

Die Kunst als erzieherische Größe

Von Stanislaus v. Dunin Borkowski S. J.

Die Geschichte hat viel zu erzählen über den Einfluß der Kunst auf die Erziehung bei einigen Völkern, bei den Griechen z. B., und in einzelnen Zeiträumen, im Mittelalter etwa oder in der Renaissance und im Barock. Aber die Zusammenfassung dieser erzieherischen Einwirkungen zu einem einheitlichen Gesamtbild ist vielleicht noch nicht so sicher und deutlich herausgearbeitet, daß sie in einer kurzen Abhandlung zu wenigen bestimmten und klaren Zügen gesammelt werden könnte. Wir lassen das also liegen.

Eine Tatsache drängt sich indes bedeutend vor: Was bei jenen Völkern und in früheren Zeiträumen erzieherisch auftrat, war die Kunst selbst, die große öffentliche Kunst, die im Theater sprach, auf dem Markt und in den Tempeln glänzte, im weggengen Gewirr von Giebeln und Erkern das Auge entzückte, zu den Burgen auf Bergzinnen aufschauen ließ, im schweig-samen Kleingeschmeide der Kammern und in der lauten Pracht der Säle erzieherische Worte bildender und veredelnder Schönheit sprach. Und diese Kunst erzog nicht bloß zum Kunstsinn, sondern zum Verstehen der Ideale, die lebendig sein mußten, um solche Schöpfungen zu zeugen.

Wenn man aber heute von Kunsterziehung spricht, meint man meist ganz andere Dinge. Die Kunst selbst auftreten zu lassen, galt noch vor kurzem, aber erst seit 1901, leider fast als pädagogischer Dilettantismus. Aufgabe der Kunsterziehung sei die Anleitung zur persönlichen Formung des Körpers und Geistes, des Wortes und der Gebärde, der ganzen Art, wie man Menschen und Dinge ansieht und behandelt, wie man das Leben äußerlich meistert. Dazu sei aber eine Erziehung zu selbständiger Schaffen in erster Linie notwendig. „Kunst“ bedeutet in diesem Zusammenhang die wahrnehmbare Formung des in der Natur oder im Geist Geschauten und einem schöpferischen Genius Entquollenen. Eine so umrissene und gepflegte Aufgabe ist zweifellos eine höchst wertvolle und ausgezeichnete Sache. Ihre Beziehungen zum Wesen der Kunst sind auch deutlich und bestimmt genug. Die Notwendigkeit dieser Forderung wird von der ganzen modernen Erziehungslehre verkündet, soweit sie einen verhängnisvoll einseitigen Intellektualismus verurteilt. Aber diese große Kunde, auf den drei Kunsterziehungstagen 1901, 1903 und 1905 ausgerufen, blieb stark im Theoretischen stecken. Die erstrebte „Formung“, nach Analogie des metaphysischen Wesens der Kunst aufgebaut, losgelöst von Technik und Inhalt der Kunst, fand die Gesetze ihres neuen Stils nicht; die Forderung blieb kalt. So suchte und fand man eine wirksame Anlehnung an das lebendige Formgefühl der Jugendbewegung. Die Einsicht, daß junge Menschen, die einige der ersehnten Formgesetze verwirklichten, in den erzieherischen Kreis berufen werden müßten, war gesund und fruchtbar. Erst allmählich wurde man sich aber klar, daß der kleine Kunst-ausschnitt, den der neue Formstil bot, bei weitem nicht ausreichte, um ohne Zuhilfenahme der geschichtlichen großen Kunst auch nur jene Neu-

gestaltungen zu erwecken, die man metaphorisch Kunsterziehung nannte. Die Arbeitsschule übernahm dann einen kleinen Teil der Erbschaft; man kehrte auch, etwas verschämt, zu den erzieherischen Vorbildern der erhabenen Kunstschöpfungen zurück. Und da öffnete sich weiträumig ein breites Tor zur Kunsterziehung. Es setzten Anstrengungen ein, die pädagogische Aufgabe der Kunst aus dem Betrieb des Nebensächlichen und Spielerischen auf den Plan einer erziehungswichtigen, selbständigen, umfassenden Leistung zu verpflanzen, und die erziehliche Bedeutung der neu belebten Kunstarbeit zu würdigen.

Schon die Erkenntnis dieser merkwürdigen dreißigjährigen Entwicklung ist lehrreich. Sie hier angedeutet zu haben, mag genügen. Einige gute bekannte Arbeiten haben ja ihren Gang und ihr Ansehen gezeichnet. Bei Gelegenheit werden wir das eine oder andere ihrer wertvollen Ergebnisse herbeiholen.

Unsere Hauptaufgabe soll eine andere sein. Denn ein ergiebiges, weniger bekanntes Feld weitet sich, sobald man zwei Gruppen erzieherischer Maßnahmen der Kunst ins Auge faßt: die Erziehung kunstsinnger Kinder und junger Menschen mit Hilfe des Kunstgeistes, der in ihnen lebt — und die pädagogischen Einströmungen der Kunst auf jeden und auf alle, die zu formen sind; weil bei richtiger Handhabung wohl kein Menschenkind ganz unempfänglich ist für die Berührung mit der Kunst als erzieherischer Größe.

I.

Es mag einseitig und befreudlich klingen, wenn man für einen von Kindheit an künstlerisch geformten Geist das Glücksgefühl bei der Kunstabübung in die vorderste Reihe erzieherischer Antriebe stellt. Aber eine liebevolle Beobachtung gibt uns recht, und die Psychologie widerspricht keineswegs. Die Umgebung mag kunstlos oder sogar kunstfremd sein, der im Innern arbeitende Kunstsinn schafft dennoch, schon im Zwölfjährigen, kostliche Feinheiten des Gefühls, merkwürdige Treffsicherheiten des Ausdrucks in Worten und Gebärden, einen erstaunlichen Ernst genauer Beobachtungen, einen zartfühligen Adel der Empfindung. Ich denke dabei an ganz bestimmte Fälle, die ich frühzeitig wahrnahm und Jahre lang verfolgte. Sah man in die seelischen Tiefen, so entdeckte man bald, wie das Glücksgefühl bei den ersten Versuchen, eine Kunst sichtbar zu machen, die im Innern strahlte, solche Seelen wie mit einem warmen Licht übergoß, drohende Dunkelheiten verklärte, unschöne Regungen überstrahlte, daß sie zu nichts zerstoben, aber auch stille Besinnlichkeiten weckte und zu beschaulichen Einsamkeiten einlud, damit man ruhesam genießen könne, was dieses großäugige Glück an innerer Befriedigung bot. Es war kein Zweifel möglich: Die Kunst erzog durch das Glück. Was diese Kinder der Kunst bewußt wollen und suchen, ist das Erzeugnis ihres innern Triebes, aber als sichtbarer Gegenstand, dem Glück heimatisch innewohnt; und dieses Glücksgefühl erscheint ihnen, ganz richtig, wesentlich beigesellt jeder noch so kleinen Geburt ihres schaffenden Kunstsinnes. Nicht der winzige Deut und Ertrag, der da zur Welt kommt, ist eigentlich erzieherisch

wirksam; das Läuternde, Besinnliche, Feinfühlige, Empfindungsreiche, Formbildende, Häßlichkeit Wehrende sind Leistungen des begleitenden und mitschwingenden Glücks. Dieses arbeitet in einer doppelten Richtung: teils unmittelbar, indem es den Menschen mit den lieblichen Banden der Befriedigung an die stimmungserregende eigene Schöpfung fesselt, teils mittelbar, indem es das kindliche Kunstgebilde mit einem unwiderstehlich anziehenden Wert umkleidet, der Sinn und Auge, Herz und Geist immer wieder beglückend beschäftigt. Je reifer dann der Mensch und seine Kunst werden, um so inniger verwachsen Kunstschaften und Glücksgefühl. Sie verbinden sich zu einer einheitlichen Größe; die selbstgezeugte Kunstschöpfung orientiert sich mehr und mehr an dem Ideal einer innerlich geschauten Formwahrheit und weckt so ganz neue Aufwallungen geistiger Beglückung, die als geläuterte Erkenntnis des von Wahrheit und Wirklichkeit trunkenen „Schönen“ (bei weitem nicht immer einer gefälligen Schönheit) den ganzen Menschen erzieherisch beeinflussen.

Die Glücksempfindung aber verzichtet mählich auf ihren allzu selbstsüchtigen Genuß, sie wird gegenständlicher, weil sie nicht mehr so stark in sich selbst ruht, und weil sie ihre Freuden vom Kunstgebilde ausstrahlen läßt; sie steht ihm objektiver gegenüber, weil sie nicht mehr in erster Linie das Antlitz des eigenen Werkes, sondern eine Offenbarung der Kunst selbst zu schauen beginnt.

Und damit sind die Aufgaben des Erziehers ganz klar vorgezeichnet. Er muß jenes Glücksgefühl verständnisvoll auffangen und lenken. Wie viel und wie schnell kann da verdorben werden durch die unzeitige Wucht eines übelgelaunten Tadels, der angeblich läbliche Bescheidenheit großzieht, tatsächlich aber keimhafte Schaffensfreudigkeiten zertritt, oder durch den überassetzischen Eifer eines demütigenden Wortes; es will aufsprossende Einbildung niederhalten und löscht das schwach angeblasene Flämmchen der ersten Zuversicht vollends aus. Solche mörderliche Tatzen taugen für die Erziehung von Pferden. Ich entsinne mich so eines pädagogisch wohlgemeinten Blitzgusses: der Neunjährige verlor allen Mut auf Jahre hinaus und vertauschte den feinschmeckenden Genuß an künstlerischen Spielereien mit dem grobschlächtigen Vergnügen an traumseligem Kitsch.

Auch soll man nicht zu früh den Verzicht auf das Glücksgefühl fordern und es durch die Freude am sachlichen Gegenstand der Kunst ersetzen wollen. In der Kindheit geht nun einmal der Weg vom Spaß zum Ernst und von der Lust am Wohlgeschmack zur Neigung und zum Verlangen. Dagegen wird man möglichst bald die Lustempfindungen, welche die Anfänge des schaffenden Kunstspiels begleiten, ja sich schon sättigen am Farbensehen und am Formempfinden, am Hören und am Rhythmus, auf einen ethischen Plan überpflanzen. Das geschieht am besten durch Heranführung der Schönheit an das Gute und des Glückes an die Vollkommenheit. In unserem Fall ist das so schwer nicht. Haben wir es doch mit kunstsinngem Seelen zu tun. Diese verknüpfen triebmäßig das Schöne mit dem Guten; denn sie sehen in allem, was sie schön anmutet, etwas für sie auf reinen und glänzenden Bahnen Erstrebenswertes. Je vollkommener es gelingt, diese Verschwisterung des Schönen mit dem Guten

herzustellen, das gefährlich Berückende aus dem Schönen zu entfernen und es in ihm gleichsam aufzuheben, unwirksam zu machen, je unbefangener Blick und Gefühl zum Genuß des Schönen in der Umarmung des Guten erzogen werden, um so ungefährdeter und beschwingter betritt der Fuß das Land des Kunstschönen und wandelt mit fröhlicher Arglosigkeit und naturhafter Einfalt über seine Fluren. Und damit wird auch das Glück sozusagen versittlicht. Alles aufgenommene Gute vervollkomnet den Menschen; und das Glück bedeutet nichts anders als den Genuß dieser Vollkommenheit. So ein Glück ist wesenhaft ethisch. Wird also das Schöne in die richtige Verknüpfung mit dem Guten gebracht, so verbinden sich auch beide Glücksreihen zu einheitlichem Wohlklang. Dabei ist für besonnen denkende und handelnde Erzieher und Erzogene die Gefahr einer falschen Vermischung beider Ordnungen, des Schönen und des Guten, nicht dringlich. Konfusionsräten hilft aber kein Genesungstrank über das Gemengsel ihrer Verworrenheit hinweg. Das Schöne wird ja nur insofern, als es seinem innersten Wesen nach und in seinen tatsächlichen Beziehungen zum Kunstjünger erstrebenswert ist, in den Kreis des Guten einbezogen; und das Glück, das in den Genuß des Schönen als solchen verwoben ist, wird „gut“, weil es eine wirkliche Vervollkommenung des Menschen ist. Jede Bemühung um eine geordnete Zunahme irgend einer Art von Sein, das dem Menschen zukommt, entspricht aber dem göttlichen Wollen und ist somit ethisch greifbar.

Weil die Lenkung dieses „Schönheitsglückes“ fast immer unterlassen wird oder falsch geschieht, werden die meisten jungen „Künstler“ grausam aus der Bahn dieses Einklangs von Glück und Kunst, Glück und seelischem Aufstieg, Kunst und ethischer Meisterung des Lebens geworfen. Die richtige Steuerung des Glücks bringt dagegen im kunstsinnigen Kind und jungen Menschen das ganze Erziehungswerk in Gang. Sie führt es zur Vollendung, wenn man nach und nach die ethischen und religiösen Beweggründe, die widerstrebenden Mächte des Lebens, die ernsten Anforderungen des Berufs und besonders das ganze Gefühls- und Affektleben in eine möglichst enge Beziehung setzt zu diesem, Kunst und Leben und sittliche Vollkommenheit fördernden Glücksempfinden. Wer aber keinen Einheits-sinn hat und das Menschenleben mit den Kräften, die es bilden und lenken, in abgerissenen Stücken außer und nebeneinander toben läßt, mag sich an den Scherben des Glücks erfreuen.

Eine ganz andere Frage ist die, wie man an kunstsinnige Kinder und junge Menschen die Kunst selbst unmittelbar erzieherisch heranbringt. Wir werden das erst am Schluß deutlicher umschreiben können, nachdem wir die pädagogischen Eingriffe und Maßnahmen der Kunst auch an weniger gesegneten Jüngern gezeichnet haben.

Aber bereits aus dem bisherigen läßt sich erkennen, wie die Kunst nur im innigen Zusammenhang mit andern Erziehungskräften und Erziehungs-trägern ihre Aufgabe der Formung löst; sonst mag sie in die allgemeine „Bildung“ eingreifen, also mittelbar erzieherisch handeln; erst wenn sie das Wesen des allgemein Menschlichen und dazu den Kern des Individuell-

Persönlichen, zur Einheit verschmolzen, vor sich sieht, vermag sie die ihr ausdrücklich zukommende Arbeit zu beginnen.

Die weitgespannte erziehliche Aufgabe des Glücks, im beginnenden Kunstschaffen und Kunstempfinden zunächst, dann aber auch in seinem Wachsen und Reifen, vollzieht sich in einer ethischen Verklärung des Glücks durch seine Einbeziehung in das Streben nach allgemein menschlicher Vollendung, deren Genuß immer Glück bedeutet. Die erziehliche Leistung des unmittelbaren Heranführens an die Kunst liegt in der Verknüpfung aller durch die Kunst angeregten Formungen mit den übrigen gestaltgebenden Maßnahmen der Erziehung.

II.

Kunstsinnige Menschenkinder sind ein dankbarerer Vorwurf für die erziehende Kunst als die Menge der Gleichgültigen und Unbeteiligten oder gar angeblich Kunstfremden. — Aber die scheinbar vom Atem der Kunst Unberührten stehen vielfach nur abseits, weil sie das Schöne nicht ahnen; sie tragen dennoch eine geheime Sehnsucht in sich, die wundersam wach wird, wenn man ihnen das bisher Unsichtbare in Form und Farbe enthüllt, im Ton und im schönen Maß das Klanglose hörbar macht und deutet, im Gewirr des Ungegliederten den Reigen des Ebenmaßes sichtbar schreiten läßt: sie „schaffen“ nicht, aber sie verstehen; und wenn sie auch erst sehr ungeformt und farblos sehen, höchst tonunkundig hören, so genießen sie dennoch, wofern sich nur willige Übung an eine geisterfüllte Anleitung schließt, die erzieherischen Eindrücke einer merkwürdigen Triebkraft, die nicht eigentlich Kunst ist, aber im Auftrag der Kunst erzieht. Diese Unterscheidung von Kunstuübung und Kunstauftrag ist bedeutsam. Wenn man im Zeichnen-, Formen- und Malunterricht von Bild- und Naturvorlagen absieht, dem Lernenden eine selbständige Aufgabe stellt, die er aus eigenen Einfällen lösen soll, so handelt es sich nicht eigentlich um Anregung zum Kunstschaffen, sondern um einen Auftrag der Kunst, die in jedem Menschenkind schlummernden Kräfte selbsttätiger Formbildung, Gestaltung eines geistigen Inhalts, Darstellung eines Erlebnisses, Sichtbarmachung einer Erkenntnis auszulösen und in Tätigkeit zu bringen. Die Kunst hat ein Recht zu diesem erzieherischen Auftrag nicht als Allbeherrscherin aller erziehlichen Maßnahmen — das wäre Überhebung, Lächerlichkeit und Dummheit —, sondern als erste, wenn auch nicht einzige Meisterin der Form und als schöpferische Kraft und Tat in einem eminenten Sinn. Im besondern Kreis ihres Menschheitsberufes hat sie außerdem das Recht und die Pflicht, wirkliche Kunstbegabung zu entdecken und eine Auslese der Tüchtigsten vorzunehmen. Ob irgend welche pädagogische Theorien gegen diese Betätigung Einspruch erheben, ist belanglos. Die Methode dieser Entdeckung und dieser Auslese ist bei den verschiedenen Kunstscreisen naturgemäß eine andere. Im Musikunterricht z. B. wird die selbständige Lösung einer gestellten Aufgabe vielleicht zunächst in einem besonders feinen Hören, einem schnellen Auffassen des rein Musikalischen, im Verständnis für das Gefühlsmäßige bestehen. Etwas Ähnliches gilt für den literarischen Unterricht.

Immerhin erschöpft sich die „Kunstaufgabe“ nicht in ihrer mehr oder weniger unvollkommenen Lösung durch den Lernenden. Man wird, je nach dem Alter und dem Verständnis des Kindes, mehrere Ideallösungen einer wirklich guten Kunst vorführen. Erst dann tritt die Kunst unmittelbar in Tätigkeit. Und diese vorbildliche Gegenüberstellung wird im Vortrag des wahrhaft Geistigen nicht dadurch entwertet, daß Dutzende von Stümpern sie irgend einmal verkleckst haben.

Diese erste, recht allgemeine Aufgabe der „Kunsterziehung“ hat man überheblich als die Entzündung des Schöpferischen bezeichnet. Die an sich vortreffliche Sache könnte bei einem bescheideneren Namen nur gewinnen.

Man wird aber alle werdenden Menschenkinder, auch unabhängig von diesem Übungsgang, an die Berührung mit der großen Kunst heranbringen. Ob dabei der Weg vom Neuen zum Alten zu gehen ist, ob der umgekehrte, läßt sich schwer bestimmen, wenn man sich nicht von irgend einer unfehlbaren Theorie gleich zu Beginn bezwingen läßt. Jedenfalls darf man nicht einen Sechzehnjährigen, der bereits nach vielem, wenn auch unzünftigem Kunstsehen die Kunst um ihre erzieherische Lehrprobe bittet, mit dem Kinde auf eine Bank setzen, das zum Anfang des Sehens und Hörens erst gebildet werden soll.

Von dieser Berührung mit der großen Kunst darf man sich nicht zu viel versprechen. Nicht einmal soviel wie von den lateinischen und griechischen Klassikern, die den Kulturreichtum des Altertums, wie man sich schmeichelt, erschließen, oder vom Geschichtsbetrieb, wenn er sich anmaßt, das Gesetz der Menschheitsentwicklung zu enthüllen, vielleicht auch gute Staatsbürger zu erziehen, oder vom deutschen Unterricht, der in den Geist der Klassiker oder der modernen Dichtung einzuführen verspricht. Nicht als ob man diese Ziele und Zwecke in das Land überreizter Träume verweisen müßte. Man darf sie aber weder aufstellen noch verfolgen um den Preis einer ganz sauberen Wahrhaftigkeit, die man dabei entschwinden läßt, und man darf die Jugend nicht mit dem Köder eines zu gewinnenden, ja gewonnenen Ergebnisses locken, an dessen Möglichkeit kein Erfahrener glaubt.

Und da hat denn die Kunst einen Vorteil und Vorsprung. Sie läßt sich weniger leicht zu Zwecken, zumal zu eingebildeten und unerreichbaren, umbiegen. Ausgenommen im Betrieb von Wolkenwanderern, die ihr Artistentum auf die Kunst übertragen. Wenn Kunst auftritt, so spricht sie in ihrem eigenen Namen, nicht im Auftrag und in Sachen einer „formalen Bildung“. Sobald man sie auf diese Nebenbühne zwingt, verliert sie ihre naturhafte Anmut oder ihre eingeborene Größe. Sie gibt keine Gastvorstellungen zu pädagogischen kleinen Preisen. Sie „bildet“ unmittelbar, in ihrem Kreis natürlich, durch ihr Sein und ihre Erscheinung, und sie erzieht mittelbar, weil ihre Eindrücke, wenn sie nur tief und nachhaltig sind, notwendig in den Strom der besten und reinsten Gefühle des Menschen einmünden. Will man gar die Kunst zur Hörigen einer Staatsräson erniedrigen, so stirbt sie oder sie verkommt. Der Wechselbalg, der an ihre Stelle tritt, erzieht zur schlimmsten Sklaverei, der Sklaverei des

schöpferischen Schaffens, und zu feiler „Kunstverrichtung“; wie ein gefälschter Geschichts- und sozialpolitischer Unterricht keine Bürger zeugt, sondern Selbstverabreicher einer verrannten Blindwut.

Diese selbsttherrliche und unbestechliche innere Lebensfülle der Kunst verleiht ihr allein schon einen pädagogischen Charakter. Wenn sie da ist, und man sie wirklich sieht oder hört, wird ihre Erscheinung zur erzieherischen Größe, nicht sofern sie sich sichtbar macht, sondern weil man sie sehen muß und in ihrem Eigenglanz genießt; nicht sofern sie spricht, sondern weil sich dem Wohlaut ihrer Worte kein Ohr entziehen kann. Denn das ist ja eine der wesentlichsten erziehlichen Errungenschaften: die willig entgegengenommene bezwingende Einladung zur Bildsamkeit und zur Bereitschaft, formende Hände zu ertragen.

So erzieht die Kunst sogar andere pädagogische Größen, indem sie aus der Erfahrung ihrer eigenen Werkstatt andeutet, daß die formale Bildung, durch irgend welchen Gegenstand vermittelt, nicht in erster Linie, nicht einmal vollbewußt, das „Formale“ anstreben soll; dieses muß wie von selbst, gleichsam nebenher, herauskommen. Ergreifen und wirken muß der eigenständige Wert des dargebotenen Gegenstandes; aus seinem Reichtum mag sich dann die formale Bildung ihre Zinsen holen.

Ich entsinne mich eines merkwürdigen Falles. Ein Vierzehn- oder Fünfzehnjähriger, den ich durch die Münchener Alte Pinakothek führte, fand bei diesem einen Gang nicht bloß ein erstes Verständnis für die große Kunst, er gewann auch eine unbefangene und reine Einstellung zu ihr, die nicht nur richtunggebend für sein Leben wurde, sondern auch sein ganzes ethisches Sein bleibend gestaltete. Das ist eine Ausnahme, wird man sagen. Zweifellos. Aber solche Ausnahmen zu vervielfältigen, ist der Anstrengung des Erziehers wert. Und diese Erfahrung gilt auch für unsere erste Gruppe, die der Kunstsinnigen. Auch sie wird man durch richtige Heranführung an die große Kunst, in etwas anderer Art allerdings als bei den „Unkünstlerischen“, auf die unmittelbare Erziehung durch die Kunst vorbereiten. Jenes schöpferische Glücksempfinden, dessen Triebkraft oben geschildert wurde, wird dann allmählich von der Freude an den eigenen Kleingeburten zum beglückenden Genuß der Kunst als Tochter des Himmels emporgehoben. Vor allem aber wird in dieser Gruppe der Sinn für das Große im Kleinen, für das Schöne im „Unschönen“ entwickelt: ein Baum irgendwo in freier Luft, ein Gespann auf hochgewölbter Brücke, der Farben- und Formentod einer verwelkenden Blume — ein „Nichts“ zu großer Kunst vergeistigt; ein ganzes Leben kann an dieser Entdeckung und Einsicht genesen.

Wir dürfen jetzt zur Frage zurückkehren, wie neben dieser Kunst-erziehung auch die andere, zu Anfang berührte, nach Analogie des Kunstwesens verlaufende, einzugreifen hat. Zunächst erscheint es doch als abwegig, die ganze Erziehung nach der Sinnähnlichkeit und dem Vorbild des Kunstwesens und Kunstschaaffens aufzubauen. Und selbst bei der Zweiteilung von Geist und Form beruht diese Angleichung auf einer Einseitigkeit und einem Trugschluß. Denn auch das Gute, das Ethische, das Religiöse, das Wissenschaftliche schaffen aus sich heraus Formen,

die man zwar in das Gebiet des Kunstschenen eingliedern kann, die aber auch im Wesen jener Größen selbst enthalten sind. Man wird höchstens sagen dürfen, daß diese Formen durch Gegenüberstellung mit den Erzeugnissen der Kunst und durch Vergleich mit ihrem Schönmaß richtiggestellt und „verbessert“ werden können. Niemals darf man aber die andere Nachprüfung durch das Naturschöne außer acht lassen.

Eine grundlegende Wahrheit bleibt dennoch in Kraft: Der durch echte Kunst geläuterte Sinn für die Form soll auch die Unform des häßlich Leidenschaftlichen vernichten und eine edle Formung der Affektbeherrschung aus der Hand der Schönheit und Wahrheit empfangen.

Aber gegen all das, was wir hier gesagt und gemeint haben, stemmt sich widersprechend die brennende und böse Frage: Kann denn überhaupt eine andere Kunst als die der jedesmaligen Gegenwart erziehen? Bei dem ersten Anstoß neigt man zu einem entschiedenen Nein. Eine vergangene Kunst wird nur, so scheint es, an die Kunstkenntnis und Kunstabübung, auch an einen flüssigen Kunstgeschmack allenfalls heranführen, aber nicht einmal zum Verständnis der herrschenden Kunst erheben; zu irgend einer Meisterung des laufenden Lebens kann sie schon gar nicht erziehen. Die alte chinesische Musik, der Konfuzius nachtrauerte, hatte einen ungeheuren erziehlichen Einfluß geübt. Die homerischen Gesänge, die indischen Epen mögen gar wohl auf die Mitlebenden heldenhaft bildend gewirkt haben, auch außerhalb des Banns, der aus dieser epischen Kunst selbsttätig hervorbrach. Sophokleische Dramen und die Marmorgestalten athenischer Bildner ergötzten nicht bloß Auge und Herz ihrer Gegenwart, sie vermittelten ihr auch irgendwie die Hochziele, die sie darstellten. Calderons Sakramentspiele haben ein andächtig lauschendes Volk ethisch und religiös, unbekümmert um die gähnenden Banausen und um Geschmacklosigkeit witternde Ästheten, deren Verständnis an das Symbolische nicht heranreicht. Leben atmeten und hauchten doch wohl ein die „Chanson de Roland“ und die Lieder unserer Freiheitssänger. Das waren Leistungen einer gegenwärtigen Kunst; nur in ihrer Gegenwart vermochten sie zu „erziehen“, weil ihr Pulsschlag nicht eigentlich als Kunst hinriß, sondern als Leben.

„Das ist es ja gerade“, würde die jüngste Generation ausrufen, wie sie Frank Matzkes „Jugend bekennt“ meisterhaft geschildert hat; sie würde den Knoten zerhauen: Kunst erzieht überhaupt nicht; sie darf nicht erziehen; sie wird erzogen. Und auch jene angeblichen Erziehungsfrüchte einer gegenwärtigen Kunst sind nichts als die unentrinnbare Bejahung der Tatsache, daß wir und die Kunst so sind, wie alles sein muß.

Aber diese „heutige“ Generation ist bereits wieder am Aussterben. Das besagt kein sachliches Unglück. Ihre Formgesetze gelten nicht mehr; ihr Lebensgefühl ist am Verglimmen. Und so kehrt nun doch, auch heute, die Frage wieder nach der erziehenden Kunst und dem ihr gehörenden Tag.

Man wird vielleicht zunächst antworten: Was soll es denn für ein Unglück sein, wenn nur die gerade herrschende Kunst, die Kunst der jeweiligen Gegenwart, erzieht? Ist sie stark und reif, so wird sie ihren er-

zieherischen Beruf fruchtbar einsetzen; ist sie selbst noch kindisch oder verworren und vielleicht gar sinnlos gärend, so werden sie entschiedene Erzieher freundlich ausschalten, und der Übermut des gesunden Menschenwitzes der Heranreifenden wird sich an ihr belustigen, wenn man ihm ein klein bißchen Anleitung dazu gibt; sucht sie eigene Formungen, ernst ausgreifend und vorsichtig tastend, zeigt sie bereits eine neue Anlage von Flächen und Linien, neue Farbenlagerungen und Farbenaufgaben, neue Zusammenhänge des Stoffes mit dem geformten Gebilde, einen neuen Ausdruck des Religiösen, der Naturverbundenheit, der Liebe, eine Musik der Affekte und des Gefühls, die klar ausschöpft, was der moderne Mensch unklar empfindet, — so wird diese Kunst zunächst zu sich selbst erziehen, zum Verständnis ihrer Anlehnungen an das herrschende Lebensgefühl und ihrer neuen inneren Ziele, ihrer langsam ausreifenden Technik. Sie wird dann auch, vielleicht auf dem Umweg durch das Lebensgefühl, dem sie als Kunststil entspricht, gut angepaßte Formungen des ganzen äußern Menschen versinnbilden, die nicht ohne Eindruck auf Geist und Charakter bleiben können. Sie wird endlich, vom kindisch polternden Prahlens eines deklamatorischen Überwissens, richtiger gesehen, eines Nichtkönnens, befreit, ihre Entwicklungszusammenhänge mit der großen gewesenen Kunst wiederfinden und auf den Ruhm einer elternlosen Fehlgeburt verzichten. Auf diesem Weg durch das Neue wird auch das Alte wieder lebendig. Die Kunst der Gegenwart erzieht so zum Verständnis ihrer selbst, indem sie alle Schritte vom Vergangenen zum Gegenwärtigen abmißt. Sie enthüllt das Gewesene, weil sie lehrt, jede Zeit mit ihrem Lebensgefühl und ihrem Stil innerhalb des jedesmaligen Kulturganzen zu verstehen und zu würdigen. Sie bietet zugleich eine Gegenwartsformlehre für die äußern Gestaltungen des Lebens, die der einzelne nicht gläubig hinzunehmen braucht, das wäre modesüchtige Albernheit, auch nicht sklavisch nachbilden soll, das wäre ja das landläufige papageienmäßige Nachplappern, sondern die er seinem Willen und Geschmack kritisch anzupassen hat: das ist die für jedes Leben notwendige Rückkehr von der sachlichen Norm zur individuellen Einverleibung. Denn heute ist man in der Hitze des Kampfes gegen den „Individualismus“ bereits von der Ehrfurcht vor dem „Objektiven“ abgeglitten zu einer schwärmerischen Abgötterei des Sachlichen.

Die Kunst hat aber zu allen Zeiten, auch wenn sie erst lallte, dadurch sehr wirksam zu Ehrerbietigkeit und Selbständigkeit erzogen, daß sie Gegebenes, Gegenständliches kunstgerechten Händen auslieferte, die es nach Gutdünken und in genialer Willkür gestalteten und formten. Blieb trotzdem im Werk die Wahrheit des Gegenstandes lebendig und im Werkmeister die sachliche Ehrfurcht stehen neben dem übersprudelnden Mut zu einer Neuschöpfung des objektiv Geschauten, so war die Kunsterziehung in einer maßgebenden Richtung gelungen.