Edvard Munch im Behnhaus entspricht vielleicht nicht dem Äußeren der Kinder, vielleicht nicht einmal ihrem genauen Aussehen, sicher aber ihrem Charakter und ihrem Wesen. Schon die Tür des Hintergrundes, mit einem leichten Hauch von Rosa und Hellblau, dazwischen Orange und Braun und das Gelb-Grün der Messingklinke, verbildlicht das Zarte und Unbestimmte des Kindseins. – Die Kinder selber sind in ihrem Wesen durch bestimmte Linien, Formen und Farben charakterisiert. Bei dem linken Knaben sehen wir sofort die gebeugte, schlaffe Form aus gekurvten Konturen. Beim zweiten wirkt die senkrechte, geradlinige Haltung. Die Form ist deutlich aus Dreiecken gebaut. Nur der nach innen geknickte Fuß weist auf das Kindliche hin. Der dritte gleicht merkwürdigerweise dem ersten in seiner träumerischen Haltung. Auch hier ist die Form schlaff. Die Händchen sind sanft über den Leib gelegt. Der vierte Knabe dagegen steht stramm und selbstbewußt. Die Haltung (der Arm gewinkelt in der Hüfte!) weist auf eine bestimmte Sicherheit seines Wesens. Die Gesichtsfarbe der verträumten Jungen ist rosig, die der anderen dagegen heller, gelblich, eintönig und dadurch ernst. – So wie hier das Wesen der Kinder dargestellt ist, kann es auf keiner Photographie wiedergegeben werden. Die Photographie zeigt den Menschen äußerlich und zufällig. Der Künstler, der sich in den Menschen hineinfühlt, bringt das Wesen heraus.

R. D., 15 Jahre

Das Gemälde von Edvard Munch «Die Kinder der Familie Dr. Linde» gehört zu den schönsten Bildern der modernen Kunst, obwohl es kein Picasso oder sonst irgendein modernes Gemälde ist. Es sind nach meiner Auffassung nur wenige Eigenschaften, die auf das Moderne des Bildes hinweisen. Zum Beispiel die belebte weiße Tür mit ganz blassen und zarten Farbtönungen, die nicht überflüssig sind, sondern förmlich dahin gehören, um das Reine und Unverbrauchte der Kindheit anzudeuten. Wie aber sind die Jungen charakterisiert? Man fragt sich, wie Munch das macht. Während der Stramme und Straffe durch die Senkrechte, durch die fast rechteckige Form und den spitzen Winkel zum Ausdruck kommt, wird das Schlaffe des linken Jungen durch lockere Umrißlinien ausgedrückt. Munch arbeitet eigentlich nur mit vier Farben und ihren Mischungen. Die Hauptfarbe ist das Blau. Während er bei den beiden selbstbewußten Jungen das Blau der Anzüge klar aufträgt, läßt er es bei den beiden anderen in ein Graublau übergehen. Ein ähnlicher Wechsel ist bei den Gesichtern zu beobachten. Die frische gelbe Gesichtsfarbe der Bewußten wechselt nach einem aschfarbenen Rot der Empfindlichen. Wenn man sich erst einmal in das Bild hineinsieht, wird man nicht fertig, immer mehr besondere Eigentümlichkeiten der Malerei zu entdecken.

H. St., 14 ½ Jahre

Georges Braque, Die Karaffe

Die Gegenstände des Stillebens scheinen – zunächst – vollkommen belanglos zu sein. Es geht bei dieser Stillebenkomposition um das beruhigte Widerspiel zwischen lockergerundeten und straff-gespannten Formen, die durch die aufragende Karaffe, die beide Formen in sich vereint, in Verbindung gebracht sind.

Auch der Farbklang der sanften (erdigen) Töne aus Grau, Braun, Blaßocker, Blaßoliv und wenig Grün steht in einem



Pablo Picasso, Die Katze, 1938/39 | Le chat | The Cat

Gegensatz zu dem vorherrschenden Schwarz der Decke und der umrahmten Ausschnitte des Hintergrundes. Die Komposition vereinigt zwei Gegensätze: gerundete gegen gestraffte Formen, zarter Farbklang gegen tiefes Schwarz. Beide Gegensätze sind in eine Harmonie gebracht, die wohlthuende Ruhe ausströmt. Es ist nicht belanglos, daß die Gegenstände leicht erkennbar sind. Es ist die Ruhe von allbekannten Gegenständen, die nichts anderes darstellen als das, was sie sind.

M. A., 19 Jahre

Pablo Picasso, Die Katze, 1938/39

Die Katze von Pablo Picasso drückt etwas Unheimliches und zugleich Übernatürliches aus. Die angebrochene Ovalbewegung des Kopfes spiegelt etwas Tückisches wider, das durch die kleinen, frechen, nach außen gerichteten Dreiecke der spitzen Ohren besonders betont wird. Die gerundeten Augen aus konzentrischen Ringen, der verschobene Rachen mit den auf einer Kurve angeordneten Gebiß des Oberkiefers sind barbarisch. Die mächtigen Krallen auf dem roten Boden, der geschwungene Rücken I (oben!) zeigen das Hinterhältige und zugleich Souveräne der Macht gegenüber dem unschuldigen Opfer. Der eingedrückte Rücken II (Mitte!) bringt gleichzeitig das Geduckte, das Schleichende und Vorwärtstrebende zum Ausdruck, das durch den gebrochenen, nach außen abstehenden Schweif betont wird. – Zwei Möglichkeiten sind hier in eine Sicht zusammengefaßt.

H. J., 16 Jahre

Auf den ersten Blick ist das eine Katze, eine Art Überkatze, etwas Unwirkliches und zugleich Aufdringliches in seiner Wirklichkeit. Man spürt sofort die tiergewordene Grausamkeit, in der alles Brutale des Lebens zusammengefaßt ist. Das Unschuldige und Hilflose wird gepackt, gequält, zerrissen, verschlungen. Es ist ein wendiges und zugleich ein stämmiges Tier. Alle Linien, die gebogenen und gebrochenen Rückenkurven, auch die gewinkelten von den Beinen her, drängen zum Kopf, zu den sturen Augen über dem verzerrten Mund, dessen Zähne wie Dolche blitzen. Das Ganze könnte ein Symbol des Krieges sein, überhaupt jeder Grausamkeit, jeder mißbrauchten Macht! Die einzig aktive Farbe im Bild ist das Rot, das Rot zwischen den Zähnen, das Rot in der aufgerissenen Wunde des Vogels, das Rot seiner Zunge und das Rot des blutbefleckten Bodens. – Etwas Quälendes ist zu einer Vision mit realistischen Mitteln zusammengefaßt.

M. A., 19 Jahre

Paul Klee, Beflaggte Stadt, 1927

Ein filigranes Gewebe aus Häusern, Dächern, Galerien, Treppen, Terrassen, Toren und Fenstern, nach oben sich auflösend in anmutige und wehrhafte Türme. Das Vielfältige, kaum Entwirrbare einer in Jahrtausenden gewachsenen Stadt. Kein Stück des spielerisch-gesponnenen Stadtwesens gleicht dem anderen. Alles ist schräg, schief, gelockert, leicht und verwittert. Eine uralte Stadt.

Über ihr flattern in doppelt horizontaler Reihung, etwas Unruhe hervorrufend, Fahnen und Wimpel in Rot, Gelb und Weiß. Sie allein künden vom verborgenen Leben und Treiben der Menschen.

Über allem steht der blaßgelbe Mond, Gegenpol zur eingeschlafenen Fröhlichkeit der Bewohner. Von ihm geht die nächtliche Ruhe aus, die sich schwermütig über das Hin-fällige ausbreitet. Immer wird der Mond über die Städte hinziehen, einsam in der ewig tiefblauen Nacht.

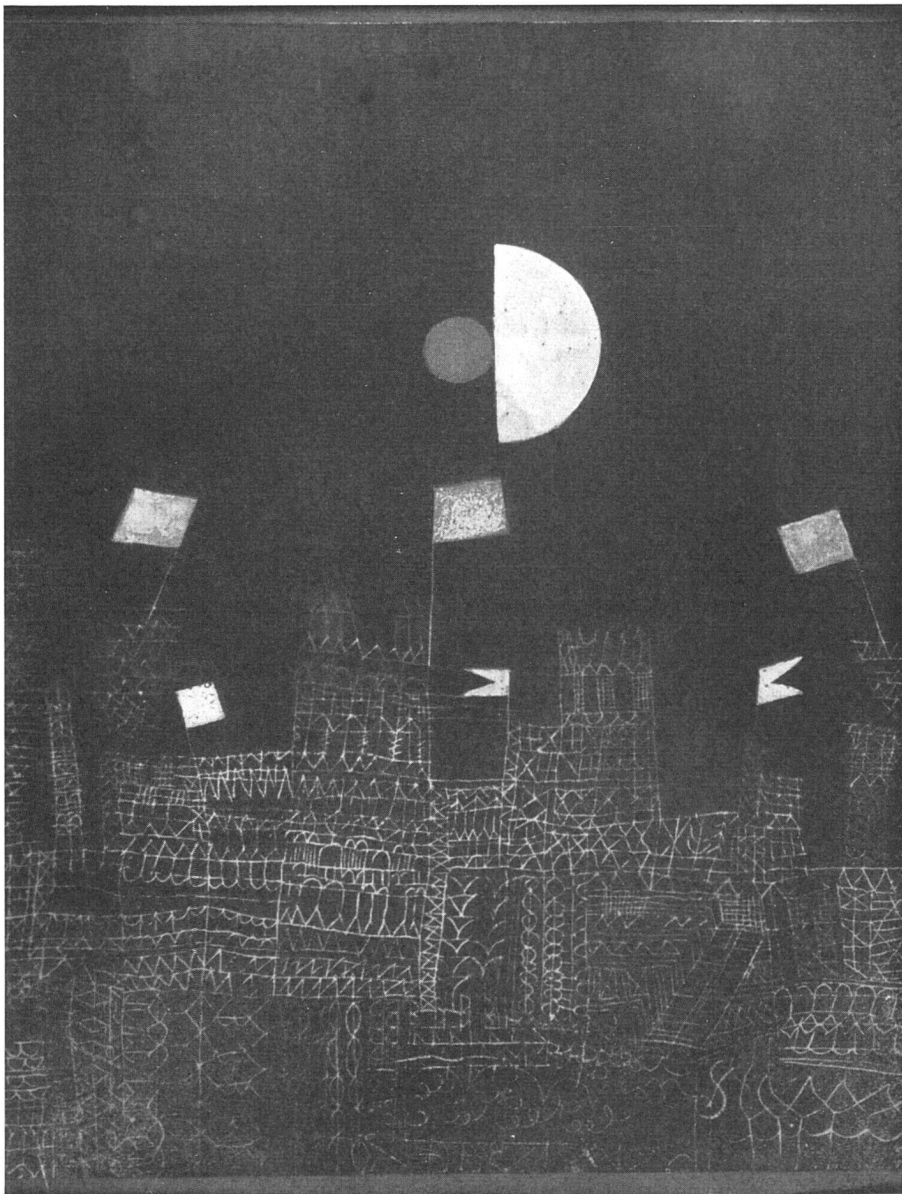
J. G., 18 ½ Jahre

Alfred Manessier, Poissons, Farblithographie

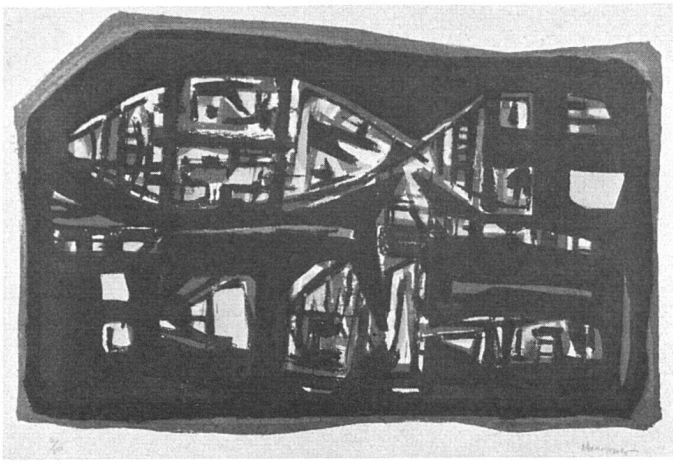
Wenn man die Lithographie von Manessier sieht, denkt man erst einmal an ein Aquarium, gleichzeitig aber an ein Glasfenster, jedenfalls an etwas Durchleuchtetes. Die etwas unregelmäßige rechteckige Fläche scheint durchbrochen zu sein, um etwas Dahinterliegendes sichtbar zu machen. Dieses Dahinterliegende in Rosa, Weiß und zartem Hellblau (auch ein dünnes Violett wird sichtbar!) ist unruhig, durch die Durchsichten wird es zur Ruhe bestimmt.

Der Gedanke an ein Aquarium erklärt sich aus der deutlichen Fischform in der oberen Bildhälfte, die als eine sehr bestimmte Form den anderen Teilformen entgegengesetzt ist. Man fragt sich natürlich, was das Ganze bedeuten soll, weil man durch eine Form beeinflusst wird. Ohne es erklären zu können, muß ich sagen, daß die Ruhe des Ganzen auf mich wirkt. Sie ist wie die Ruhe in einem Wald zur Zeit der Dämmerung, wenn die dunklen Ausschnitte der Bäume da und dort etwas vom Himmel freigeben, der abends oft gläsern aussehen kann.

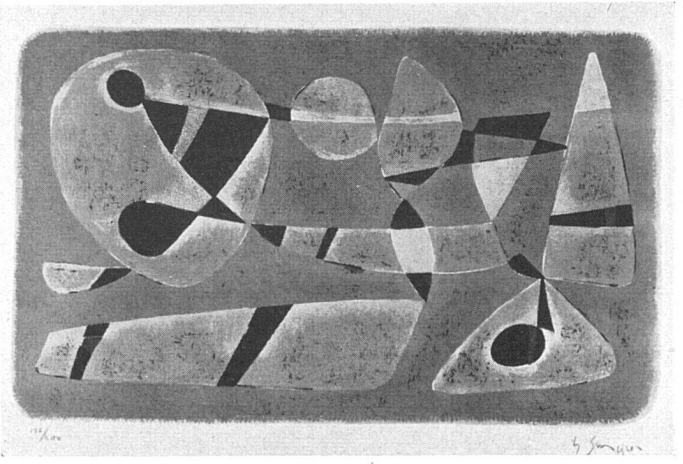
R. K., 19 Jahre



*Paul Klee, Beflaggte Stadt, 1927.
Aquarell. Privatbesitz Bern | Ville
pavoisée. Aquarelle | Town with Bunt-
ing. Water colour*



Alfred Manessier, *Fische*, 1953. Farblithographie / *Poissons*. Lithographie en couleurs / *Fish*. Lithograph in colours



Gustave Singier, *Toro de Fuego*, 1953. Farblithographie / *Toro de Fuego*. Lithographie en couleurs / *Toro de Fuego*. Lithograph in colours

Gustave Singier, *Toro de Fuego*, Farblithographie

Auf blutrotem Grund eine den Bildraum ausfüllende Komposition aus ungeometrischen (hingeschriebenen) gerundeten, geschlungenen und gespitzen Formen (groß- und kleinflächig) in grellem Rot, die belebt und verbunden werden durch grüne und schwarz-grüne Spitzen, Dreiecke und Schroffen, durch ein unterlegtes Gelb noch besonders betont.

Die vierteiligen Formen der rechten Bildhälfte werden durch

ein aufdringliches schwarzes Dreieck (gelbgestreift!), das deutlich nach links gerichtet ist, ausbalanciert. Die unterhalb liegende Tropfenform (grüngestreift) weist auf eine ähnliche Form im rechten roten Dreieck. Beziehungen hin und her! Man wird nicht fertig damit.

Das Ganze ist erregend, bedrängend, aufreizend, wuchtig-grob. Es erinnert an Schlagzeugrhythmen eines Jazzorchesters. Es verlockt zum Tanz, zu grotesken wilden Bewegungen. J. G., 18 ½ Jahre

Man kann aus den Beispielen ersehen, daß es durchaus möglich ist, in jungen Menschen eine innere Bereitschaft für die moderne Kunst zu wecken, ohne sie zu arroganten Parteigängern für bestimmte «Richtungen» oder zu überheblichen Nachbetern von pharisäerhaften Vorurteilen zu erniedrigen. Mehr soll nicht erreicht werden. Selbstverständlich sind nicht alle der gleichen Meinung. Es hätten auch kritische Äußerungen ausgewählt werden können. Aus allen Berichten geht das eine hervor: Die jungen Menschen sind leidenschaftlich mit der Kunst ihrer Zeit beschäftigt, wenn ich auch überzeugt bin, daß im späteren Leben sich nur wenige diese Leidenschaftlichkeit erhalten werden. – Es sei nochmals darauf hingewiesen, daß die wirklich vertiefenden Vermittlungen meist nur in der kleinen Gruppe, in Arbeitsgemeinschaften, in besonderen Fällen nur vom Einzelnen zum Einzelnen möglich sind, weil die Vielzahl der Charaktere in einer Klasse die dazu notwendige Offenheit nicht zur Wirkung kommen läßt. Es geht auch hier – wie bei allem Unterricht – um das Problem: Einzelner und Masse. Gerade die moderne Kunst vermittelt eine wunderbare Möglichkeit, die Einzelnen, die «kleine Zahl», herauszufinden und sie in sich zu bestärken, um auf diese Weise die «Hefe der vielen» etwas aufzulockern und den Einzelnen Mut zu machen, sich – ohne Überheblichkeit – darin zu behaupten. Es hat sich herausgestellt, daß die Festigkeit und Selbstsicherheit der Einzelnen in der Lage ist, andere aus dem «Schlaf in

der Masse» zu wecken und sie zu sich selber zu führen. Voraussetzung zu all solchen Bemühungen ist und bleibt *der Lehrer*, für den die Kunst keine Beigabe, sondern eine Notwendigkeit des Lebens ist, der nicht nur lehrt und belehrt, sondern der mit der Jugend lebt, weil er an sich selber immer wieder die Wirkungen eines schöpferischen Lebens zu erfahren weiß.

Ich halte es für einen *pädagogischen Auftrag erster Ordnung*, mit hellen Augen unsere Gegenwart zu durchschauen, uns aufzuschließen für die künstlerischen Vorgänge auf allen Gebieten, um das Wunder zu erkennen, wenn es sich auftut. Zu diesen Wundern gehört – heute wie ehemals – die Kunst. In ihr wird – vorwegnehmend – das Leben sichtbar, das einmal sein wird. Ihre Werke werden von unserer Zeit auszusagen haben, wenn die Moden und Sensationen im Abraum verschwunden und vergangen sind.

Es ist selbstverständlich, daß von einem solchen Unterricht her auch die Aufgaben der Architektur, der handwerklichen und industriellen Formgebung, wie alle Fragen, die die Gestaltung unseres modernen Lebens betreffen, aufgenommen und geklärt werden können. Erst wenn wir bei der Jugend beginnen, wird sich unsere Zeit sichtbar verändern – und die Vorausgehenden werden endlich in der Jugend eine ehrliche und treue Gefolgschaft haben.