Der neuzeitliche Zeichenunterricht

Autor(en): **Wagner, H.**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Jahrbuch der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich**

Band (Jahr): **- (1932)**

PDF erstellt am: **27.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-819480

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Der neuzeitliche Zeichenunterricht.

Von **H. Wagner,** St. Gallen.

Goethe-Montan in den «Wanderjahren»:
«Der Mensch versteht nichts, als was ihm gemäss ist.»

Die Voraussetzungen.

Schulreformen können nach zwei Richtungen gehen. Einmal suchen sie, veranlasst durch neue Bildungsbedürfnisse der Zeit, eine Aenderung der Unterrichtsziele herbeizuführen, und zum andern streben sie darnach, ein Unterrichtsverfahren, das aus irgendeinem Grunde nicht befriedigt, durch ein besseres zu ersetzen. Die erste Reformrichtung wird kaum einzuschlagen sein, ohne dass zugleich die zweite verfolgt werden müsste; dagegen kann ein Methodenwechsel wünschbar erscheinen, wenn das Arbeitsziel selbst keiner Erneuerung bedarf.

Das Bildungsziel, das seit Jahren, ja seit Jahrzehnten den Zeichenunterricht beherrscht, ist bekannt. Den wesentlichsten Sinn des Tuns erkennt man in der Förderung von Vorstellungs- und Wahrnehmungsvermögen auf dem Gebiete des Sichtbaren durch die Ausbildung der Fähigkeit, bloss Vorgestelltes oder auch soeben Gesehenes bildhaft darzustellen. Damit sollen wissenschaftliche wie künstlerische Bildung in gleichem Masse gefördert werden.

Dieses Bildungsziel kann heute noch zu Recht bestehen.

Für seine Verwirklichung sind zahlreiche Lehrverfahren entwickelt worden. Man ist mit ihnen besonders auf der wissenschaftlich-praktischen Seite da und dort zu sehr anerkennenswerten Erfolgen gelangt; dagegen sind die Arbeitsergebnisse auf dem Gebiete der künstlerischen Bildung fast durchwegs recht kläglich geblieben.

Kinder ergreifen in den frühen Lebensjahren freudig jede Gelegenheit, ihre Erlebnisse, die irgendwie mit dem Sichtbaren in Berührung stehen, zeichnend und malend zur Darstellung zu bringen. Mit dem Einsetzen des Zeichenunterrichts, also mit dem Beginn bestimmt geregelter Förderung, tritt in diesen Schilderungen meist eine Stockung ein, die häufig nach wenig Jahren unaufhaltsam zu einem völligen Ver-

zicht auf das führt, was ehedem Lust und Wunsch war. Wo aber noch ein spärlicher Rest der alten Darstellungsfreudigkeit sich erhalten konnte, sind Inhalt und Form so bedeutungslos, hohl, unecht und künstlerisch reizlos, dass man das völlige Verschwinden dieser Art von Erzeugnissen eher begrüssen als bedauern muss. Die Bildchen, die sich unsere Mädchen gelegentlich in ein Stammbuch zeichnen, sind untrügliche Zeichen für die völlige Entartung ehemals wertvoller Fähigkeiten. Diesem Absterben angeborener Kräfte entspricht dann beim Erwachsenen eine häufig unbegreifliche Verständnislosigkeit und Unduldsamkeit gegenüber jedem künstlerischen Erzeugnis, das in seiner Erscheinungsart etwas anderes ist als wissenschaftlich aufgenommener Form- und Farbbestand.

Der Einwand, der sofort gegen diese Feststellung erhoben wird, die künstlerische Bewertung sei jederzeit persönlich sehr verschieden und damit in ihrer Gültigkeit durchaus bedingt, ist nicht stichhaltig. Es wird keinen Künstler irgendwelcher Richtung geben, der die genannten Aussetzungen nicht lebhaft unterstützen wird. Dagegen lassen sich für die fatalen Rückbildungen andere, sehr gewichtige Erklärungen anführen, die geeignet sein könnten, die Verantwortung von der Schule zu wälzen. Die ausserordentlich rasch sich entwickelnde und im Unterricht besonders gepflegte Fähigkeit der sprachlichen Mitteilung durch Sprechen und Schreiben macht die bildhafte Darstellungsform entbehrlicher und drängt sie damit naturgemäss in den Hintergrund. Während der Mensch auf lange Zeit hinaus oder gar für immer seinem Sprachvermögen unkritisch gegenübersteht, bringen es Zeichnung und Malerei mit sich, dass der Abstand von Wollen und Vollbringen viel sinnfälliger vor Augen tritt und damit auch stärkere Hemmungen erzeugen muss. Die Weiterentwicklung der schöpferischen Phantasie aber hängt ab vom Mass des Phantasiebedürfnisses und von den Möglichkeiten, die zu dessen Befriedigung bereit stehen. Unruherfüllte, bedrängnisvolle Zeiten, wie die unsere, haben immer ein grosses Phantasiebedürfnis. Diesem Hunger stehen aber auch Möglichkeiten der Sättigung zur Verfügung, wie sie uns schwerlich je geboten worden sind. Die Bibliotheken mit ihrem unermesslichen Stoff für erlebnissüchtige Menschen, die Bilderbücher, die illustrierten Zeitungen, die Ansichtskarten, der Kino, die Romantik der Pfaderei, die Reisemöglichkeiten von heute, sie alle sind geeignet, durch Ueberfütterung jegliches Emporkeimen und Entfalten eigenen bildhaften Gestaltens zu ersticken.

Diese nicht abzuweisenden Entschuldigungen für einen unerfreulichen Zustand entheben aber den gewissenhaften Leh-

rer keineswegs der Pflicht, Nachforschungen darüber anzustellen, wie weit doch auch die Schule daran mitschuldig sei und welche Möglichkeiten sich etwa bieten könnten, eine Besserung herbeizuführen. In diesem Bestreben dürfte eine kritische Betrachtung des Verhaltens am Platze sein, das allen bisherigen Methoden mehr oder weniger eigentümlich ist.

Das Bildungsziel der Schule wird von jeher durch die Notwendigkeiten bestimmt, die dem Erwachsenen bei seinen Auseinandersetzungen mit dem Leben entgegengetreten sind. Was er in seinem kürzeren oder längeren Dasein für sich und andere als nützlich und glückbringend erkannt hat, wünscht er im Unterricht dem Schüler mitzuteilen, um ihm so eine Art Garantieschein für zukünftiges Wohlergehen zu verschaffen. Die Fähigkeiten, mit denen das Kind in die unterrichtliche Beeinflussung eintritt, werden sofort mit den heranzubildenden verglichen und naturgemäss in eine Art von Wertverhältnis gesetzt. Dabei liegt die Versuchung nahe, das Vorhandene gegenüber dem zu Erstrebenden als etwas Unvollkommenes zu betrachten, das möglichst rasch zu höherer Vollkommenheit herangebildet werden soll. Man ist sich zwar darüber klar, dass diesem Wunsch vom Schüler Schwierigkeiten entgegengestellt werden können. Man sagt, sein Fassungsvermögen sei beschränkt, und man sucht mit Scharfsinn herauszufinden, wie der Stoff nach seinen Aneignungsschwierigkeiten dosiert und mit gewissen Kunstgriffen beigebracht werden könnte. Man glaubt Entscheidendes zu tun, wenn man Leichtes von Schwierigem und Einfaches von Kompliziertem trennt, wobei man sich allerdings dazu berechtigt fühlt, anzunehmen, was dem Erwachsenen einfach und leicht erscheine, sei es ohne weiteres auch für das Kind.

Für den Zeichenunterricht ergibt sich unter diesen Voraussetzungen folgendes Bild:

Die zeichnerische Betätigung des Kindes in seiner Frühzeit wird als ein auf Unterhaltung und Kurzweil hinzielendes Spielen und Plaudern betrachtet, das sich, an den Forderungen der Erwachsenen gemessen, unvollkommener Formen bediene. Der gutherzige Pädagoge gönnt dem Kind dieses Spiel und will ihm das komische Vergnügen so lang als möglich gewähren. Dabei ist er aber doch von der Notwendigkeit überzeugt, den Bildungsbefohlenen möglichst bald über das Spiel hinaus an die Bedürfnisse der späteren Zeit heranzuführen. Um diese Ueberwindung einzuleiten und mit Erfolg weiterzuführen, setzt der systematische Zeichenunterricht ein.

Die Stoffpläne, die diesem Unterricht zugrunde liegen, gehen meistens derart vom «Einfachen zum Leichten», dass

sie mit der geraden Linie beginnen, zu den verschiedenen Arten der Fläche weiterschreiten, um schliesslich noch zum höchsten Ziel, zum Körperlichen, zur Perspektive, vorzustossen. Man glaubt, das logisch aufgebaute Haus der Geometrie zeichnerischen Zwecken dienstbar zu machen und erniedrigt in Wahrheit das Zeichnen zum blossen Handlanger dieser Wissenschaft. Die Notwendigkeit, das etwas starre Skelett zu verlebendigen, wird zwar eingesehen. Aus der Senkrechten und Wagrechten wird im günstigen Fall ein Reck, das Rechteck wird als Ofentüre dargestellt, das Oval als Handspiegel u. s. f. Wer seine Sache kunstgerecht durchgeführt hat, «darf» zur Belohnung noch einen Turner, einen Ofen oder eine Bandschleife, eine schöne Masche zeichnen. Da und dort wird versucht, die Auswahl der zur Behandlung gelangenden Dinge von der streng mathematischen Regelung freizumachen, ja man gelangt sogar zur Erkenntnis, dass Freudigkeit im Zeichen für den Erfolg wichtiger sein kann, als eine Leiter, die lückenlos vom Leichten zum Schwierigen hinaufführt. Die Grundeinstellung, die Unterrichtsabsicht aller Lehrgänge bleibt jedoch stets die gleiche. Man will's dem Schüler «beibringen», man zeigt ihm, «wie's gemacht wird», und als Masstab für die Beurteilung der Arbeit gilt wissenschaftliche Genauigkeit und Sauberkeit der Ausführung. Richtig ist die Zeichnung, wenn das Gerade in tadelloser Streckung zu sehen ist, wenn die Wölbung keine Buckel zeigt, und wenn die masstäblichen Beziehungen der Linien und der Winkel genau diejenigen der Vorlage oder des Modells sind. Schön darf sie sich nennen, wenn die Linie nicht faserig aufgelöst oder knitterig erscheint, wenn Spurbreite und Dunkelheitsgrad stets gleich sind, wenn die Farbigkeit sich korrekt an die lineare Umschliessung hält, wenn die gemalte Fläche durch keine «Flecken» verunstaltet wird, und wenn das Zeichenblatt in makelloser Sauberkeit erstrahlt.

Anerkennen wir die Möglichkeit, dass trotz der angeführten Entschuldigungen, die ausserhalb der Schule liegen, dieser Zeichenunterricht irgendwie an den erwähnten Misserfolgen selbst mitverschuldet sein kann, so muss sich schliesslich doch die Frage aufdrängen: Ist man nicht berechtigt, daran zu zweifeln, dass, angesichts des Versagens aller Reformversuche innerhalb einer bestimmten Grundeinstellung, eben diese Grundeinstellung die richtige sei?

Hier setzen nun die Träger einer Reformbewegung ein, die seit einer Reihe von Jahren bemerkbar ist und die voraussichtlich für die nächsten Zeiten richtunggebend sein wird.

Sie gehen von folgenden Ueberlegungen aus: Zeichnen ist keine rein technische Angelegenheit, keine erlernte Fertigkeit,

wie etwa das Skifahren, ebensowenig eine Art Erfindung, wie die Stenographie, die man als etwas Neues, bis zur Stunde völlig Fremdes an den Schüler heranbringt. Zeichnen ist etwas Angeborenes, eine im Menschen ruhende Fähigkeit, die einmal stark entwickelt, ein andermal auch ganz verkümmert sein kann. Sie entfaltet sich nach eigenen Gesetzen und nicht nach Regeln, die der Mensch ihr aufzudrängen versucht. Wie man das Wachstum unseres Körpers fördern und vor Störungen bewahren, nicht aber nach einer bestimmten Richtung und zu einem bestimmten Grad führen kann, so ist es aussichtslos, die zeichnerische Fähigkeit in eine Bahn zu zwingen, die von der natürlichen Entwicklung nicht von sich aus eingeschlagen würde. Jedes willkürliche Biegen, jedes eigenwillige Erziehen der naturbedingten zeichnerischen Fähigkeit führt um so mehr zu Schädigungen, als zwischen den zeichnerischen Bedürfnissen und Aeusserungen des Kindes und des Erwachsenen nicht ein Unterschied des Grades, sondern der Art besteht. Die Verschiedenheit ihrer zeichnerischen Darstellung hat ihre Ursache nicht in erster Linie im geringern oder grössern Können, sondern in einem Ganz - anders - müssen. Diese Wesensverschiedenheit ist sogar so tief, dass es nicht einmal angeht, sich als Erwachsener dem Kinde anzupassen, gleichsam mit Unterweisungsabsichten in dessen Haut zu schlüpfen, ohne wertvolle Kräfte tödlich zu verletzen. Kindertümliche Vorlagenhefte z. B. sind geradezu von verheerender Wirkung, indem sie die eigene Vorstellungsbildung des Schülers völlig unterbinden und zu einem leeren Manierismus führen.

Diese Feststellungen werden von den Reformern nicht aus der Luft gegriffen. Sie sind dazu gelangt, indem sie die ohne Beeinflussung entstandene Zeichnung des Kindes, soweit man von einer solchen reden kann, einem sorgfältigen Studium unterzogen und das Ergebnis ihrer Untersuchungen der zeichnerischen Wesensart des Erwachsenen vergleichend gegenübergestellt haben. Wer die Forderungen, die sich auf diesen Vergleich gründen, würdigen will, kann eigene ähnliche Betrachtungen nicht umgehen.

Die Kinderzeichnung.

Als erste zeichnerische Gebilde des Kindes lernen wir jene seltsam verworrenen Kritzeleien kennen, die es, sobald ihm irgendein Zeichengerät in die Hände kommt, jeder Fläche anvertraut, die sich gerade dieser besonderen Art von Betätigungsdrang darbietet. Man ist geneigt, diese sinnlos vor unsern Augen dahinziehenden Linien als blosse Aeusserungen des Be-

wegungstriebes zu betrachten, der hier nichts anderes will, als eben Bewegung zu entwickeln. Bei näherm Zusehen muten uns aber diese regellosen Gebilde doch wie die Gehspuren eines Menschen an, der orientierungslos im Nebel die Orientierung sucht. Oder dann denken wir an einen Blinden, der in der ewigen Dunkelheit seiner Nacht die gefahrdrohenden Dinge seiner Umgebung zu ertasten sucht. Und schliesslich braucht man nicht erklärungssüchtig zu sein, bis man hinter diesem linearen Durcheinander wenigstens den Sinn des Suchens sieht.

Zu diesem Suchen gesellt sich auch bald das Finden. Unversehens entwirrt sich aus dem Knäuel etwas, das als Vater oder Mutter angesprochen wird. Beim Erwachsenen mögen diese ersten sichtbaren Ergebnisse der sonderlichen Entdeckungsreisen zunächst ein helles Gelächter der Verwunderung entfesseln; von Spott sollte er dieses freizuhalten suchen. Hans Thoma berichtet im «Herbste des Lebens» sehr reizvoll, wie ihn seine schlichte Mutter durch ihr feines Verständnis für diese ersten Kunstversuche zu beglücken wusste. Gleichzeitig mit den ersten ganz und gar unbeholfenen Darstellungen des Menschen treten solche von Tieren auf, die sich gerade im Lebenskreis des Kindes bewegen: Pferd und Kuh, Hund und Katze u. s. f. Dann werden allmählich diese und jene Sachen zeichnerisch umrissen; Blumen und Bäume erscheinen überraschend spät, und gewisse Dinge, die der täglichen Umgebung des Kindes angehören, erscheinen überhaupt nie, trotzdem sie ausserordentlich leicht darzustellen wären. Wirkt es nicht geradezu belustigend, feststellen zu dürfen, dass das, was der erwachsene Bildner bis jetzt an den Schluss seines wohl aufgebauten Lehrprogramms gesetzt hat, eben der Mensch, am Anfang der Auswahlreihe steht, die das Kind einzuhalten pflegt?

Die Kinderzeichnung zeigt uns deutlich, dass der Anfänger in der Kunst der bildnerischen Wiedergabe nicht Erscheinungsbilder, sondern Vorstellungsbilder hervorbringt. Er zeichnet nie nach der Natur, hält nie Dinge unter einmaligen Erscheinungsverhältnissen fest, sondern er zeichnet aus dem Gedächtnis, was er sich vorzustellen vermag, was ihm geblieben ist. Seine Vorstellungsbilder sind nicht das Ergebnis einer einmaligen Wahrnehmung oder dichter Wahrnehmungshaufen, die innerhalb kürzester Frist aufgeschichtet wurden. Sie sind vielmehr der Niederschlag langer Wahrnehmungsketten, deren Glieder zeitlich recht weit auseinander liegen können, und was von diesen Wahrnehmungen sitzen bleibt, hängt nicht in erster Linie von der Besonderheit der Form- oder Farbeigentümlichkeit ab, ist nicht eine Sache der Netzhautreizung, sondern hängt

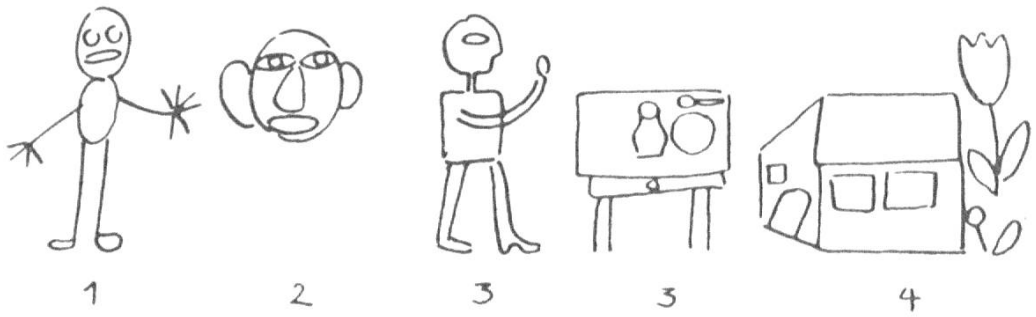
vielmehr von ihrem Gehalt an Gesamterlebnis ab, wobei dann ferner die Häufigkeit der Wiederholung auch von Bedeutung wird. Dass Vater und Mutter und gewisse Tiere Gegenstand der ersten Vorstellungsbilder sind, darf uns damit nicht verwundern.

Sobald das Kind imstande ist, gewisse Dinge als vorgestellte körperliche Einzelwesen darzustellen, geht es auch daran, diese zu ganzen Gegenstandsgruppen zusammenzutragen, wobei wieder nicht gewisse Form- oder Farbzusammenhänge, etwa Aehnliches oder Gegensätzliches, den Ausschlag geben. Vielmehr erfolgt auch hier die Bindung durch ganz bestimmte Erlebniszusammenhänge, für die der Erwachsene nicht immer gleich das nötige Verständnis aufbringen kann. Haus und Hof, Garten, Wiese, Fluss, Berg und Tal u. s. f. stellen derartige Sachgruppen dar, die wir nicht als körperlich-räumliche Einheiten, sondern als ein Erlebnisganzes zu betrachten haben.

Wenden wir uns nach diesen Bemerkungen zur Stoffauswahl des zeichnenden Kindes der genaueren Betrachtung der einzelnen Sachdarstellungen als Formgebilden zu, so stellen wir zunächst fest, dass diese Zeichnungen sehr «ungekonnt» sind. Sobald wir aber den Versuch machen, das Formfremde durch den Inhalt irgendwie zu deuten, beginnt diese Wertung sich wesentlich zu ändern. Das «Ungekonnt» verliert sofort die ganz einseitige Betonung technischer Unbeholfenheit und weist mehr auf eine besondere Artung psychischer Vorgänge hin.

Jede Sachdarstellung des Kindes kann zunächst als Sichtbarmachung bestimmter Erkenntniswerte angesehen werden, hinter denen jene mehr oder weniger langen Wahrnehmungs- und Erfahrungsreihen stehen, die wir bereits als Bildner der jeweiligen Sachvorstellung erkannt haben. Das Kind ist durch diese Wahrnehmungs- und Erfahrungsreihen mit der Existenz gewisser Dinge bekannt geworden, und zwar, wie wir ebenfalls bereits erwähnt haben, weniger durch deren Form- und Farberscheinung, als durch irgendeine Lebensbeziehung, eine Funktion, die Ding und Kind miteinander in Verbindung brachte. So kommt es dazu, festzustellen: das ist ein Mensch, ein Kopf, ein Auge, das ist ein Haus, eine Türe, ein Fenster u. s. f. Zunächst sieht es diese Dinge nur einzeln, isoliert, in der Beziehung zu sich selbst. Dann wird es aber nach und nach auch in das Verflochtensein der Funktionen unter sich hineingerückt. Der Mensch besteht aus Bauch, Beinen, Füssen, Armen, Hals und Kopf u. s. w. und zwar so, dass die Beine und Arme am Bauch befestigt sind u. s. f. Die einzelnen Dinge vereinigen sich in dieser Art mehr und mehr zu einem

Funktionsganzen; doch kann die Erkenntnisgewinnung auch in umgekehrter Richtung erfolgen, indem ein Funktionsganzes mehr und mehr in seinen Teiläusserungen erfasst wird [1]).



Hand in Hand mit dieser durch Funktionsauswirkung veranlassten Erkenntnis der Dinge geht aber auch ein gewisses Mass von Einprägung ihrer Form- und Farberscheinung. Der Bauch ist rundlich, Beine und Arme sind etwas Längliches, das Haus ein Eckiges u. s. f., und mit dieser neuen Art des Wissens wird das Kind in die Lage versetzt, die Erkenntnisse der ersten Art in Sichtbarkeit umzusetzen, sie darzustellen. Da Funktion und Form nach unserm Wissen viel enger miteinander verwachsen sind als Funktion und Farbe, erklärt sich auch ohne weiteres, weshalb die Farbe in der ersten zeichnerischen Betätigung gar keine Verwendung findet.

Beide durch das Auge vermittelten Erkenntnisrichtungen scheinen nun ihre eigenen Entwicklungsmöglichkeiten, vor allem ihr eigenes Entwicklungstempo zu haben. Die Kinderzeichnung gestattet uns, mit grosser Sicherheit zu behaupten, dass das Wissen vom Funktionieren, vom Leben der Dinge rascher wächst als das Wissen um Form und Farbe, indem sie gleich von Anfang an mehr berichtet, was vorhanden ist, als beschreibt, wie das Vorhandene aussieht. Da aber die zweite Erkenntnisrichtung ihrer Art nach in der Zeichnung sichtbarer ist, muss der Fall eintreten, dass das Unentwickelte vor das Besserentwickelte tritt, dieses verdeckt und die Zeichnung ärmer erscheinen lässt, als sie in Tat und Wahrheit ist.

Diese Verkennung des wirklichen Gehalts einer Kinderzeichnung durch eine verhältnismässig mangelhafte Formbeschreibung wird unterstützt durch eine mit dem eben erwähnten Tatbestand zusammenhängende Eigentümlichkeit der Wiedergabe, die ganz besonders geeignet ist, die kindliche Darstellung als «falsch» erscheinen zu lassen: Das Kind hat keinen Sinn für mathematische Masse.

Sobald der Erwachsene zwei Dinge gleicher Art nebeneinanderstellt, hat er das Bedürfnis, ihr Volumen, ihre Begrenzungslinien, die Winkelweite in bestimmte Ausdehnungsverhältnisse zu bringen. Zwei Knaben sind, nach dieser Richtung betrachtet — und der Erwachsene betrachtet immer so — von gleicher Grösse, oder sie sind verschieden. Die Feststellung der Gleichheit und Verschiedenheit genügt ihm aber nicht, er merkt sich gleich den Grad des Unterschieds und sagt: A. ist viel (wenig) grösser als B., er überragt ihn um die Hälfte u. s. f Derartige Unterscheidungen nimmt er aber nicht bloss zwischen gleichartigen Dingen vor. Er tut das auch mit Sachen, die sozusagen in jeder Beziehung etwas anderes sind, z. B. Blume und Pferd, Vogel und Haus. Ferner sieht der Erwachsene nicht bloss Massunterschiede zwischen verschiedenen Körpern, sondern auch zwischen den Bestandteilen einer körperlichen Einheit: Er spricht von einer grossen Nase, von kurzen Beinen, einer grossen Türe, einem kleinen Fenster und fügt auch hier gerne den Grad des Unterschiedes bei, zweimal grösser, dreimal kleiner, höher, breiter, dicker u. s. f.

Es entspricht durchaus dem unentwickelten Sinn des Kindes für reine Formerscheinungen, wenn ihm derartige Ausdehnungsunterschiede zunächst etwas völlig Unfassbares sind, etwas, das überhaupt nicht existiert, und dass ihr Gewahrwerden ausserordentlich spät und langsam einsetzt. Der Massstab, mit dem es die Dinge wertet, misst, ist nicht ein kaltes mathematisches Gerät, sondern das lebendige Leben. Was irgendwie in seinen Lebenskreis eintritt und sich hier wirksam zeigt, wird je nach Art und Grad dieser Wirksamkeit in eine besondere Wertschätzung gerückt, und diese jeweilige Lebensverbundenheit des Dings mit dem Kind und deren Bewertung findet häufig ihren sichtbaren Niederschlag in der Masstäblichkeit seiner Darstellungen. Andere Umstände tragen natürlich ein weiteres zur Festlegung eines Wertes bei: die Heftigkeit einer durch die Wahrnehmung vermittelten Lebensverbindung, die häufige Wiederholung eines Eindruckes oder seine Seltenheit. Dass unter solchen Verhältnissen die innere Bewertung eines Dings und damit auch ihr Einfluss auf die Festlegung der Masstäbe für die Wiedergabe schwankend sein muss und recht sonderbare Sprünge machen kann, leuchtet ein. So müssen wir denn nach dieser Richtung oft die seltsamsten, verwunderlichsten Geschichten erleben. Das Kreuz eines Kirchturmes kann grösser gezeichnet werden als der Turm, und selbst ein Knabe von 11 Jahren ist imstande, so etwas als absolut natürlich und damit als richtig zu betrachten. Man beachte ferner, wie ein Kind das Gesicht darstellt. Auge, Mund und Nase sind

lebendige Dinge, die möglichst gross derart in den zusammenfassenden Kreis des Gesichtes gesetzt werden, dass sie die Peripherie berühren. Die Stirne existiert für das Kind nicht, denn man kann mit ihr nichts anfangen, sie ist wertlos [2]).

Alle diese masstäblichen Sonderheiten haben zur Folge, dass die Sachdarstellungen und ihre Zusammenfassung in Lebensgruppen eigentümlich verzerrt und wirklichkeitsfern erscheinen und so fast zwangsläufig zu einer ungerechten und falschen Bildbewertung durch den Erwachsenen führen müssen.

Ebenso irreführend wie die sonderbare Masstäblichkeit für die Bewertung einer Kinderzeichnung ist oft ihre Zweidimensionalität, h. h. die Tatsache, dass sich die Darstellung der Dinge fast ausschliesslich in einer einzigen Ebene vollzieht, dass sie sich also wohl von links nach rechts, von unten nach oben, nicht aber von vorn nach hinten bewegt. Diese Darstellungsart ist dem Erwachsenen zwar nicht unvertraut, doch besteht zwischen der zweidimensionalen Kinderzeichnung und der ähnlichen Projektionszeichnung der Erwachsenen ein sehr tiefer Wesensunterschied. Diese ist ein zu bestimmter Stunde überlegtes Ableiten aus der dreidimensionalen Wirklichkeit, eine Art mathematischer Akt. Jene ist nicht bewusste Abstraktion aus einem Dreidimensionalen, sondern ein aus längerer Wahrnnehmungserfahrung herausgewachsenes Vorstellungsbild. Das Flächenbild des Erwachsenen hält alle Formmerkmale fest, die in einer oder mehreren parallel zueinander liegenden Ebenen liegen. Das zweidimensionale Vorstellungsbild des Kindes wird von den Formeigentümlichkeiten bestimmt, durch die das Ding in den Erlebniskreis des Kindes eingedrungen ist. Besondere Formerscheinungen, z. B. Symmetrie, können die Aufnahme ins Bild begünstigen, doch muss man sich hüten, zu oft von charakteristischen Formen zu reden. Charakteristisch ist dem Kinde das, was ihm etwas zu sagen hat. Die sogenannte Seitenansicht des Pferdes bestimmt nicht in erster Linie das Vorstellungsbild des Kindes durch seine besonders charakteristische Ansicht und seine Verkürzungslosigkeit, sondern deshalb, weil sie den Bewegungsvorgang des Gehens, Trabens, Galoppierens, Ziehens, Tragens u. s. f. am klarsten zum Ausdruck bringt. Daraus erklärt sich ohne weiteres, warum schon das kleine Kind den Menschen bald von vorn, bald von der Seite zeichnet. Liegen die Formen, die zufolge ihrer Beziehung zum Kind in dessen Vorstellungsbild aufgenommen werden sollten, nicht zufällig in der gleichen Ebene, so wird diese Lage durch das Kind ohne weiteres dadurch herbeigeführt, dass es jene sonderbaren Aufklappungen vornimmt, die dann seine Bilder wieder so unglaublich «falsch»

erscheinen lassen. Um die horizontale Tischplatte, die als Träger einer reichen Mahlzeit ungeheuer wichtig sein kann, in ihrer wahren Form zeigen zu können, klappt man sie senkrecht auf, bis sie in die Ebene von Füssen und Zarge gerückt ist. Das Kind bringt also zwei, und wenn es sein müsste drei und vier «Ansichten» in eine Bildebene und nähert damit seine Darstellungen denjenigen Zeichnungen des Erwachsenen, die man im Projektionszeichnen Abwicklungen nennt [3]).

Ist ein Aufklappen nicht möglich, so schiebt es die verschiedenen Ebenen auch ineinander. Ueberraschend früh beginnt das Kind, sich gelegentlich mit perspektivischen Problemen auseinanderzusetzen. Doch geschieht es nur dann, wenn das Bedürfnis nach einer besonderen Berichterstattung dieses Ungewohnte absolut notwendig macht. Die Verkürzungserscheinungen werden in solchen Darstellungen aber immer nur so weit herangezogen, als der Klarheit und Deutlichkeit der verkürzten Fläche zuträglich ist. Das Kind erstrebt in allen diesen Fällen nicht eine perspektivisch korrekte Körperdarstellung, sondern es will Flächen von bestimmter Bedeutung als Einzelerscheinung möglichst unbeeinträchtigt in ihrem körperlichen Zusammenhang zeigen [4]). Wo verschiedene Dinge in einer Gruppe vereinigt sind, werden nie alle Gegenstände perspektivisch gezeichnet, sondern immer gerade diejenigen, deren Formeigenart eine solche Behandlung verlangt. Dass dem Kind die Fläche alles und der Körper wenig zu bedeuten hat, zeigt weiter der Umstand, dass es ihm niemals einfallen wird, durch Schattierungen die Körperlichkeit des Dargestellten zu steigern.

Ebenso fremd wie der Körper ist dem Kind der Raum, das, «was zwischen den Körpern ist». Räumliche Distanzen, die zwischen den Körpern liegen, wird es nur dann zu durchlaufen bereit sein, wenn diese Dinge wieder irgendwie durch einen Lebenszusammenhang verbunden sind, und da zeigt sich dann rasch die Neigung, die Distanzen zu verkleinern, die Sachen im Bild einander näherzurücken. Liegen die Dinge in der Wirklichkeit hintereinander, so werden sie in der Darstellung neben- oder übereinander gerückt, auf jeden Fall gibt das Kind nicht zu, dass ein Ding vor ein anderes tritt und ihm unmöglich macht, in seiner ganzen Bedeutung bemerkt zu werden. Es will schon viel sagen, wenn das Kind dazu gelangt, dem räumlichen Hintereinander durch gesteigertes Verkleinern der Dinge eine besondere Tiefenwirkung zu geben. Wir erleben nicht selten den Fall, dass ein in Wirklichkeit kleines und zugleich entferntes Ding vom Kind grösser gezeichnet wird als ein grosses anderes, das im nächsten Vordergrund steht [4]).

Die besondere Masstäblichkeit in der Zeichnung des Kindes, von der wir bereits gesprochen haben, zeigt sich vielleicht nirgends deutlicher als gerade in seiner Art der Raumbehandlung.

Es wird an der Zeit sein, endlich auch einiges über die Farbigkeit der Kinderzeichnung zu sagen, denn sie bedingt nicht minder als die besondere Formensprache deren eigenartiges Gepräge. Wer ganz kleinen Kindern Farbe, nicht Farbstifte, schenkt, wird lachend oder entsetzt festzustellen haben, mit welchem Behagen diese Maler die kräftigen, ungebrochenen Töne Rot, Gelb, Grün, Blau, Gold u. s. f. in formlosen Flecken auf die Fläche schmieren. Farbe ist ihnen unzweifelhaft zuerst nichts als Sinnengenuss. Ganz allmählich beginnt das Kind, seine Farben mit gewissen Formgebilden zu verbinden, doch zunächst nur so, dass diese oder jene Flächenform mit dieser oder jener Farbe gefüllt wird; ob die erhaltene Form- und Farbverbindung irgendwo in der Wirklichkeit vorhanden sei, ist ihm völlig gleichgültig. Der ungestörte Genuss am Rot und Blau u. s. f., und dass dieses Rot und Blau irgendwie versorgt erscheint, ist ihm unendlich wichtiger als das, was die Wirklichkeit zu seinem Tun sagt. Je weiter sein Eindringen in die Umwelt sich entwickelt, um so weniger will es ihm gelingen, sich der Einwendungen der Wirklichkeit zu erwehren. Es wird allmählich, aber unabweislich von der Erkenntnis eingenommen, dass eine richtige Wiese nicht rot, sondern grün sein müsse, und dass es keine blauen, wohl aber rote Gesichter gebe u. s. f. Dieses erste Erkennen der Farbigkeit der Dinge ist allerdings noch sehr beschränkt und gründet sich wieder, wie seine Vorstellung von der Form, nicht auf eine einmalige Wahrnehmung, sondern auf lange Wahrnehmungsreihen, und die Art der Erkenntnis wird nicht in erster Linie durch die Häufigkeit einer bestimmten Farbwahrnehmung bedingt, sondern durch den Erlebnisgehalt, der mit gewissen wahrgenommenen Farben verbunden ist. In St. Gallen müsste z. B. ein Kind, wenn die Häufigkeit der Farbwahrnehmung entscheidend wäre, zur Erkenntnis gelangen: Der Himmel ist grau. Trotzdem wird es auch bei uns, ganz abgesehen von dem, was die Kindergartentante berichtet, mit Ueberzeugung sagen: Der Himmel ist blau. In der weiteren Entwicklung stellt sich im Erkennen der Farbe ein feineres Unterscheidenkönnen ein. Die Mischtöne grau, violett dringen in den Erkenntniskreis ein. Nach wie vor bleibt aber die Farbe eine Angelegenheit der Fläche. Hell und Dunkel werden immer als Farbwerte betrachtet, niemals als Licht- und Schattenwerte, wie sie am Körper zutage treten können. Die Abwandlungsmöglichkeiten der Farbe, nicht der Wandel von hell zu dunkel,

sondern das Hinüberziehen von rot in gelb, grün in blau, grau u. s. f., durch Luft und Licht und durch Farben, die benachbarten Flächen angehören, treten dem Kinde nur dort ins Bewusstsein ein, wo die Abwandlung einen ausserordentlichen Grad erreicht hat; z. B. ferne Berge werden blau, ein Gewitter färbt den Himmel schwarz und gelb u. s. f. Im allgemeinen muss festgestellt werden, dass Stimmungswerte, die ausserhalb des Kindes, in der Welt des wahrgenommenen Objektes liegen, nur in sehr spärlichem Masse in die Kinderzeichnung und -malerei einzudringen vermögen.

Dass trotzdem von jeder Kinderzeichnung eine bedeutende, da und dort erstaunlich starke Stimmungsgewalt ausstrahlt, verdanken wir derjenigen Gestaltungskraft, die neben dem Erkenntnisvermögen ganz besonders an der Bildung der kindlichen Form- und Farbensprache beteiligt ist, der Phantasie. Wer Kinderzeichnungen nach Inhalt und Darstellungsart auch nur einigermassen gerecht werden möchte, hat sich unausweichlich, auch wenn es nicht Psychologie vom Fach ist, etwas mit dieser Aeusserungsrichtung unseres Seelenlebens auseinanderzusetzen.

Den Begriff Phantasie in eine unumstritten klare und zugleich kurze Definition zu fassen, hält unendlich schwer. Es wird auch nicht unbedingtes Bedürfnis sein, diese Schwierigkeiten hier zu überwinden. Notwendig ist bloss, dass wir einige Feststellungen zu machen versuchen, die ein Erfassen dessen gestatten, was uns die Kinderzeichnung nach dieser Seite zu bieten hat. Der Mensch nimmt heute und morgen, da und dort Eindrücke auf, die sich in seiner Seele gegenseitig berühren, befruchten, verschmelzen, die wachsen und schliesslich als neues Ganzes wieder in die Aussenwelt treten, um von hier aus neuerdings auf die Stätte ihrer Geburt zurückzustrahlen und ihr damit Beglückung zu spenden. Was in diesem seltsamen Vorgang sich abspielt, ist kein überlegtes Machen und Konstruieren, das als Aufgabe von aussen an uns herangebracht wird, sondern lebendiges Werden, dessen Sinn und Ziel in der Seele liegt, von der es ausgeht. Dieses Erzeugnis der Phantasie, geben wir gleich der Sache den Namen, wird nicht mit dem scharfsinnigen Gedanken erobernd aus der Umwelt gerissen, sondern steigt wie ein Naturgebilde aus gütigem Erdreich auf. Phantasie ist nicht Laune, sondern Bedürfnis. Sie will uns im Neuen, das sie hervorbringt, von einer Spannung erlösen, die, aus dem Gegensatz von Aussen und Innen erzeugt, im Urgrund unserer Seele liegt und Beunruhigung schafft. Das kann auch der Gedanke bewirken. Wo dieser aber nicht mehr ausreicht, wo er zu schwach ist, oder wenn die

Eindrücke zu zahlreich, verworren und verwirrend uns bestürmen, da legt sich die Phantasie mit ihrer gütigen Hand ins Mittel. Kein Wunder daher, wenn das Phantasiebedürfnis des Kindes besonders gross ist und wenn seine Phantasiekraft, am Erwachsenen gemessen, verschwenderisch zu schenken vermag. Da der Mensch als Zugehöriger einer Rasse, einer Zeit, als Einzelwesen, immer ein anderer ist, da auch die Aussenwelt ein Fliessendes, fortwährend sich Wandelndes ist, wird naturnotwendig das Erzeugnis der Phantasie auch stetsfort ein Originales, nur einmal Vorhandenes sein müssen. Weil aber schliesslich der Mensch auch immer wieder Mensch und besonders das Kind wieder Kind ist, so dürfen wir wohl auch erwarten, dass in der Gestaltungsrichtung ihrer Phantasie auch allerlei Gemeinsames wahrzunehmen sei, das, wahrscheinlich leichter fassbar als das absolut Einmalige, vielleicht auch uns Beglückung zu verschaffen vermag. Wenn wir die Kinderzeichnung mit dieser Absicht betrachten, treten folgende drei Phantasiewerte besonders hervor:

Die Kinderzeichnung ist mit romantischer Stimmung gesättigt. Es liegt etwas seltsam Fremdes, eigenartig Traumhaftes in ihr, das uns gleichsam in ein anderes Dasein entrückt. Die Art des Kindes, das von der Aussenwelt Erkannte im Bilde festzuhalten: das besondere Nebeneinander der Dinge, die Ueberhöhung und Zurückbildung der Form, der Kulissenbau seiner Schilderungen, die Buntheit der Farbe, das alles genügt nicht, diese berückende Wirklichkeitsferne befriedigend zu deuten. Das Kind schafft sich da offenbar aus geheimnisvoller Kraft heraus eine Welt, die ihm eine reibungslosere Entfaltung seines Seelenlebens gewährt, eine Welt, in der es sich ungebundener, lusterfüllter bewegen darf als in der rücksichtslosen Wirklichkeit. Es schenkt sich aus eigenem Vermögen in der Romantik seines Bildes gleichsam ein zweites, mit ungestörtem Glück bedachtes Dasein.

Die Kinderzeichnung ist mit Dämonie erfüllt. Die fratzenhaften Darstellungen der Menschen, Häuser, Bäume, Berge starren uns häufig wie Gespenster an, die aus der Furcht vor dem Unbekannten und Unerkannten, aus der Angst vor verborgener Gefahr aufgestiegen sind. Sie sind eine Art Entäusserung dessen, was tief im Innern beklemmend quält und durch die Sichtbarmachung überwunden wird.

Die Kinderzeichnung ist ausserordentlich dekorativ. Das verdankt sie einmal ihrer Zweidimensionalität und ihrer Farbigkeit, vor allem aber einem besonderen Nebeneinander von Formen und Farben, das seinen Grund nicht mehr in der Funktionsverbindung der Dinge haben kann. Es werden hier vielmehr

ganz besondere Sehgesetze wirksam sein, die ein bestimmtes Ordnungsbedürfnis befriedigen möchten. Man denke nur an das häufige Auftreten der Symmetrie. Wir müssen uns versagen, tiefer in diese bedeutungsvolle Art des Gestaltens einzudringen. Bedauerlich ist, dass man wahrnehmen muss, wie rasch sie unter schädigenden Einflüssen, die von aussen kommen, verkümmert und zugrunde geht.

Ist man bei längerer Beschäftigung mit der Kinderzeichnung tiefer in ihren Inhalt eingedrungen, so stellt sich wohl das Erstaunen darüber ein, wie ungeheuer reich er ist. Fast noch mehr dürfte man aber verwundert sein, wenn man wahrzunehmen hat, was für eine Anschaulichkeit in der Form des Dargestellten anzutreffen ist. Allerdings ist es keine Anschaulichkeit im Sinne erschöpfender Sachbeschreibung, wie sie etwa durch die Schärfe einer Linse auf die photographische Platte gezaubert wird; denn wir haben ja gesehen, dass sich das Erkennen reiner Form- und Farberscheinung beim Kind recht langsam entwickelt. Dagegen werden bestimmte Lebensvorgänge, Funktionen, Ereignisse, in der Art ihrer Abwicklung und ihrer Wirkung auf die untereinander lebensverbundenen Dinge oder auf das Kind, also auch ihr Stimmungsgehalt, häufig mit einer Ueberzeugungskraft wiedergegeben, die schlechterdings unübertrefflich genannt werden darf. Wer könnte angesichts solcher Tatsachen noch den Mut aufbringen, zu behaupten, die Kinderzeichnung sei ein Unvollkommenes, ein nicht Ernstzunehmendes, ein hilfloses Unterfangen, das man möglichst rasch und radikal in ein anderes, vernünftigeres Geleise hinüber führen müsse!

Bevor wir aber in unserm Verlangen, die Entwicklung einer verheissungsvoll einsetzenden Fähigkeit doch irgendwie unterrichtlich fördern zu dürfen, nach geeigneten Verhaltungsregeln suchen, wird es ratsam sein, dass man sich auch nach dem Ziel umsehe, das die Entwicklung etwa verfolgen würde, wenn sie ganz aus eigener Kraft vorsichzugehen hätte. Zu diesem Zweck wollen wir noch die Kinderzeichnung vergleichend derjenigen des Erwachsenen gegenüberstellen.

Die Zeichnung des Erwachsenen.

Wir haben dabei eine Trennung vorzunehmen zwischen der Zeichnung des naiven und des gebildeten Erwachsenen. Um Missverständnisse zu verhüten, ist zunächst näher auszuführen, was für unsere Absicht unter «naiv» und «gebildet» verstanden werden soll. Naiv nennen wir den Menschen, der ohne bedeutenden Bildungs- und Erziehungseinfluss

sich noch ein starkes Mass von Triebhaftigkeit bewahrt hat, dessen seelisches Regen und Weben mehr gefühlsbetont als gedanklich geleitet, reflektierend ist. Zu diesen Menschen gehören alle jene, die abseits vom grossen Verkehr, durch die Eigenart ihres Berufes begünstigt, noch in einer gewissen Naturhaftigkeit ihr von Problemen unbelastetes Leben fristen: Bauern, Bergler, Waldleute, Fischer u. s. f. Sie sind unter den heutigen Verhältnissen allerdings recht selten geworden, und wer ihre bildnerischen Erzeugnisse kennen lernen will, muss schon in die Museen gehen, wo ihm die ausgestellte Bauernkunst (Möbel, Kleingeräte, Kleider u. s. f.) berichtet, wie es um Gestaltenwollen und -können dieser Leute stünde, wenn sie nicht durch die moderne Industrie in Grund und Boden verdorben worden wären. Vertiefen wir uns z. B. in die Malereien, mit denen die Flächen alter Schränke überzogen sind, so werden wir folgendes wahrzunehmen haben: Entsprechend der besonders gefühlsbetonten Gesamthaltung des Seelenlebens ist der dargestellte Stoff immer ein solcher, der irgendwie dem Herzen nahe steht: Der Mensch der verschiedenen Lebensalter, in seiner Schickalsverbundenheit mit der Natur, im Frühling, Sommer, Herbst und Winter, die Feste, die als Glanzpunkte zwischen seine Arbeitstage geschoben sind, die Freude am Getier, an den Blumen und schliesslich auch Gevatter Tod. Wo das Landschaftliche in Berg und Tal, in Fluss und See, in Acker, Wiese oder Wald, in Strauch und Baum als Bühne menschlichen Erlebens erscheint, oder wo es gar um seiner selbst willen geschildert wird, da ist ein Schwelgen in romantischem Phantasieren, wie man es selbst beim hemmungslosen Kind nicht sieht. Zur Fastnachtszeit enthüllt sich auch die unlösbare Verbundenheit des Naiven mit dem Dämonischen (Flumser Masken). Die erstaunlichen dekorativen Fähigkeiten, die in der Volkskunst zutage treten, sind zur Genüge bekannt, und wenn es dem Zeichenunterricht gelänge, auch nur einen bescheidenen Bruchteil dessen, was fast spurlos entschwunden ist, aus der Verlorenheit zurückzuretten, so wären seine Anstrengungen mehr als gerechtfertigt. All diese Herrlichkeiten aber zaubert der naive Erwachsene genau wie das Kind aus der Vorstellung, aus seinem Erinnerungsschatz heraus. Das Abzeichnen eines Modells ist ihm eine unbekannte Sache, und selbst dort, wo es in der Natur der gestellten Aufgabe liegt, beim Bildnis, schiebt sich Vorgestelltes in das Gesehene hinein. Was seine Sachdarstellung von der des Kindes unterscheidet, ist die bessere Beherrschung der Form, was aber als Folge längerer Wahrnehmungserfahrung und bei dem gesteigerten Interesse an der reinen Form natürlich ist.

Dem entspricht die mehr an das Tatsächliche genäherte Masstäblichkeit, besonders innerhalb einer Körpereinheit, während von Körper zu Körper, namentlich wenn sie verschiedener Art sind (Kuh — Haus, Blume — Mensch) nach wie vor die drolligsten Massunrichtigkeiten als Ausdruck ganz anderer Bewertung zutage treten können. Die Zweidimensionalität bleibt ebenfalls die bevorzugte Weise der Körperdarstellung, und wo Perspektive auftaucht, ist sie ausserordentlich anschaulich, aber wissenschaftlich meistens falsch. Bei Rundkörpern macht sich gerne etwas Modellierung bemerkbar (beim Kinde nicht), doch werden Licht und Schatten auch vom Anschaulichkeitsbedürfnis und nicht von einem einheitlichen Lichteinfall bestimmt. Die Farbe erfreut sich grosser Leuchtkraft und Buntheit; sie entspricht ihrer von Licht und Luft bedingten Erscheinungsart ganz und gar nicht; sinnliche Lebendigkeit und Schmuckkraft gehen dem naiven Erwachsenen vor impressionistischen Nuancenreichtum. Man sieht, der naive Erwachsene ist vom Kinde wenig artverschieden; das ganz besondere Können des Kindes hat in ihm bloss eine Steigerung des Grades erreicht.

Anders steht die Sache beim «gebildeten» Erwachsenen. Als Gebildeten bezeichnen wir in diesem Falle den Menschen, der mit fremder Hilfe und aus eigener Kraft tiefer in die Geheimnisse der Erscheinungswelt eingedrungen ist. Er hat seine Erfahrungen nicht beiläufig, sondern zielbewusst vermehrt. Die Sachen treten nicht erst dann in seinen Erlebniskreis ein, wenn sie aus irgendwelchem Grunde lustbringende oder angstweckende Lebensgefährten geworden sind. Sie sind ihm durch ihre blosse Existenz beachtenswürdig und wert, in der ganzen Kompliziertheit ihrer Erscheinung studiert zu werden. Wo sich etwas irgendwie verschleiert zeigt, sucht er die Hülle zu durchdringen. Die Welt verliert ihm den Charakter des bang Geheimnisvollen; wo Unabklärbares ist, sieht er nicht das Wunder, sondern das Rätsel, das noch zu lösen sein wird. Sein Phantasiebedürfnis wird kleiner, seine Vertrautheit und das Wohlbefinden in der Wirklichkeit dafür grösser. Er zeichnet und malt jedes und sucht alles der wirklichen Erscheinungsart so nahe als möglich zu bringen. Wo ihn das Gedächtnis im Stiche lassen will, greift er zum Mittel der unmittelbaren Modellzeichnung, ja diese wird sogar zum Selbstzweck erhoben. Wenn die Naturstudie auch bei erregbaren Menschen eine ausgesprochen künstlerische Note erhalten kann, so trägt sie doch die Tendenz der Wissenschaftlichkeit in sich. Das Dreidimensionale von Körper und Raum dringt sieghaft und be-

herrschend in seine Darstellungen ein. Seine Perspektive will nicht mehr bloss anschaulich, sondern vor allem richtig sein, sein Raum ist nicht mehr eine kulissenbegrenzte Bühne für irgendein Geschehen, sondern etwas, das sich unbegrenzt dehnt und weitet, kurz, seine Darstellungsart nähert sich der unerbittlichen Objektivität der Photographie. Wo sich beim Künstler persönlich Bedingtes, dem Phantasiebedürfnis Entspringendes erhält, geschieht es eben «trotzdem», weil er kraft der elementaren Phantasiegewalt mehr muss als will. Es zeigt sich dann in einer oft kaum zu umschreibenden Abweichung vom Tatsächlichen, als Zartes, Flüssiges, Eckiges, Voluminöses in der Form, als Leises, Jauchzendes, Schwermütiges, Heiteres in der Farbe, und als etwas, das wie ein rätselhaft Verborgenes in der Führung und Spur von Stift und Pinsel, im rein Handschriftlichen liegt. Von dekorativem Können sind da und dort noch kärgliche Reste vorhanden. Alles in allem: der «gebildete» Mensch hat die Triebhaftigkeit des naiven Bruders eingebüsst, er ist in den Bann der Reflexion geraten, er ist nicht mehr der Geführte, er führt sich selbst, er hat sich entkindet. Der Abstand zwischen dem naiven Erwachsenen und dem Kind ist übersehbar, der zwischen dem Gebildeten und dem Kind ist riesengross.

Es wäre verlockend, den Vergleich zwischen Naivität und Bildung in gleicher Weise auf dem Gebiet des Historischen durchzuführen. Auf die Stilentwicklung der germanischen Bildkunst beschränkt, wäre dann die gesamte Kunst des Mittelalters naiv. Dürer stünde mitten im Uebergang zur Kunst des Gebildeten u. s. f. Wir wollen auf weitere Andeutungen verzichten.

Was wir über die Kinderzeichnung und die Zeichnung des naiven und des gebildeten Erwachsenen gesagt haben, dürfte nunmehr zur Genüge beweisen, dass die Ueberlegungen, die wir vorausgehen liessen, den Tatsachen durchaus entsprechen, dass nämlich bildhaftes Darstellen und Gestalten nicht eine Fertigkeit ist, deren Entwicklungsablauf nach menschlicher Willkür so oder so zurechtgedeichselt werden kann, sondern dass diese Fähigkeit wirklich ihre Wachstumsgesetze in sich trägt, und dass wir bloss imstande sind, ihre Entfaltung zu begünstigen.

Dazu sind wir aber auch wegen ihrer Bedeutung für unsere gesamte Lebenshaltung in einem Mass verpflichtet, das uns nie gestattet, im Suchen nach der geeignetsten Art der Förderung je müde zu werden. Dass der Weg dieser Förderung in engstem Zusammenhang mit demjenigen der natürlichen Entwicklung zu gehen hat, ist klar.

Die Förderungsmöglichkeiten.

Die Unterrichtsstufen.

Will man der selbstverständlichen Forderung nach Natürlichkeit des Unterrichts Rechnung tragen, so wird man den einzuschlagenden Weg in zwei oder drei Abschnitte gliedern müssen. Ihre Zahl hängt davon ab, ob man geneigt ist, die ganze Länge der geschilderten Entwicklung zu durchlaufen. Im Hinblick auf die Zeit, die der Schule für die Ausbildungsarbeit zur Verfügung steht, ist man selbstverständlich genötigt, den zeitlichen Ablauf der Entwicklung etwas zu verkürzen, soviel es ohne unnatürlichen Zwang geht. Und da die Stufe des «Gebildeten» ihrem ganzen Wesen nach dem jugendlichen Menschen doch ferne steht, darf man sich fragen, ob sie als Ausbildungsziel nicht wegfallen dürfe. Die Erfahrung sagt, dass tatsächlich ein Misserfolg des Unterrichts mit Sicherheit zu erwarten ist, wenn Perspektive, Licht und Schatten und naturalistisch malerische Farbdarstellung als wissenschaftlich korrekte Naturstudie den Unterricht beherrschen, bevor der Schüler ins 15. oder 16. Altersjahr hinaufgerückt ist. Erst mit dem Eintreten der Pubertätszeit scheint die psychische Umwandlung vorsichzugehen, die ihn für ein Erfassen der Darstellungsprobleme des Gebildeten reif werden lässt. Ein noch weiteres Hinaufschieben der bezeichneten Altersgrenze könnte ohne Zweifel eher von Gutem als nachteilig sein, weiss man doch, dass gerade tüchtige Menschen oft ein sehr langsames Entwicklungstempo einzuschlagen pflegen. Es gibt aber auch Leute — es sind namentlich Künstler — die diese oberste Stufe überhaupt als etwas nicht Erstrebenswertes bezeichnen. Sie sagen, ihr Tun und ihre Weise sei nicht bloss künstlerisch wertlos, sondern sogar in hohem Masse schädlich. Die wundervolle Volkskunst sei gerade durch die Tyrannei des Naturalismus erdrosselt worden und selbst die Wissenschaft habe damit nicht viel gewonnen. Es ist sehr viel Wahres an dieser Behauptung. Wollen wir aber gerecht sein, so müssen wir auch das Gute anerkennen, das im Studium der dreidimensionalen Erscheinung steckt. Wissenschaftlich sich auswirkende Beobachtungsschärfe und selbst künstlerisches Empfinden können auch auf diesem Boden reichliche Nahrung finden. Dass dreidimensionales Darstellenkönnen für die praktische Verwendung des Zeichnens und Malens von besonderer Bedeutung sei, darf man nicht behaupten, wenn man weiss, wie anschaulich zweidimensionale Form- und Farbbeschreibungen gerade für den Handwerker und den Wissenschaftler sind. Auf alle Fälle soll

ein Besitzergreifen der auf der Oberstufe gebotenen Neuwerte nie bedeuten, dass alles Vorausgegangene als abgetan zu betrachten sei.

Sprechen wir also dieser Oberstufe ihre Berechtigung nicht ab, so haben wir wohl die Stufe des naiven Erwachsenen vor das 16. Altersjahr zu setzen, was dann etwa eine untere Begrenzung mit dem 12. und 13. Altersjahr rechtfertigen dürfte. Damit wäre folgende Dreiteilung des Unterrichtsganges gegeben:

1. Unterstufe: bis zum 12. und 13. Altersjahr.
2. Mittelstufe: bis zum 15. und 16. Altersjahr.
3. Oberstufe: über das 16. Altersjahr hinaus.

Der Unterrichtsstoff.

1. Stufe. Er ist gut gewählt, wenn er möglichst viele Bildvorstellungen ins Bewusstsein hinauf- und hineinrücken lässt und zu deren Wiedergabe reizt. Alles zeichnerische Tun ist zu Erfolglosigkeit verurteilt, wenn es nicht mit einem gewissen Mass von Freude geschieht. Freude macht dem Kind aber nur das, was seiner besonderen Art von Lebensentfaltung und -bedürfnis entspricht. Die ohne Befehl entstandenen Kinderzeichnungen sagen mit ganzer Deutlichkeit, dass «das Ding an und für sich» nicht imstande ist, den Schüler von etwa 10 Jahren zum besonderen Studium und zur Darstellung zu veranlassen. Es ist völlig zwecklos, zu sagen: Heute zeichnen wir eine Giesskanne, einen Stuhl, einen Stiefelknecht, eine Tafel u. s. f. Diese Dinge haben für den jugendlichen Zeichner schon deshalb keinen Anreiz zur Darstellung, weil sie seinem Phantasiebedürfnis durch ihre blosse Existenz keine Befriedigung verschaffen. Stellen wir dagegen den Schüler in ein Geschehen und nicht in ein Sein hinein, oder besser, in ein Geschehen, das in dem Sein verankert ist, so dürfen wir erwarten, dass er der Einladung zum Zeichnen gerne folgen und alles tun wird, seine Kräfte für ein gutes Gelingen einzusetzen. Der Stoff wird so dem des Sprachunterrichts nahekommen, nur mit dem Unterschied, dass er besonderen Anreiz zur zeichnerisch-malerischen Beschreibung in sich birgt: An unserm Reiseziel, die Stare sind da, das Sonnenbad, Apfelernte, verschneites Land, Taufe, Hochzeit, Jahrmarkt, das Schloss, das Wirtshaus, die Bauernstube, der Kerker, Kinderspiele (Reifeln, Drachen u. s. f.), ferner Illustrationen zum Lesestoff, zu erzählten Märchen. Gar zu Lyrisches bringt gern Enttäuschungen, Episches ist leichter zu gestalten. Hat der Lehrer das unabwendbare Bedürfnis, das sog. Gegenstandszeichnen schon in der untersten Stufe zu pflegen, so wird er mindestens nach einem Weg zu suchen haben, der dem Schüler

wenigstens gestattet, etwas darzustellen, mit dem er irgendwie auf freundschaftlichem Fusse steht: Mein Fussvelo, unser Kachelofen, unser Bienenhaus, mein Puppenwagen, mein Schlitten, mein Taschenmesser, meine Pfaderausrüstung, unsere Tiere, mein Blumenstock u. s. w.

2. Stufe. Auch diese Stufe braucht reichliches Darstellungsmaterial, das ermöglicht, recht viel Wirklichkeitsbeschreibung mit Phantasiehaftem zu umkleiden. Die Erlebniskreise der ersten Stufe (Jahreszeiten, Lebensalter, Feste) bieten auch hier noch dankbaren Stoff. Ueberdies wird die Literatur in vermehrtem Masse geeignete Aufgaben zu stellen vermögen: Sagen, Legenden, biblische Geschichten, das Volkslied, Abenteuergeschichten, Balladen. Dem eigentlichen Sachzeichnen darf man nun im Hinblick auf seine praktische Bedeutung und in Berücksichtigung des Umstandes, dass viele Schüler nie über diese 2. Unterrichtsstufe hinaufgelangen, in vermehrtem Masse Pflege angedeihen lassen. Es braucht nun nicht mehr unbedingt zu heissen: «Meine» Geräte. Die Aufgabe darf ganz allgemeiner lauten: Spielsachen, Gartengeräte, Büroartikel, Sitzgeräte, Tische, Fussbekleidung, Kopfbedeckung, Kapelle, Bildstöcke, altes Gemäuer, junger Baum, Pflanzen (nicht bloss Blätter; was kümmert diese oder jene Blattform einen Schüler!), Tiere und sogar Menschen. Die gelegentliche Wiederholung der gleichen oder einer ähnlichen Aufgabe in bestimmten Zeitabständen ist schon deshalb zu empfehlen, weil sie dem Lehrer die schönste Gelegenheit verschafft, sich von der Eigenart der Stufe und vom Fortschritt des einzelnen Schülers ein klares Bild zu schaffen.

3. Stufe. Der Bedarf an Stoff, der die Phantasie herausfordert, ist merklich kleiner, entsprechend dem geringeren Bedürfnis nach dieser Seite. Die Literatur ist hier schon deshalb die geeignetste Quelle, weil sie am ehesten Stoffe bietet, die zum vornherein wirklichkeitsfern sind und dem mehr an sachliche Richtigkeit gewöhnten ältern Schüler so über gewisse Hemmungen hinweghelfen: Romantische Landschaften, Dämonisches, Exotisches u. s. f. als Illustrationen, Bühnenbilder u. s. f. Zweidimensionales Sachzeichnen aus dem Gedächtnis und nach Modellen (Museum) darf auch auf dieser Stufe eingehende Pflege erfahren. Die bereits starke Verbundenheit dieses ältern Schülers mit der wirklichen Erscheinungswelt macht aber das intensive zeichnerische und malerische Naturstudium ohne weiteres zum Mittelpunkt des Unterrichts dieser Stufe: Gegenstände aller Art, Pflanzen, Tiere, Mensch, Architektur, freie Landschaft. Der Bildungsbefohlene wird auch nach und

nach begreifen können, dass am Modell nicht immer das Ding das wesentlichste sein muss, dass dafür Licht- und Schattenwirkung, die koloristische und malerische Farberscheinung oder die eigentümliche Oberflächenbeschaffenheit eines Stoffes (Holz, Stein, Metall, Glas, Leder) die Aufgabe besonders bestimmen können. Künstlerische Naturstudien (Dürer — moderne Meister) werden als anregende Beispiele heranzuziehen sein.

Das Dekorative. Die Betrachtung der Kinderzeichnung hat uns bereits gezeigt, wie in dieser starke dekorative Qualitäten stecken, und weiter war zu sehen, wie besonders das bildnerische Gestalten des naiven Erwachsenen dekorative Werte von erstaunlicher Schönheit hervorbringt. Der heutige Erwachsene, Menschen mit besonderer Fachbildung ausgenommen, besitzt von dieser in der Anlage überall vorhandenen Fähigkeit gar nichts mehr. Neben der eigenen Produktionskraft ist ihm meistens auch das Verständnis für die Qualität fremder Erzeugnisse völlig verloren gegangen. Je «gebildeter», d. h., je wissenschaftlich besser orientiert der moderne Mensch ist, desto bedenklicher und unsicherer ist sein Geschmack für das Dekorative. Wenn er das einsieht, ist es noch ein Glück; häufig ist das aber nicht der Fall. Der Sieg des Naturalismus in der bildenden Kunst, die Popularisierung dieser Kunst durch die raffinierte Vervielfältigungstechnik und die industrielle Massenherstellung dessen, was als Kunstgegenstand unser Heim schmücken soll, hat den Schmucktrieb gründlich aus dem Geleise geworfen. Gewiss ist es notwendig, alles zu tun, diesen wieder zu wecken und auf die guten Wege von ehedem zu bringen. Kaum ist aber ein Keim ein wenig hochgestiegen, umgeben ihn die genannten Dinge wie giftige Schwaden, denen er sofort wieder zum Opfer fällt. Und wie soll gerettet werden, wenn derjenige, der von Amts wegen retten soll, selber die Hilfe nötig hat, vielleicht noch mehr als sein Schutzbefohlener? Und doch wäre eine Erneuerung so unendlich wertvoll. Wieviel Glückübermittlung durch das form- und farbwahrnehmende Auge könnte sie uns bringen! Da zum Schmücken immer ein zu Schmückendes, ein Ding, gehört, muss selbstverständlich auch die Ausbildung im Schmücken vom Gegenstand ausgehen. Frauenhandarbeit und Knabenhandfertigkeit (Kartonnage, Hobeln etc.) böten wirklich verlockende Gelegenheit. Die Arbeitslehrerinnen scheinen auf gutem Wege zu sein; der Handfertigkeitslehrer ist zu sehr der Gehorsame der Technik, der ganz gewiss nicht zu missachtende Apostel der Präzision. Wie man technische und dekorative Ausbildung unter einen Hut bringen kann, sollte eine besondere Frage

der Handfertigkeitskurse sein. In Deutschland ist schon manches Gute dieser Art erreicht worden. Wir müssen auf eine weitere Andeutung der Ausbildung nach dieser Richtung verzichten. Reiche und dankbare Möglichkeiten für Geschmacksbildung bietet die Schrift. Die Hulliger-Reform hat hier bereits vorbildlich gearbeitet.

Die Bildbetrachtung. Künstlerisch wertvolle Bilder vermögen das Vorstellungsleben der Schüler sehr günstig zu beeinflussen. Sie sollen aber in der Darstellung so sein, dass sie nicht kopiert und als Manier angeeignet werden können. Bei wirklichen Kunstwerken ist das zwar von vornherein ausgeschlossen, da Künstler zu eigener Lust und gleichsam nur beiläufig für Kinder schaffen (Kreidolf). Trotzdem halte ich es für nötig, wieder auf die Gefahr falscher Kindlichkeit hinzuweisen. Im guten Sinn können für Stufe 1 und 2 besonders alte Meister vor 1500 wirken.

Die Darstellung.

Darüber gibt die Zeichnung des Jugendlichen wieder selbst die beste Auskunft. Alles Zeichnen der 1. Stufe ist Gedächtniszeichnen. Für die 2. Stufe soll diese Art des Zeichnens ebenfalls herrschend sein. Das Naturstudium hat erst spärlich aufzutreten, und bei der Bewertung der Resultate muss der Lehrer wissen, dass sich hier ungewollt immer wieder Gedächtniswerte ins unmittelbare Sehen und Darstellen hineindrängen. Sogar auf der Oberstufe, die das eigentliche Naturstudium zum Zentrum ihrer Arbeit macht, wird mancher «Fehler» diesem Umstand zuzuschreiben und damit zu entschuldigen sein.

Die Darstellung der Dinge ist immer zweidimensional; gelegentliches Bemerkbarmachen perspektivischer Andeutungen ändert am Gesamtcharakter nichts. Erst die Naturstudie der obersten Stufe erfordert eine besondere Pflege des dreidimensionalen Zeichnens. Die Zweidimensionalität der ersten Stufe soll nicht im Sinne des Erwachsenen zur Berücksichtigung gelangen. Sie darf kein mathematisch geregeltes Projektionszeichnen sein. Man hat bisher geglaubt, mit dieser wissenschaftlichen Darstellungsart die Eigenart des Kindes in der Darstellungsart genügend zu berücksichtigen. Das Kind hat für diese Erleichterung kein Verständnis. Es wird immer sein ganzes Formwissen in eine Ebene bringen, wenn der Wille zur Anschaulichkeit dazu drängt, und nicht bloss jene Formeigentümlichkeiten berücksichtigen, die zufällig gerade in einer Ebene liegen, dabei aber für die Charakterisierung des Ge-

samtbildes vielleicht bedeutungslos sind. Mit zunehmendem Alter stellt sich die Annäherung an die wissenschaftliche Korrektheit von selbst ein. Gegen das Ende der zweiten Stufe darf der Lehrer diese fördern. In der dritten Stufe wird wahrscheinlich nicht mehr, oder doch nur selten nach dieser Richtung zu korrigieren sein.

Das zeichnerische Darstellungsmittel des Zweidimensionalen ist die Linie, die Gehspur, die das Kind zurücklegt, wenn es mit dem Auge die Grenzen der Flächen, die den Körper formen, abschreitet. Dicke oder dünne, flüssige oder zaghafte Linien vermögen den Wert der Zeichnung nicht zu beeinträchtigen, sie können ihn eher steigern, indem zum objektiv Gegebenen noch ein Subjektives hinzutritt, das die Zeichnung ins Künstlerische hinüberführt. Störend wirkt bloss ein verschiedener Liniencharakter innerhalb einer Arbeit, weil er die Einheitlichkeit der Darstellung aufhebt und die zeichnerische Handschrift damit unleserlich macht. Muss man hier noch sagen, dass «Sudel» und Reinschrift, Entwerfen und nachträgliches Ausziehen einer Zeichnung ein Unding ist, ein inhaltsloses Mehr bedeutet, ein Tun, das mehr zerstört als baut, eine sinnlose Zeitvergeuderei? Sorgfältiges Zeichnen kann mit andern Mitteln viel besser gefördert werden. Die Weckung lebendiger Anteilnahme an der Arbeit muss auch hier als erste Voraussetzung für einen wahren Erfolg betrachtet werden. Auch für das Dreidimensionale ist die Linie zunächst das gegebene Darstellungsmittel. Wenn hier Hell und Dunkel, Licht und Schatten hinzutreten sollen, so wird der Zeichner wissen müssen, dass man nicht schattiert, um stärkere «Effekte» zu erreichen, sondern um grössere Klarheit der körperlichen Erscheinung zu erzielen.

Das Festhalten von Farbwerten soll durch alle Stufen hindurch eifrig betrieben werden. Auf Stufe 1 und 2 ist es ein reines Kolorieren, d. h., jede linearumschlossene Fläche erhält die ihr innewohnenden Eigenfarben. Die Abwandlung der Farbe als belichtet und beschattet, als eine durch atmosphärische Bedingtheiten verursachte Veränderung der Eigenfarbe, das, was der Künstler das eigentlich «Malerische» nennt, ist eine Angelegenheit der Oberstufe. Der Lehrer hat daran zu denken, dass alles Wahrnehmen und Vorstellen von Farben (von Farbenblindheit abgesehen) noch viel mehr subjektiv bedingt ist als unser Verhalten gegenüber der Form. Sie ist auch dort, wo man glaubt, sehr objektiv zu sein, mehr oder weniger phantasiedurchwoben. Die Qualität des farbigen Gestaltens hat mit der Gleichmässigkeit des Auftrags, mit der Fleckenlosigkeit selten etwas zu tun; wo diese notwendig ist, wird sie durch Uebung, nicht durch sinnlosen Drill zu erlangen sein.

Als Zeichengerät dient auf allen Stufen am sichersten der Bleistift. Feder und Kohle können ebenfalls berücksichtigt werden, die letztere besonders bei grossem Format und wenn mit abgestuftem Ton die Form herausmodelliert werden soll. Sie kommt somit besonders für die Oberstufe in Betracht. Die Verwendung des Farbstiftes in der Weise, dass durch verschiedenfarbige Stifte der Umriss zum Träger farbiger Werte (grüne Blätter, rote Blüte) gemacht wird, ist nicht statthaft. Als Träger der Farbe hat immer die ganze Fläche zu dienen. Als Farbmaterial eignen sich Farbstift und Wasserfarben in gleichem Masse. Gewisse Schwierigkeiten dürfen nicht veranlassen, die letzteren bloss der Mittel- und Oberstufe zuzuweisen. Ein wenig organisatorische Geschicklichkeit erlaubt, auch die Kleinen mit diesem herrlichen Zeug zu beglücken. Doch darf das niemals so geschehen, dass der Lehrer vor der Unterrichtsstunde einen Liter von dieser und jener Farbe zusammenbraut, so dünn als möglich. Was bleibt dem Schüler dann noch wirklich Bildendes zu tun übrig? Farbwerte können auch durch Uebersetzen in Hell und Dunkel mit Bleistift, Feder und Kohle dargestellt werden. Gelegentlich greift ein Schüler von sich aus zu diesem Mittel; meist gerät er aber in eine Verwirrung, aus der er nur zu retten ist, wenn er sich dem Fassungsvermögen des Erwachsenen nähert.

Es ist eine verbreitete Unsitte, mit einer vorgenommenen «Technik» an die zeichnerische Darstellung heranzutreten. Die «Technik» hat in erster Linie aus der Darstellungsabsicht herauszuwachsen und nicht aus Gerät und Material. Bleistift und Kohle sind nicht so wesensverschieden, dass sie eine ganz andere Verarbeitung verlangen. Entscheidend ist aber, ob ich Bleistift, Feder und Kohle zur Darstellung von Linie, Licht und Schatten oder von Farbe zu verwenden gedenke. Die gutgemeinten gedruckten Anleitungen, wie «die Technik der Federzeichnung», wirken schädlich, da sie, ähnlich wie kindertümliche Vorlagen, zu hohlem Manierismus führen.

Ein für alle Stufen sehr zu empfehlendes Gestaltungsmittel ist der Scherenschnitt. Der Schüler der Unterstufe trifft den besonderen Stil dieses Verfahrens aus seiner Verbundenheit mit dem Zweidimensionalen heraus von selbst. In den obern Stufen tritt gerne Dreidimensionales störend dazwischen, und dann ist eben dem Schüler klarzumachen, dass eine schwarzausgefüllte perspektivische Darstellung zu keinem guten Schattenriss führen kann. Wenn der Scherenschnitt auf farbige Papiere ausgedehnt wird, kann er noch besser als das reine Schwarzbild den Sinn des Schülers für das Dekorative (Stickerei, Wandbild, Plakat) wach und lebendig erhalten.

Wo ausgesprochen Körperhaftes auch auf der Unterstufe dargestellt werden möchte, ist das Modellieren zu empfehlen. Dass dieses auch der Oberstufe zuträglich ist, weiss jeder, der selbst schon mit Lehm gearbeitet hat.

Das Verhalten des Lehrers.

Angesichts der grossen Wesensverschiedenheit zwischen der Zeichnung des Jugendlichen und der des Erwachsenen ist wohl einzusehen, wie schwierig es für diesen sein muss, unterrichtend in der Entwicklung dieser besonderen Fähigkeit einzugreifen. Man hat sich darum schon in allem Ernst gefragt, ob es nicht besser wäre, auf alle Beeinflussung von oben zu verzichten und vorhandene Keime einfach wachsen zu lassen. Ich stehe nicht an, zu behaupten, dass es gescheiter ist, so zu handeln, als durch falsches Fördern Schaden zu stiften. Man hat vielleicht schon am eigenen Leib gespürt, wie schwer es mitunter ist, Dinge, an die man wohl in guten Treuen, aber doch nicht zusagender Weise gebunden wurde, später wieder abzustreifen. Das darf uns aber nicht von der Pflicht befreien, mit voller Verantwortung die Wege zu suchen, die es doch ermöglichen, den Bildungsbeflissenen rascher und sicherer dem Ziel seines naturbedingten Strebens zuzuführen. Eine starke Förderung liegt schon in einer dem Wachstumsbedürfnis angepassten Aufgabenstellung des Erwachsenen. Dem Schüler zu sagen: Zeichne, was dich freut, ist für den Lehrer bequem. Doch kann nicht erwartet werden, dass der Schüler jederzeit auf Glockenschlag weiss, was er will, und zudem ist nicht gesagt, dass er selber sich immer eine Aufgabe stellt, die ein gewisses Mass von Bildungskraft in sich hat. Dabei besteht noch die Gefahr, dass der Schüler gerne Spezialitäten auftischt, die er mit manieristischer Routine hinhaut, um zu imponieren. Stellt aber der Lehrer die Aufgabe, so hat er es in der Hand, dafür zu sorgen, dass jede zur Sichtbarmachung neuer Dinge zwingt. Ist er zugleich für ein gewisses Mass von Abwechslung in der Art der Ausführung besorgt, so wird er gewiss im Guten wirken. Mit der blossen Aufgabenstellung ist aber auch nicht alles getan. Das «Einschnappen» des Schülers erfolgt nicht immer ohne weiteres. Daher wird man dafür zu sorgen haben, dass der Schüler «geöffnet» wird. Man lässt ihn erzählen, beschreiben und versucht durch geschickte Fragen dies und jenes im Gedächtnis Schlummernde zu wecken und ans Licht zu fördern. Man zeigt Dinge und lässt sie verschwinden, holt sie wieder hervor, macht auf dies und das aufmerksam und überlässt schliesslich den Schüler

sich selbst. Bei Naturstudien der obern Stufe ist er über den Sinn der Arbeit aufzuklären, und es ist alles zu tun, Ding oder Problem so nahe zu bringen, dass die Arbeit wie eine freiwillige ergriffen und durchgeführt wird. Wenn der Schüler spürt, was für Schönheitswerte von Form und Farbe z. B. aus der Pflanze oder aus der Architektur zu schöpfen sind, und wenn ihm die Mittel zum Zweck fasslich mitgeteilt werden, so wird ein schönes Mass von Erfolg gesichert sein. Vorzeichnen «in kindlich vereinfachter Art» soll man nie, das Kind greift gierig nach dem bequemen Mittel der Schablonenverwertung, und damit wäre die eigene Vorstellungsbildung unterbunden. Jede vom Zeichner selbst erschaffene Mitteilungsform, sie mag sehr unbeholfen und mangelhaft sein, ist wertvoller als eine aufgegriffene Allerweltsformel, die, wenn sie auch gut scheint, doch nur verblüffen kann. Die Festlegung ungefährer Masse für die Ausdehnung der zu schaffenden Darstellung, die Regelung des Formats, kann die Arbeit günstig beeinflussen. Dabei hat der Lehrer daran zu denken, dass das Format wie ein Gefäss sich nach der Menge des Inhalts zu richten hat, und dass es sinnlos ist, für wenige Formnotizen Riesenmasse zu wählen. Zudem sollte das Bildfeld nie grössere Ausdehnung besitzen, als der sitzende Schüler bequem überblicken kann.

Beginnt der Schüler mit der Sichtbarmachung dessen, was aus seinem Gedächtnis an Vorstellung von Form und Farbe aufsteigt oder was als Eindruck soeben sein Auge passiert hat, so wird der Lehrer zumeist bloss als stiller aber aufmerksamer Beobachter auf die Seite treten und nur dort eingreifen, wo es absolut angezeigt erscheint. Dieses Eingreifen soll mehr ein Auffordern sein, noch dies oder jenes in die Darstellung hineinzubringen, von diesem oder jenem Ding noch etwas mehr zu berichten, etwas gemächlicher sich in die Sache zu vertiefen, nicht zu «haudern» u. s. f. Vor eigentlichen Korrekturen hat man sich besonders auf Stufe 1 zu hüten. Man bedenke immer: Was uns falsch erscheint, ist dem Kind richtig, und unserm Besserwissen steht es dann mit hilflosem Staunen gegenüber. Es begreift einfach nicht, dass . . . Mit Stufe 2 und 3 wird das anders. Doch lehrt die Erfahrung auch hier, wie noch sehr oft «Infantiles» mitläuft, wo man es nicht erwartet. Wenn ein Lehrer 20 Jahre hindurch immer die gleichen Fehler korrigiert hat, darf er schon annehmen, dass dahinter eine Ursache stecke, deren Kenntnis für sein weiteres Verhalten wichtig sein könnte. In der Stufe 2 ist die Verschiedenheit der zeichnerischen Entwicklung wohl am stärksten artverschieden, was auch den Unterricht auf dieser Stufe (es ist die Sekundarschulstufe) besonders schwierig macht. Für Stufe 1 wird besonders zu mer-

ken sein, dass Korrekturen von Massen (a sollte grösser sein als b u. s. f.) sinnlos sind, weil das Kind der Masstäblichkeit des Erwachsenen verständnislos gegenübersteht. Ein gleiches ist der Fall bei perspektivischen Verstössen, die auch auf Stufe 2 nicht streng bewertet werden dürfen. Man überlege auch hier: Der Germane hat Jahrhunderte gebraucht, bis er sich zur Errungenschaft wissenschaftlich korrekter Perspektive aufgeschwungen hat; und wieviel hat das Mittelalter an handwerklich und künstlerisch Wertvollem geleistet, ohne über dieses Können zu verfügen! Dass der Lehrer gar nicht korrigierend in die vom Schüler begonnene Arbeit hineinzeichnen sollte, muss man sich immer wieder sagen, auch wenn gelegentlich gewisse Verumständungen fast dazu nötigen. Zeichnerische Aufklärungen auf der Rückseite oder am Rand werden auf der Stufe 3 um so eher zulässig sein, als die Gefahr der Manierübermittlung nicht mehr so gross ist. Dass man gewisse technische Handgriffe und Vorkehrungen, wie Pinselhaltung, Kohlehaltung, Verarbeitung der Farbe und dergleichen nicht bloss mit Worten, sondern besser mit überzeugendem Vordemonstrieren beibringen soll, ist klar; doch darf man auch hier nicht vergessen, dass jedes brutale Aufzwängen auch eines technischen Verfahrens schädlich sein kann, denn die Art der Technik ist zu sehr mit der Art des Vorstellens und dem besonderen Bedürfnis nach Gestaltung verbunden. Allem Korrigieren hat schliesslich immer eine ehrfürchtige Rücksichtsnahme auf dasjenige zugrunde zu liegen, was der Schüler an ererbter, naturgegebener Art in sich hat. Es ist nicht sentimentale Schwächlichkeit, kein gefährliches Gewährenlassen von launischem Individualismus, kein Uebersehen unabweislicher Lebensnotwendigkeiten, sondern kluges Einstellen auf Bedingungen, die allein zu einem zuverlässigen Erfolg führen können, der selber wieder Wachstumsmöglichkeiten in sich birgt. Viel Unterrichtsmisserfolg ist weiter darauf zurückzuführen, dass man das Arbeitsvermögen des Schülers, besonders auf Stufe 1, im zeitlichen Mass überschätzt. Zehn- bis zwölfjährigen Kindern wird es schwer fallen, zwei Stunden hintereinander mit gespannter Aufmerksamkeit Vorgestelltes in Sichtbares umzusetzen.

Nachwort. Der Verfasser richtet seine Ausführungen in erster Linie an seine zahlreichen früheren Schüler. Wenn es auch nicht seine Aufgabe war, die Lehramtskandidaten theoretisch und praktisch für ihren Zeichenunterricht vorzubereiten, so ist natürlich doch ein Gelegentliches nach dieser

Richtung getan worden. Deshalb habe ich auch die dargebotene Gelegenheit gerne benutzt, den nunmehrigen Lehrern zu sagen, wie man jetzt etwa in solchen Dingen denkt. Es soll hier keine neue «Methode», kein neues, bis in alle Einzelheiten vorgezeichnetes Verfahren, verbreitet werden. Der Leser sei bloss eingeladen, das Mitgeteilte an seinen Erfahrungen zu prüfen, es auch in seine zukünftige Arbeit hineinzutragen und so mitzuhelfen, den Zeichenunterricht von unfruchtbarer Erstarrung freizuhalten und ihm Wege zu erschliessen, die doch sicherer dorthin führen, wohin unsere Wünsche weisen. Mit dieser Erklärung dürfte die Kürze des zweiten, praktischen Teils dieser Arbeit genügend begründet sein. Die beste Ausbildungsmöglichkeit dieser Art bietet sich jedoch in Kursen. Es ist aber psychologisch falsch, an solchen Veranstaltungen Erwachsene alles so tun zu lassen, wie ihre Schüler es nachher tun sollten. Das geht in den meisten Fällen einfach nicht, ohne dass ihre Arbeit oder später die des Schülers eine Fälschung und Schädigung erfährt. Die Schüler sollten ausgiebig, nicht nur in einer einzigen Probelektion zu solchen praktischen Kursen herangezogen werden.

Wer sich über die in der vorliegenden Auseinandersetzung entwickelten Tatbestände und Gedanken eingehender orientieren möchte, findet viel Anregendes in Gustav Kolbs «Bildhaftes Gestalten», Verlag von Holland & Josenhans, Stuttgart, 2 Bände. Das Werk ist sehr reich illustriert und enthält im 2. Band ein ausführliches Literaturverzeichnis. Das beste Studienmaterial liefern aber Kinderzeichnungen, die sich jeder Lehrer selbst in Fülle verschaffen kann. Wer zu Vergleichszwecken bildhafte Darstellungen aus der Hand (naiver und gebildeter) Erwachsener sucht, findet solche in jeder grössern illustrierten Kunstgeschichte. Damit mag auch das Fehlen von Illustrationen in dieser Arbeit begründet sein.