

# Das Zeichnen an den Allgemeinbildenden Schulen

Objekttyp: **Chapter**

Zeitschrift: **Neujahrsblatt / Gesellschaft für das Gute und Gemeinnützige Basel**

Band (Jahr): **160 (1982)**

PDF erstellt am: **30.06.2024**

## **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.

## II Das Zeichnen an den Allgemeinbildenden Schulen

In seiner Erzählung «Wanderer, kommst Du nach Spa . . .» beschreibt Heinrich Böll den in ein Lazarett umgewandelten Zeichensaal eines Gymnasiums, in welchen er als verwundeter Soldat eingeliefert worden ist. Erinnerungen aus der Schulzeit werden in ihm wach, kehren langsam aus dem Meer des Vergessens ins Bewußtsein zurück, ohne jedoch sein Herz zu bewegen, oder es gar zum Sprechen zu bringen. «Hätte es nicht etwas gesagt, wenn ich in dieser Bude gewesen wäre, wo ich acht Jahre lang Vasen gezeichnet und Schriftzeichen geübt hatte, schlanke, feine, wunderbar nachgemachte römische Glasvasen, die der Zeichenlehrer vorne auf einen Ständer setzte, und Schriften aller Art, Rundschrift, Antiqua, Römisch, Italienne? Ich hatte diese Stunden gehaßt wie nichts in der ganzen Schule, ich hatte die Langeweile gefressen stundenlang, und niemals hatte ich Vasen zeichnen können oder Schriftzeichen malen. . . Immer wieder hatte ich radiert, den Bleistift gespitzt, radiert . . . nichts.»

Immer wieder radieren, die Spuren des Mißlingens und eigenen Ungenügens tilgen – welcher Zeichenlehrer hätte das nicht schon erlebt und mitangesehen? Am Ende solchen Tuns bleibt nichts zurück als ein zerquältes leeres Papier und eine unüberwindliche Abneigung im Herzen des erfolglosen Zeichners. Das Urteil des Lehrenden ist schnell gefällt: «unbegabt!» – Aber auch ehemalige Schüler, unter ihnen zahlreiche Akademiker, bekräftigen gerne ihren Mangel an Talent und finden Trost oder Entschuldigung für das Manko, an dem sie ohnehin nicht leiden.

Nun hat es mit dieser scheinbaren Talentlosigkeit aber eine seltsame Bewandnis: die meisten «schlechten» Zeichner – und erst recht die akademisch gebildeten – verfügen über eine gewandte Handschrift. Viele von ihnen schreiben nicht nur flüßig und klar, sondern zudem mit einer auffallenden Begabung für Abstraktion, d.h. für abstrahierte Wortbilder. Es ist offenkundig und läßt sich in keiner Weise wegdiskutieren, daß sowohl das Sehen wie die Hand- und Fingerfertigkeit dieser «Nichtzeichner» überaus funktionstüchtig sind. Wenn aber weder Auge noch Hand behaftet werden können für das Versagen, was dann? Ich hoffe, die tiefere Ursache für die von Mensch zu Mensch verschieden gelagerte Unfähigkeit im weiteren Verlauf dieser Betrachtung aufzeigen zu können, zum Trost der vermeintlichen Versager und gleichzeitig zur Besinnung für Eltern und Lehrer.

Einstweilen und vordergründig steht uns das acht Jahre dauernde Vasenabzeichnen Heinrich Bölls vor Augen, das nicht nur für Unbegabte, sondern auch für Talentierte zum Albtraum werden mußte. Alle Schuld ließe sich bequem auf



den pädagogisch unfähigen Zeichenmeister schieben – zur Ehrenrettung des Faches – so wie man jenen Deutschlehrer tadelt, der während eines ganzen Jahres unablässig über Goethe, dessen Lebensdaten, Liebschaften und Reisen redet und dessen Werke bespricht, analysiert und letztlich zerredet. Aber mit solchem Vergleich ist für uns wenig gewonnen. Eine viel wesentlichere Frage soll uns hier beschäftigen, nämlich: wie kamen unzählige Zeichenlehrer dazu, ihren Schülern das Abzeichnen gleichgültiger Gegenstände zuzumuten, obschon sie feststellen mußten, daß der Erfolg dieses Bemühens in umgekehrtem Verhältnis zur aufgewendeten Zeit stand? Diese Frage führt uns zu den Ursprüngen des Schulzeichnens – außerhalb und innerhalb der Stadt Basel.

### Die hundertjährige Plage des Schulzeichnens

Rousseau hatte das Recht auf Bildung für alle Menschen gefordert, für Bürger, Bauern und Untertanen in Stadt und Land. Was unter «Bildung» zu verstehen sei, wurde zwar nicht im einzelnen festgelegt, doch genügte hiefür das Vorbild der Aristokraten und reichen Bürger vollauf. Denn ungewollt wird immer wieder – und seit uralter Zeit – das Ranghöhere zum bewunderten Muster und damit zur Richtschnur geheimen Wünschens und Strebens. Bedenken wir die abschätzigen Urteile im Basler Großen Rat über jene Ratskollegen aus dem Handwerkerstand, die weder lesen noch schreiben konnten, und von denen der große Mathematiker Bernoulli behauptete, ein Teil von ihnen sei kaum zu den Menschen zu zählen, dann wird der Drang nach Schulung ohne weiteres verständlich. In besonderem Maße mußten intelligente Menschen, wie etwa Heinrich Pestalozzi, unter solchen Bildungslücken leiden und mit Energie den Rückstand, in den sie ohne eigene Schuld geraten waren, aufzuholen trachten. Wenn wir seinem Schüler und Helfer Christoph Buß glauben dürfen, konnte Pestalozzi «zu seinem Unglück weder schreiben noch zeichnen, obgleich er seine Kinder in beidem auf eine unbegreifliche Art weit gebracht hatte». <sup>20)</sup>

Zur Einführung der politischen Gleichberechtigung aller Schweizer und damit einer für alle zugänglichen Schulbildung brauchte es jedoch mehr als einen genialen Pestalozzi und einige edelgesinnte Herren wie Isaac Iselin, Peter Ochs und andere. Ein starker Mann, der wie weiland Herkules den Augiasstall ausmistete, war nötig, um den zähen Widerstand der Privilegierten zu brechen. Er kam in der Gestalt Napoleons, wischte das ancien régime mit ein paar Federstrichen buchstäblich vom Tisch und brachte den Eidgenossen mit der ihnen diktierten Verfassung von 1803 jene demokratische Ordnung, die zur Grundlage der späteren Entwicklung wurde.

Aber dem Licht, das Napoleon ins Land brachte, folgte augenblicklich der Schatten. Vorerst wurden die Staatskassen geplündert und alles gehortete und sorgsam gehütete Gold, von dem für Bildungszwecke bisher ohnehin wenig zu sehen gewesen war, konfisziert. Es diente nun zur Auf- und Ausrüstung der in der Schweiz stationierten oder aus Einheimischen neu zu rekrutierenden Truppen. Mit der bald darauf erfolgten Kriegserklärung Rußlands, Österreichs und Englands begann das schwärzeste Kapitel für die eidgenössischen Lande: sie wurden zum Kriegsschauplatz fremder Mächte. Es ist hier nicht der Ort, auf die große Not der Innerschweiz und auf die mißlichen Zustände in den übrigen Kantonen hinzuweisen. An vielen Orten wurden Pflug und Hacke wichtiger als Schiefertafel und Griffel, und wo Bildung der Jugend noch zur Diskussion stand, war man nebst dem Hauptfach Religion auf Lesen, Schreiben und Rechnen bedacht. Es mutet fast wie ein Wunder an – und ist nur dem Nutzen für Industrie und Handwerk zu danken –, daß in Basel die Zeichenschule der GGG erfolgreich weiterexistieren konnte.

#### *Die Zeit der Restauration von 1815–1830*

Nach dem Wiener Kongress (1814/15) etablierte sich der europäische Adel, neu gestärkt und standesbewußt, auf seinen angestammten Gütern und Herrschaftssitzen. Auch in der Schweiz besannen sich die einheimischen Aristokraten auf ihre verlorenen Privilegien und suchten die Wiederherstellung der vornapoleonischen Zustände. Das wollte zwar nicht so gelingen, wie sie es erhofften; erfahrungsgemäß ist es ja immer recht schwierig, das Rad der Geschichte rückwärts zu drehen. Möglich ist höchstens, es in seinem Lauf zu bremsen. Und das gelang ihnen mit der gleicherweise interessierten Geistlichkeit mit großem Erfolg, wenigstens im Bereich der Erziehung. Hier war es auch nicht schwer: es genügte, die Mittel knapp zu halten und die Lehrerbildung zu verzögern. «Eine Besoldung erhielt der Lehrer nur von den Schülern, wobei er das Schulgeld nicht selten persönlich, wie ein Bettler von Haus zu Haus ziehend einsammeln mußte. Bevor ein Lehrer die Anstellung, d.h. die Lehrerlaubnis erhielt, mußte er jeweils den Beweis erbringen, daß er auch irgendwo eine Stube besitze, in welcher er seinen Unterricht erteilen könne. Daß die Schüler unter solch traurigen Verhältnissen nur etwas buchstabieren, kaum aber den eigenen Namen schreiben lernten, das ist durchaus nicht verwunderlich. Für Kunst- und Zeichenunterricht konnte da kein Platz sein.»<sup>21)</sup>

Erst nach der Julirevolution 1830 in Paris, als die restaurativen Kräfte bezwungen wurden, faßte das Bürgertum auch bei uns wieder festen Boden unter den Füßen und konnte sich vermehrt um Bildungsprobleme kümmern. Die

wachsende liberale Gesinnung ließ Rousseaus «Emile» wieder salonfähig werden. Sogar seine in die Zukunft weisenden Grundsätze, die Heinrich Pestalozzi so tief beeindruckt hatten, fanden wieder Beachtung. Seine Forderung, die damals so umstürzend neu war und für uns heute so selbstverständlich ist, lautete kurz gefaßt etwa so: der Erzieher muß auf die Eigenart des Kindes eingehen und dessen von Natur gegebenen Kräfte und Fähigkeiten zur Entfaltung bringen, und zwar nicht durch Zwang, sondern durch ein «behutsames Lenken und Wachsenlassen». Mit dieser Forderung wies Rousseau allen Eltern und Pädagogen den Weg zu jenem Ziel, das «allgemeine Menschenbildung» heißt.

Es versteht sich von selbst, daß ein derart umfassendes Erziehungsideal auch die Ausbildung der Sinnestätigkeit mit einschließt, und zwar nicht nur aus utilitaristischen Erwägungen, wie dies damals in Kreisen der Handwerker und Industriellen üblich war, sondern im Interesse einer harmonischen Persönlichkeitsbildung, die auch das Ästhetisch-Zweckfreie umfaßt. Zweifellos besaß der revolutionäre Denker Rousseau eine positive Bindung an das aristokratische Erziehungsmodell, bei welchem die Pflege von Musik, Zeichnen und Malen nebst jener von Dichtung und adeligem Sport einen festen Platz hatte. Das Revolutionäre seiner Ideen bestand nicht in der Abschaffung von solchem Bildungsluxus, sondern im Gegenteil darin, diesen allen Bevölkerungsschichten zugänglich zu machen. Was den Gesichtssinn im besonderen anbelangt, so befürwortete Rousseau den direkten Umgang mit den Dingen und der sichtbaren Natur. Nur so könne sich eigenständige Beobachtungsgabe und Urteilskraft bilden. «Ich werde mich daher wohl hüten, ihm einen Zeichenlehrer zu geben, der ihn nur Nachgebildetes nachbilden und nur nach Zeichnungen zeichnen ließe: ich verlange, daß er keinen andern Lehrer habe, als die Natur, keine andere Vorlage, als die Gegenstände selbst, . . . nicht das Papier, auf dem es vorgestellt ist . . .»<sup>22)</sup>

Bei aller Modernität blieb Rousseau indes ein Kind seiner Zeit und den künstlerischen Idealen des Klassizismus verpflichtet. Als das Erstrebenswerteste beim Zeichnen erschien ihm die Fähigkeit, Distanzen und Maßverhältnisse genau zu erfassen und wiederzugeben. Und hierin folgt ihm Pestalozzi getreulich nach, wenn er schreibt: «Zeichnen ist eine linearische Bestimmung der Form, deren Umfang und Inhalt durch die vollendete Ausmessungskraft richtig und genau bestimmt wurde.»<sup>23)</sup>

Es war für diese beiden genialen Wegbereiter schwer, ja fast unmöglich vorzusehen, daß ihre großartigen Ideen zur Begründung eines modernen Zeichenunterrichts durch die fatale Fixierung an die klassizistische Zeichenkunst sofort in Frage gestellt wurden. Die Problematik war in der Tat unlösbar: Wie konnte man von Kindern ein objektiv richtiges Darstellen verlangen, ohne ihre «von Natur gegebenen Kräfte und Fähigkeiten» zu überfordern? Damals ahnte

ja noch niemand etwas von Denkgesetzmäßigkeiten, die den Prozeß des zeichnerischen Gestaltens wesentlich mitbestimmen und, vor allem bei Kindern, die Tendenzen des objektiven Abbildens aus innerer Notwendigkeit durchkreuzen.

Für alle jene pflichtbewußten und ehrlich bemühten Schulmänner, die den von Pestalozzi eingeschlagenen Pfaden folgten, gab es scheinbar nur Eines: das offenkundig Unzulängliche durch systematisches Üben zu beheben. Und offenkundig waren die spontanen und wenig kontrollierten Bewegungsabläufe zeichnender Kinder, die sich da und dort zu chaotischen Kritzeleien steigerten und ein auf Sauberkeit und Exaktheit gerichtetes Lehrergemüt zur Verzweiflung bringen konnten.

Der starke Tätigkeitsdrang in Gesellschaft mit einer vagabundierenden Phantasie ließ die 6-9jährigen für jeglichen Zeichenunterricht als untauglich erscheinen. Wohl stellte man fest, daß die Kinder dieses Alters ausgesprochen lustbetont ihre primitiven, oft schwer zu entziffernden Kritzeleien anfertigten, wenn ihnen Papier und Stifte oder Kohle in die Hände gerieten. Doch ließ dieses Tun nichts Brauchbares erkennen und gehörte, wie das Burgenbauen im Sandhaufen, zum nutzlosen Zeitvertreib. So waren sich die Schulmänner denn überall – im In- und Ausland – einig, daß der Zeichenunterricht nicht vor dem 10. Altersjahr einsetzen könne. Denn, wenn schon Unterricht, dann ein solid aufgebautes, einer, der Grundlagen schafft und elementares Können vermittelt! Und zum grundlegenden Können gehörte die Fähigkeit, von freier Hand gerade Striche zu ziehen. Was wäre eine Zeichnung ohne die Gradheit ihrer Striche: ein lottriges Gebilde, eine Beleidigung fürs Auge, eine Sache also, mit der man schwerlich vor dem kritischen Urteil des Herrn Inspektor bestehen konnte. Gerade Striche hingegen vermitteln den Eindruck innerer Festigkeit und Haltung, und damit konnte man des Lobes immer sicher sein.

Schon 1821 vertrat der Pestalozzischüler J. Ramsauer die Auffassung, daß das Ziehen gerader Linien im Takt eine günstige «erziehliche» Maßnahme sei, «weil das Kind, welches sonst so leicht träumt und sich zerstreut, dadurch zu einer festen und anhaltenden Aufmerksamkeit und Tätigkeit gleichsam gezwungen wird, ohne einen ihm unangenehmen Zwang zu fühlen. Es ist der nämliche Fall wie bei dem Soldaten, der bei dem Takte der Trommel weniger müde, mutvoller und kühner vorwärts schreitet.»<sup>24)</sup>

In einem «Handbuch für Zeichenlehrer und Zeichner» aus dem Jahre 1890, das auch in Basel Verwendung fand, lesen wir, daß gewissenhafte Vorübungen unerlässlich seien, bevor man an das Darstellen geometrischer Figuren oder geometrisch vereinfachter Dinge denken könne. «Jeder Schüler muß vorher genaue Auskunft geben können über Richtungen, Winkel, parallele Linien, Quadrat, Quadratseite, Diagonale, Dreieck, Viereck.» Darnach wird das Zeichnen nach

Diktat wie folgt geübt: «Zeichnet eine waagerechte Linie in der Luft über dem Papiere von links nach rechts, zwei Finger breit vom oberen Rand entfernt. Ansetzen! – Vergleichen! . . . Ausführung! Eins – zwei – drei.»<sup>25)</sup>

### *Der «Stufengang für den Zeichnungs-Unterricht» in Basel*

Was im In- und Ausland recht war, schien auch für Basel gut zu sein: ein Lehrgang, der in der 4. Klasse der Primarschule mit elementaren Strichübungen begann, um später in kleinsten Schritten über geometrische Gebilde vom Einfachsten zum Komplizierteren zu führen. Am Ende der 4. Klasse hatten die Schüler dann jenen Stand des Könnens erreicht, der – welch freudiges Ereignis – die schematisierte Darstellung einiger wirklicher Dinge fehlerfrei erlaubte: Tisch, Schweizerkreuz, Haus (Abb. 13).

Die folgenden Jahre in den unteren Realschulklassen hielten bereits schwierigere Aufgaben bereit: Mäander, geometrische Flechtmuster, simplifizierter griechischer Tempel u.a.

Schließlich, nach weiteren ausgedehnten Übungen, vor allem im Konstruieren von Kreisformen sollte der Schüler dann fähig sein, die Formen jener griechisch-römischen Vasen und Krüge zu meistern, die Heinrich Böll und so viele seiner gymnasialen Leidensgenossen zu gelangweilter Apathie und lebenslanger Abneigung brachten.

Natürlich konnten derart kurvenreiche Gebilde von normalbegabten Schülern nicht einfach nachgebildet werden. Hilfreiche Gerüste waren notwendig, waag- und lotrechte Striche sowie mit Punkten fixierte Maßangaben, denen man abzählend wie den Sprossen einer Leiter nachfolgen konnte. Erst wenn alle Merkmale mehr oder weniger diskret gesetzt waren, mochte das Wagnis des Zeichnens unternommen werden, das im oft zaghaften, immer wieder durch Radieren unterbrochenen Hinkritzeln der gebogenen Teilstücke bestand. Das Ergebnis solch additiven Verfahrens war ein mühsam zusammengebasteltes Abbild eines Abbildes, das alle Merkmale lustlosen Erringens an sich hatte.

Dieses Nachbilden vorgegebener Kurven mit dem einzigen Ziel, möglichste Perfektion zu erreichen und zu üben, erinnert uns heute an die umstrittenen Pflichtübungen beim Eiskunstlauf. Dort ist der Eisläufer genötigt, die auf dem Eis vorgezirkelten Bogenfiguren dreimal peinlichst genau zu überfahren. Das eindrucklichste Schauspiel dabei bieten indes die Schiedsrichter, wenn sie jeweils auf dem blanken Eise kniend oder bäuchlings liegend die Laufspuren mit Akribie nach kleinen und aller kleinsten Fehlern absuchen. Hier zählt nichts Künstlerisches, weder Ausdruck noch Gestaltung, sondern einzig und allein technische Perfektion. Und nun das für uns Bedeutsame: es gibt großartige Eis-

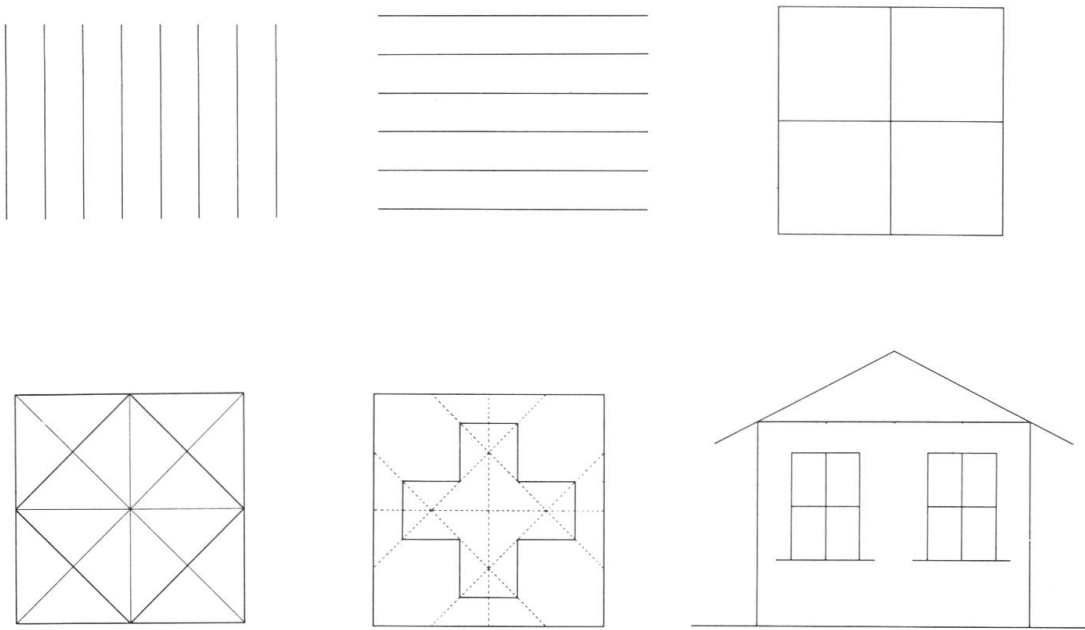


Abb. 13

kunstläufer, technisch und künstlerisch begabte, welche diese Pflichtübungen unerträglich finden und auch oft an ihnen scheitern; und andere, deren Stärke sie sind und die sich bei ihnen erst so richtig wohl fühlen. Wir erkennen an diesem Beispiel zwei grundsätzlich verschiedene Begabungstypen im Eiskunstlauf. – Nur im Eiskunstlauf? – Sie sind in allen jenen Tätigkeitsbereichen anzutreffen, wo differenzierte Bewegungsabläufe im Dienste geistigen und ausdrucksreichen Gestaltens stehen, zugleich aber auch an sich, als reine, bis zur Virtuosität gesteigerte Sensomotorik gepflegt werden können: in der Musik, im Theater, in der bildenden Kunst, sogar in der Rhetorik.

Das Schulzeichnen – und diese Tatsache ist doch eigentlich erstaunlich – erstrebte während der ganzen Dauer des 19. Jahrhunderts nichts anderes als eine Perfektionierung der Hand-Fertigkeit. Ein an geistiger Förderung des Schülers interessierter Leser wird sich zweifellos wundern über die Langlebigkeit einer derart ledernen und zugleich katechetischen Schulmeisterei, umsomehr, als sie den ursprünglichen Ideen Rousseaus und Pestalozzis so eklatant widersprechen. Aber auch spätere einsichtige oder kritische Stimmen fanden kaum Gehör. Schließlich ist es schon lange her, seitdem *Charles Dickens* in seiner 1854 veröffentlichten Erzählung «Hard Times» den gestrengen Schulmeister fragte: «Sage doch M'Choakumchild, glaubst du, . . . du wirst imstande sein, dem Wegelagerer Phantasie, der in den Schülern lauert, immer den Garaus zu ma-



chen, oder zuweilen ihn nur zu verstümmeln und zu verrenken?»<sup>26)</sup> Aber alle Schulmeister vom Schlege des M'Choakumchild – und sie bildeten die überwältigende Mehrheit an den Volksschulen – hatten einen triftigen Grund, Dickens' Frage zu überhören: ihr eigenes zeichnerisches Unvermögen! Ihre Hilflosigkeit band sie an die Vorlagenblätter fest, in ihnen fanden sie nicht nur Wegleitung und Stütze, sondern eine scheinbar logisch geordnete Stoffsammlung mitsamt den dazugehörigen Hilfsgerüsten und Konstruktionslösungen, wodurch sie allen Mühen und Nöten des Vorbereitens und eigenen Übens enthoben waren. Wer sieht – vergleichsweise – nicht das Bild desselben Schulmeisters in der Rechnungsstunde vor sich, wie er die Aufgaben anhand des gedruckten Büchleins stellt und die Schülerergebnisse dann nach dem nur ihm zustehenden, ebenfalls gedruckten Lösungsschlüssel zensiert?

Es gab noch einen weiteren Grund zur Pflege der Perfektion: den Schulinспекtor. Er fand sich, meistens in Gestalt des Dorfgeistlichen, periodisch in der Schulstube ein und begutachtete die Leistungen im Zeichnen wie jene in den vorgelegten Diktaten, Aufsätzchen und Rechnungsheften nach den Kriterien des Richtigen, Exakten und Sauberen. Mit äußerlich perfekten Zeichnungen, auch wenn sie mit fragwürdigen Mitteln erreicht worden waren, konnte man des Lobes gewiß sein.

Wie zählebig manche Anleitungen zur Erzielung «perfekter» Resultate sind, beweisen die unausrottbaren Vorlagen von *Hans Witzig*<sup>27)</sup> (Abb. 14). Erst im 20. Jahrhundert entstanden, führen sie den Ungeist des «Stufenganges» bis in unsere Tage fort. Scheinbar mit Humor wird gezeigt, wie man ein Haus korrekt zeichnet. Langweiliger geht es kaum mehr. Die Belustigung geht ganz auf Kosten des «Schwesterchens», dessen fingierte Zeichnung als negatives Beispiel gedacht ist. Abgesehen von einer derartigen «Erziehung» zu Überheblichkeit und Spott gegenüber Schwächeren müßte jeden vernünftig denkenden Erwachsenen das Vorzeichnen in diesem Fall bedenklich stimmen, gibt es doch kaum einen Gegenstand, den das Kind aus eigener Kraft so lustbetont und unbekümmert zu zeichnen vermag, wie ein Haus. Ob die Striche krumm sind, die Wände wackeln und das Kamin schief – das heißt senkrecht auf der Schräge des Daches – steht, was tut's? Hauptsache ist das Erzählen, der Fluß der inneren Vorstellungen, was man bildhaftes Denken nennt.

Das Musterhäuschen des Herrn Witzig verhindert in seiner steifen Rechtwinkligkeit sowohl das eigene Erfinden und Gestalten als auch die Bildung zugeordneter Vorstellungsketten. Kurz: Phantasie und Kreativität werden ausgeschaltet zugunsten einer vorgegebenen, armseligen Korrektheit.

Kehren wir zur Zeichenpädagogik des 19. Jahrhunderts zurück. In großen Zügen läßt sich von ihr sagen, was *Johannes Ramsauer*, ein Nachfolger Pestalozzis aussprach: «Da das Richtigsehen dem Erkennen des Schönen voraus-

Hast du auch schon Häuschen gezeichnet? — Nicht?

Mein Häuschen bau ich  
nach eigenem Sinn.  
Ist's auch nur gering,  
das Glück wohnt darin.



Oder setzest du etwa das Kamin so auf wie mein Schwesterchen?



Abb. 14

geht, und das Richtigsehen die einzige Quelle des Richtigmachens ist, so muß bei der Führung des Kindes zur Kunst . . . auch beim Richtigmachen, das heißt bei der Bildung der mechanischen Fertigkeiten angefangen und das Kind lange darin geübt werden, ehe zum Übergang des Schönemachens des Richtiggesehenen und Richtigerkannten geschritten werden darf.»<sup>28)</sup>

Wer könnte sich solcher Logik und Beweisführung verschließen! Natürlich wissen wir heute, nachdem ein Van Gogh, Picasso und Klee uns die Augen geöffnet haben, daß man Schönheit entdecken und erleben kann, ohne irgend einer äußeren Richtigkeit verpflichtet zu sein, und daß es sogar Bildkompositionen gibt, die um der Ästhetik willen objektive Richtigkeit geradezu negieren. Aber am Ende des 19. Jahrhunderts waren nur wenige Auserwählte zu solchen Einsichten gelangt. Für das Schulzeichnen bedeutete es damals einen großen Fortschritt, daß neue Impulse aus der deutschen Romantik bei uns Aufnahme fanden.



Die Romantik in Deutschland war weder ein Geschenk des Himmels noch eine bloße Modeströmung, sondern ein politischer und geistiger Wellenschlag, der seine durchschlagende Wirkung dem nationalen Aufbruch und Aufbruch gegen die Fremdherrschaft der Franzosen verdankte. Nach dem Sieg über Napoleon wurde es vielen Deutschen bewußt, wie lange sie schon unter der geistigen Herrschaft der französischen Kultur gestanden hatten. Erst waren es die Vorbilder des Barock und des Rokoko, dann der asketisch strenge Stil des Klassizismus, die in großen Schüben von Frankreich her das Abendland eroberten. Durch diesen Siegeszug wurden griechisch-römische Klassik allgemein und der französische Klassizismus im besonderen zu einer universalen Formensprache, die bald überall beheimatet war und sich auch in Dichtung und Musik manifestierte.

In der Abwehr dieser französischen «Internationale» und im Bestreben, hierfür die Kräfte des Deutschtums in allen Bereichen zu wecken und mobil zu machen, wurde allen Wurzeln deutschen Wesens nachgespürt, die noch verborgen in deutschem Erdreich steckten, gleichsam schlafend wie der Kaiser Friedrich Barbarossa im Kyffhäuserberg. Märchen und Sagen wurden ebenso ausgegraben wie Volkslieder und mittelalterliches Kulturgut. Begeistert wurden auch die deutschen Wälder – mit und ohne Ritterburgen – besungen, sodaß das Wandern nicht nur des Müllers, sondern Aller Lust wurde, auch die der Dichter, Musikanten, Maler und Studenten. Sogar die Architekten gerieten in den Sog der Romantik, obschon es ihnen schwer fallen mußte, ihr angereichertes Wissen und klassizistisches Rüstzeug zu verleugnen. Sie brachten den deutschen Baustil des Mittelalters wieder zu Ehren: die Gotik. In ihrer Begeisterung übersahen sie zwar völlig, daß die Wiege der Gotik in Frankreich gestanden hatte. Aber selbst als sie davon erfuhren, tat das ihrem nachschöpferischen Eifer keinen Abbruch. Die Liebe zur freien, ungekünstelten oder gar wilden Natur, die sich mit einem neuen und innigen religiösen Empfinden verband, fand ihren sichtbaren Ausdruck im künstlerischen Schaffen dieser Zeit.

Wie hätte eine derart aufwühlende, alle Bereiche des Lebens umfassende Bewegung vor den Toren Basels halt machen können? Selbst wenn die charakteristische Reserviertheit der alteingesessenen Bürger nicht aufzulockern gewesen wäre, so hatten doch die Herren der Kirche ein gutes «Gespür» für den neuen Wind, der in ihre Segel blies. Es war kein Zufall oder bloße Laune des Architekten, daß 1857–1865 die Elisabethenkirche im neugotischen Stil geplant und errichtet wurde: der Stifter Christoph Merian forderte den mittelalterlichen Stil ausdrücklich. Erst recht wirkten ansässige Deutsche, aber auch in München ausgebildete Schweizer Künstler als Vermittler der neuen romantischen Ideen.

An dieser Stelle ist eine zeitliche Klarstellung unerlässlich: die Romantik, welche gegen Ende des 18. Jahrhunderts als Reaktion gegen die Aufklärung einsetzte, erreichte nach der Vertreibung der Franzosen um die Mitte des 19. Jahrhunderts in Deutschland ihre volle Blütezeit. Aber bis dann eine derartige Umlagerung der Denkinhalte die Schulstuben erreichte und Änderungen bewirkte, vergingen noch etliche Jahrzehnte. Und daran war nicht nur die notorische Abneigung der Schulmeister gegen Veränderung schuld, sondern auch der zeichnerische Stil der deutsch-romantischen Künstler: Im Gegensatz zu den französischen Meistern der Romantik (Delacroix, Géricault, Daumier), die den Klassizismus in der Form und im Stil bekämpften, verharrten die deutschen Maler (C.D. Friedrich, Runge, Kaulbach, Richter, Schwind u.a.) in der traditionellen Manier des Klassizismus. Nur die Inhalte waren neu, nicht die Art der Formgebung.

Erst gegen Ende des Jahrhunderts machte sich der Einfluß der Romantik auch in der Schule geltend. Mehr und mehr wurde nun das Zeichnen nach Natur gefordert, und zwar sollte nicht nur Totes und künstlich Konserviertes, etwa ausgestopfte Krähen und Eulen, oder Kaffeemühlen, Schraubstöcke und dergleichen gezeichnet werden, sondern vor allem lebendige Natur, Blumen, Bäume, Sträucher, sogar Landschaften mit Kapellen, Burgen oder Ruinen, um so neben dem Verstand auch dem Gemüt Nahrung zu bieten. Gleichzeitig aber war man eifrig bestrebt, am Ideal des perfekten linearen Umrißzeichnens nach den Grundsätzen des Richtigsehens und Richtigmachens festzuhalten. Damit war das ganze romantisch inspirierte Unternehmen von allem Anfang an zum Scheitern verurteilt. Es blieb nichts anderes übrig, als die geometrischen Gittersysteme oder Punktiermethoden, die beim Abzeichnen von Ornamenten so nützlich gewesen waren, nun auch beim Naturzeichnen anzuwenden. Schwierig dabei war nur, die freie Natur in ein geeignetes Netzsystem einzufangen, einen Baum etwa, oder gar einen schwimmenden Schwan. Der eine war zu groß, der andere zu flüchtig, um sich ergattern oder begittern zu lassen.

Doch schnell wurde eine Lösung für die scheinbar unlösbare Problematik gefunden: das «Zeichnen nach Natur» wurde umgetauft in «Naturzeichnen». So einfach geht das mit sprachlicher Hilfe, denn wo man nicht mehr weiter weiß, «da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein». «Natur» war nun in neuen Vorlagewerken zu beziehen, die bald in großer Auswahl auf dem Markt erschienen. Zeichnerisch begabte Lehrer gingen da und dort auch selbst ans Werk, um geometrische Konstruktionen und Liniengerüste zu erfinden, mit deren Hilfe sich nicht nur ausgesucht symmetrische Pflanzenblätter, sondern auch kompliziertere dreidimensionale Dinge, etwa ein in Verkürzung gesehenes Kamel, darstellen ließen (Abb. 15).<sup>29)</sup> Wieviel Mühe, Zeit und Phantasie wurde hier aufgewendet, um dem Schüler dieselben zu ersparen! Sowohl die

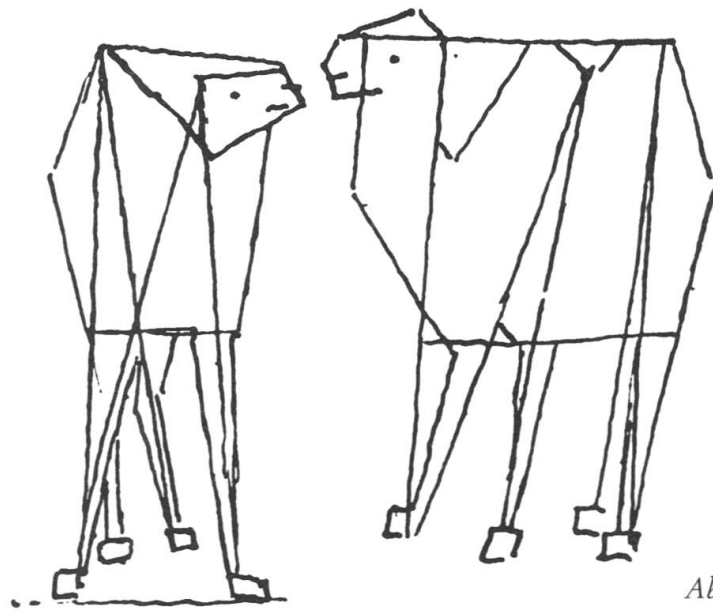


Abb. 15

Beurteilung der Proportionen wie das Bewältigen der Verkürzungen sind in dieser Kamelvorlage von vorneherein (mehr oder weniger gut) gegeben. Der Schüler bringt keine eigene Ernte ein, er drischt nur noch leeres Stroh.

Nicht nur Kamele sind schwierig zu zeichnen, sondern auch andere Tiere und ebenso Menschen. Der bekannte Basler Bildhauer Wilde pflegte seine Schüler mit dem Spruch zu trösten: «Kunst ist, wenn man's nicht kann; wenn man's kann, ist's keine Kunst mehr.» In der Tat war es das wichtigste Anliegen der «Methodiker» im 19. Jahrhundert, das «Nichtkönnen» mit mehr oder weniger eleganten Tricks verschwinden zu lassen. Auch *Elisabeth von Busse*, Leiterin des Zeichenunterrichts am Pestalozzi-Fröbel-Hause zu Berlin, wußte Rat und Hilfe. In ihrem 1904 erschienen Buch «Formenschatz für Mutter und Kind», das auch in Basel Verwendung fand, sind auf 90 Tafeln Vorlagen bereitgestellt, die größtenteils nach Meisterzeichnungen angefertigt wurden (Klimsch, Ludwig Richter, Schadow, Schnorr von Carolsfeld, Thoma u.a.). Da das Werk im Untertitel ausdrücklich als «Ein Hilfsbuch zum Zeichnen für junge Mütter und Kindergärtnerinnen» bezeichnet ist, blickt man verwundert auf die figürlichen Darstellungen in Abb. 16, denn hier sollen offenbar lineare Strichgebilde *ohne* hilfreiche Gitter und Gerüste abgezeichnet werden. Und die Verwunderung wandelt sich zum Staunen, wenn wir im vorangestellten Text lesen: «Sind die Stufen des mechanischen Auswendiglernens und der Vorübungen glücklich überwunden, so können wir getrost zu dem Zeichnen *nach der Natur* übergehen.»

Blatt 90  
Märchengestalten:



337. a—d) Engel



338. e—f) Feen



339. g—l) Zwerge



340. Ruhendes Mädchen



Doch dann machen wir eine überraschende Entdeckung: auf der Innenseite des Buchdeckels ist eine Tasche für «englisches Ölpapier und Graphitpapier» eingeklebt, mit aufgedruckter Gebrauchsanweisung: «Wünscht man eins der in diesem Buch enthaltenen Bildchen zu seinen Zwecken auf anderes Papier zu übertragen, so lege man 1 Blatt Ölpapier so darauf, daß . . .» usw. und es folgt eine ausführliche Beschreibung, wie zuerst die Vorlage mit Tusche auf das Ölpapier kopiert, dann das Graphitpapier unter das Ölpapier geschoben wird, so daß die gewünschte Zeichnung mit Hilfe einer Stricknadel durchgepaust werden kann. Wie sagte doch Fröbel? «Dadurch, daß wir frühe, stetig und gesetzmäßig in dem Menschen seine schöpferische Kraft entwickeln und ausbilden, erheben wir ihn zur wahren Menschenwürdigkeit.»<sup>30)</sup>

### Der Zeichenunterricht an den Gymnasien nach 1900

Die lange Tradition des Vorlage- und Gipsmodellzeichnens, an welcher man bis in die obersten Stufen der Mittelschulen in Basel festhielt, stieß bei den Schülern in zunehmendem Maße auf Ablehnung. Doch kritisieren war schon immer leichter, als besser machen. Wie sollten professionelle Zeichner und Kunstmalere – eigentliche Zeichenlehrer gab es damals noch keine – ihren Unterricht planen und einrichten, wenn nicht nach dem Modell, das sie am eigenen Leib (und Geist) erfahren hatten? Noch immer galt der Lehrplan der ehemaligen «Zeichnungs- und Modellerschule» der GGG als solid und mustergültig, hatte doch kein geringerer als Fritz Schider daran mitgewirkt, der ebenfalls an der Oberen Realschule als Zeichenlehrer tätig war. Aber gerade diesem Lehrprogramm galt – wohl unbewußt – der Angriff von Schülern einer Klasse 5A der oberen Realschule, den sie mit ihrer Eingabe vom 7. Juni 1919 an den damaligen Rektor Dr. Flatt adressierten. Sie schrieben unter anderem:

«Der Mangel an Disziplin und an Fleiß nimmt in den Stunden des Herrn Hinderling immer zu. Diese unangenehmen Zwischenfälle sind die Folgen einer großen Mißstimmung innerhalb der Schülerschaft über den Zeichenunterricht des genannten Lehrers. Sie hat ihre Ursache darin, daß die Schüler vom Unterricht nicht befriedigt werden; sie verlieren jegliche Freude am Zeichnen und haben das Gefühl, daß sie nichts lernen, daß die Zeichnungsstunden verlorene Zeit seien. Ja, diejenigen, die in der Unteren Realschule etwas gelernt hatten, müssen erkennen, daß sie nicht nur nichts lernen, sondern im Gegenteil manches verlernen. Die natürliche Folge dieser Stimmung ist, daß gerade diejenigen, die am Zeichnen eine Freude haben und auch etwas können, mit größtem Widerwillen in die Stunden des Herrn Hinderling gehen. . . .

Der ganze Zeichenunterricht, sowohl Kunstauffassung als auch Unterrichtsmethode, ist von einem Geiste erfüllt, der unbedingt überholt ist und unmöglich dem Charakter der jetzigen Jugend, wie der Zeit überhaupt, entsprechen kann. . . .

Nun aber was die Methode und den Unterricht selber anbetrifft:

Drei Sachen sind es vor allem, die wir vermissen.

- 1) Natur
- 2) Beobachtung
- 3) Entwicklungsmöglichkeit für die Persönlichkeit.

Seit der ersten Klasse müssen wir immer wieder Gipsabgüsse von architektonischen Ornamenten, von Tieren, Gliedmaßen, Büsten und Figuren abzeichnen. . . .

Was bei diesem Unterricht völlig unbeachtet bleibt, ist die Phantasie des einzelnen. Der Schüler sollte sich selber im Entwerfen von Ornamenten, von Illustrationen, von Kompositionen usw. versuchen dürfen. Er sollte überhaupt mehr Freiheit in der Wahl der Motive haben, denn er geht nicht in die Schule, um zensiert zu werden, sondern um seine zeichnerischen Fertigkeiten zu entwickeln. . . .

Verschiedenes des oben Gesagten mag wohl etwas schroff klingen. Das konnte uns aber nicht abhalten, es zu sagen, denn es entspricht den Ansichten der meisten unter uns. Wir hoffen, daß es Ihnen gelingen werde, da und dort eine Änderung der Verhältnisse herbeizuführen.»

Es war meines Wissens das erste Mal, daß Schüler in einer gemeinsam geführten Beschwerde den Unterricht ihres Zeichenlehrers beanstandeten. Jahrzehnte früher wäre das kaum denkbar gewesen. Nicht etwa, weil es den Schülern an Mut gefehlt hätte, sondern einfach deshalb, weil die bisherigen, durch Tradition gefestigten Unterrichtsinhalte und Praktiken als etwas unverrückbar Gegebenes hingenommen worden waren. Erst die sanften Lüfte der Romantik und eines erwachenden Realismus begannen – spät genug – den Staub aufzuwirbeln, der sich auf den altehrwürdigen Ornamenten und Gipsfiguren abgelagert hatte. Daß dies im Jahre 1919 geschah, ein Jahr nach Kriegsende, ist zwar interessant, doch nicht so bemerkenswert wie der energische Wunsch der Schüler, echte eigene Leistungen zu erbringen.

Ich weiß nicht, wie der angesprochene Rektor und der betroffene Lehrer reagiert haben. Nur so viel ist sicher, daß Hinderling nicht der einzige «Hinderling» eines fortschrittlichen Zeichenunterrichts war. Es gab damals in Basel noch fragwürdigere «Zeichenschulmeister», deren Tun und Treiben nur deswegen wohlätig vergessen wurde, weil es durch keine schriftlichen Klagen festgehalten worden ist. Ehemalige Gymnasiasten erzählen, wie sie noch um 1920 mit dem «stigmographischen Zeichnen» geplagt und gelangweilt worden waren.



Das Prozedere dieser Art «Kunstpädagogik» verdient eine kurze Beschreibung: auf kariertem Papier hatten die Schüler nach Diktat Häuschen abzuzählen, vom unteren Rand nach oben, vom linken nach rechts und die so ermittelte Stelle dann mit einem Punkt zu markieren. Dieses Vorgehen wiederholte sich so oft, wie die Vorlage des Lehrers es erheischte. Den Schülern blieb – und das war das einzig Unterhaltsame an diesem stumpfsinnigen Abzählen – der Gegenstand verborgen, der auf ihrem papierenen Nagelbrett heranreifte wie ein Schmetterling in der Puppe, nur nicht so schön wie dieser. Denn das eigentliche Zeichnen, das im mechanischen Verbinden der Punkte bestand, ließ überaus armselige und oft zerquälte Dinge entstehen, ein Portemonnaie etwa, ein Hausdach mit Kamin oder ähnliches.

Mit Recht kritisierte der Küssnacher Seminardirektor *Heinrich Wettstein* diese Methode schon 1874 (!) mit den Worten: «Die wahren Formen kommen auf denselben» (auf den stigmographischen Vorlageblättern) «nicht zur Geltung, sie werden in das Prokrustesbett der Stigmen hineingezwängt, da ausgestreckt, dort zusammengeschoben, . . . und es entstehen so schematische Figuren, die weder schön noch wahr sind.»<sup>31)</sup>

Aber nicht der Mangel an Schönheit und Wahrheit war das eigentlich Bedenkliche an dieser Methode, sondern daß sie wie auf einem bequem ausgefalteten Pfad den Schüler durch geistloses Tun zu visueller Verblödung führte. Weshalb dieser pädagogische Irrweg in Basel bis ins 20. Jahrhundert hinein unbeanstandet durch Inspektionen beschritten werden konnte, hat verschiedene Gründe.

Der wichtigste ist in der rapiden Bevölkerungszunahme zu suchen: Bis 1850 hatte Basel rund 30 000 Einwohner, in den folgenden 30 Jahren kamen weitere 33 380 dazu und von 1888–1910, also während nur 22 Jahren, sogar 61 145. Wo sollten alle diese von einer aufblühenden Industrie angezogenen Zuwanderer untergebracht werden? Eiligst mußten Wohnbauten erstellt, bestehende Quartiere erweitert, neue geplant und geschaffen werden, vor allem im Kleinbasel und im «Gundeli». Die Stadt platzte aus allen Nähten. Damit wurden auch neue Schulhausbauten dringlich und mit ihnen die Suche nach geeigneten Lehrkräften, die aus allen Gauen der deutschen Schweiz nach Basel geholt werden mußten. Die erzwungenen Schulhausbauten und der sprunghafte Anstieg der Ausgaben für Lehrergehälter strapazierte die Staatskasse ganz erheblich. «Wenn das Ratsherrenregiment jahrzehntelang an den Volksschulen gespart hatte, so holte jetzt das Erziehungsdepartement das Versäumte reichlich nach», schreibt P. Burckhardt.

Mit diesen knappen Hinweisen auf die *äußeren* Schulprobleme wird verständlich, daß die *innere* Organisation etwas in den Hintergrund geriet, und erst recht der Zeichenunterricht, der am untersten Rand der Stundentafeln ein

Schattendasein führte und wenig Beachtung fand. Indes wird das bisher entworfene dunkle Bild vom Zeichenunterricht in Basel doch aufgehellt durch die glückliche Neubesetzung einiger Lehrstellen mit fortschrittlich gesinnten Kunstmalern – speziell ausgebildete Zeichenlehrer gab es damals noch keine –, welche die Kunstklassen der Gewerbeschule besucht und dann in München den akademischen Abschluss ihrer Studien errungen hatten. Von dort her brachten sie außer dem Zeichnen nach Natur auch Anregungen durch japanische Pinselzeichnungen und den dekorativen Jugendstil mit in die konservativen Basler Schulstuben.

Der eigenwilligste unter ihnen war zweifellos *Eugen Niederer* am Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasium. Schon äußerlich präsentierte er sich als etwas Besonderes. Die lange Lodenpelerine, der heroische Gang und die bis auf die Schultern herabwallenden Haare ließen eher an einen Opernsänger aus Wagners Lohengrin oder Tannhäuser denken. Und wie Wagner, so fühlte auch er sich als ein genialer Heros der Kunst. In seinem «Glaubensbekenntnis» lesen wir u.a. die Worte: «Darum ist der Künstler schrankenlos, fessellos – fliegt über die Gesellschaft hinaus – fliegt über sich selbst hinaus – zu seinem ewigen Ich.» Es ist das Pathos eines verspäteten, ichbezogenen Münchener Romantikers, einer halb symbolistisch, halb anthroposophisch versponnenen Persönlichkeit, das so spricht. Aber gerade das Genialische, das aller biederen Nüchternheit und allen trockenen Verstandesübungen widersprach, wirkte in einem doppelten Sinne erheiternd auf die Schüler, nämlich erhellend und belustigend zugleich, daher nie langweilig (was bekanntlich das schlimmste Prädikat für einen Lehrer ist). Er verstand es, zu begeistern, seine Schüler verehrten ihn und trieben gleichzeitig Unfug mit ihm, so oft es die Umstände erlaubten und er es nicht bemerkte. In einer aufwendigen, völlig ich-bezogenen Monographie, nach seiner stilisierten Handschrift gedruckt, spricht er stets in der dritten Person als «GEN» von sich, und gen-ialisch über die Wirklichkeit erhoben und erhaben klingen auch die Titel eigener Werke, wie «Die Seele schweift zum All», «Sonnenrad», «Urzeugung» usw. Ein größerer Gegensatz zum stigmographischen Drill läßt sich wahrhaftig nicht denken.

Ganz anders, doch ebenfalls modern für jene Zeit und begeisternd war der Zeichenunterricht von *Ernst Hugelshofer* am Realgymnasium. Seine sonore Stimme hatte die Kraft eines geschulten Rhetorikers, man hörte sie schon im Parterre des alten Gebäudes an der Rittergasse, wenn er bei offenen Türen des Zeichensaales im Dachstock sprach. Doch dachte man nie an Theater oder Theatralisches, wenn man seiner ansichtig wurde. Er war ein freundlicher und zugleich achtungsgebietender Herr, sein Unterricht war methodisch durchdacht und mit einer auf Können und innerer Sicherheit beruhenden Disziplin geführt. Zwar waren Überreste alter Methoden vorhanden, etwa die körperlosen Strich-



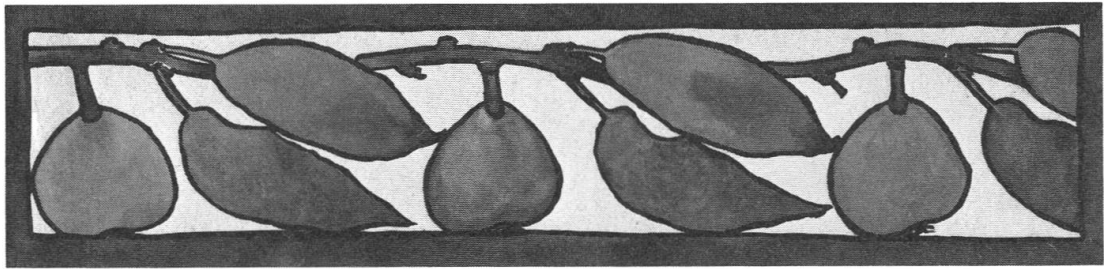


Abb. 17

männchen oder das fotografisch genaue Abzeichnen von Krügen, Flaschen und Gläsern mit allen Schatten und Glanzlichtern; doch trat dieses langweilige, meist gedankenarme Abkopieren der Natur zurück neben anregenderen neuen Inhalten und Bildmitteln. Vor allem führte das sorgfältig entwickelte Pinselzeichnen zu reizvollen Darstellungen von Blattpflanzen, Früchten, Schmetterlingen, Vögeln oder Schattenbildern von Menschen. (Abb. 17)

Von großer Bedeutung war das von ihm gepflegte Gedächtniszeichnen, nämlich die Wiedergabe von bewußt Beobachtetem nachträglich aus der Vorstellung. Auf Grund seines vorzüglichen Unterrichts wurde er von 1929 an Übungslehrer für die in pädagogischer Ausbildung begriffenen Zeichenlehreramtscandidaten.

Mit diesen profilierten Kunstpädagogen Niederer und Hugelshofer, sowie mit *Paul Hulliger*, dem Leiter des Basler Zeichenlehrerseminars ab 1929, begann eine neue Aera, welche die hundertjährige Plage des Schulzeichnens beendete.

#### *Dr. Kienzles «Zeichen-, Schreib- und Handarbeitslehrer»*

Ein Jahr nach dem Ersten Weltkrieg wurde an der Allgemeinen Gewerbeschule mit der Ausbildung der «Zeichen-, Schreib- und Handarbeitslehrer» begonnen. Die Zeit drängte, denn der Mangel an geeigneten Lehrkräften wurde immer fühlbarer. Der damalige Direktor der AGS Dr. H. Kienzle war ein klar und nüchtern denkender Mann. Er kannte die Basler Schulverhältnisse bestens und ebenso gut die Wünsche der Behörden und Rektoren. Es fehlte nicht nur an pädagogisch geschulten Zeichnern, sondern auch an Schreib- und Handfertigkeitstrainern. Was lag näher, als diese drei Aufgabenbereiche, die man verallgemeinernd als «Handarbeit» begriff, der Obhut speziell ausgebildeter Lehrer anzuvertrauen, die in allen drei Bereichen bewandert waren.

Der Zeichenlehramtskandidat sollte zu diesem Zweck nicht zum Künstler gefördert werden, eher zu einem «Mädchen für alles» oder zu einem (disziplinarisch tüchtigen) «Feldwebel» der Handfertigkeit. Dementsprechend wurde die vierjährige Ausbildung geplant: Zeichnerische Fächer im Sinne des akademischen Aufbaus, wie er im 1. Kapitel skizziert wurde; dazu kamen Farbe und Form, meist nur als Vorkurs. Zugang zur Malklasse von Arnold Fiechter wurde nur in ganz seltenen Fällen gewährt und mit der strengen Auflage, nicht mit Ölfarbe, sondern nur mit Tempera zu malen. Mindestens 4 Wochentage benötigten die nichtkünstlerischen Kurse wie Messen und Aufnehmen, technisches Zeichnen, Kartonnage und Buchbinderei, Schreinervorlehre, Schrift, Schulschrift, Pädagogik und Fachmethodik.

Soviel zu dem Kienzle'schen Ausbildungsprogramm, das für manchen von auswärts kommenden Studenten teilweise enttäuschend war, jedoch ganz den schulischen Verhältnissen hier entsprach.

Zu einem Problem besonderer Art (und das begründet einigermaßen die Kooperation Zeichnen und Schreiben) wurde in Basel die Schulschrift durch die uneinheitliche Vorbildung in der Primarschule. Die vielen Volksschullehrer, die einst aus allen Gauen der deutschen Schweiz gekommen waren und nun seit Jahren und Jahrzehnten hier Unterricht erteilten, hatten ihre eigene Schrift und ein jeder seine eigene Methode des Schreibunterrichts nach Basel gebracht. Eine nahezu babylonische Schreibverwirrung war im Anzug, die noch dadurch gesteigert wurde, daß die inzwischen zu Gymnasiasten herangereiften Primarschüler ohnehin ihrer Handschrift mehr persönliche Eigenart verleihen wollten, was bis zur fahrigen Sudelei entarten konnte. Während die verschiedenartigsten einheimischen Dialekte im Unterricht keine Schwierigkeiten bereiteten, da man in allen Schulstuben und Fächern ein einigermaßen brauchbares Schriftdeutsch pflegte, wurden die schriftlichen Arbeiten der Schüler zu einer Plage der Lehrer durch die mühselige und zeitraubende Arbeit des Entzifferns. Zwar gab es da und dort energische Erzieher, die sich zu helfen wußten, indem sie unleserliche Aufsätze einfach ignorierten und dafür kurzerhand die schlechteste Zensur erteilten. Andere Lehrer aber wurden das Opfer ihrer eigenen Gutmütigkeit. Ihnen blieb nur die Klage über den Zerfall der schulischen Schreibkultur.

Welches Gewicht darum einem methodischen Schreibunterricht von den Erziehungsbehörden beigemessen wurde, geht aus einem Schreiben vom 8. Juli 1925 hervor, in welchem Regierungsrat Fritz Hauser als Vorsteher des Erziehungsdepartementes dem provisorisch gewählten «Schreib- und Zeichenlehrer für Primarlehrer» am kantonalen Lehrerseminar, Paul Hulliger, unter anderem schreibt: «Die Wahl erfolgt in der Voraussetzung, daß die von Ihnen vertretene Methode von den Behörden gutgeheißen und in den Schulen eingeführt wird.

Die Wahl ist also eine bedingte: sie wird erst in dem Augenblick definitiv, wo die Behörden Ihren Vorschlägen und Auffassungen über die Reform des Schreibunterrichts zugestimmt haben werden.»

Es ist hier nicht der Ort, um über die von P. Hulliger mit großer Hingabe und Energie betriebene Schriftreform zu berichten und zu urteilen. Doch mußte sie erwähnt werden, weil im zitierten Schreiben des Erziehungsdepartements kein Wort über das Schulzeichnen zu finden ist. Die Anstellung Hulligers wird ausschließlich vom Erfolg oder Mißerfolg seiner Schreibmethodik abhängig gemacht. Hier wurde ein Schwerpunkt gesetzt, eine Markierung vorgenommen, die uns als ein Primat des Sprachlichen (Schrift als Hilfsmittel) über das Bildnerische noch mehrfach begegnen wird. Nach allem, was wir vom bisherigen Zeichenunterricht erfahren haben (und die hier maßgebenden Behördemitglieder gehörten selbst zu den Betroffenen), wäre der Wunsch nach Erneuerung auch im Fach Zeichnen zu erwarten gewesen. Daß er unterblieb, hat vermutlich noch andere Gründe als offensichtliche Gleichgültigkeit. Erstens setzte der Zeichenunterricht erst in der 4. Klasse der Primarschule ein, (was konnte da schon passieren?!), zweitens war das Zeichnen an mittleren und oberen Stufen eine Angelegenheit der Gewerbeschule.

### Die Entdeckung der Kinderzeichnung als bildhaftes Denken

Es begann mit Vincent van Gogh und Paul Gauguin zwischen 1880 und 1890. Beide Meister verließen die von der Tradition geebneten Pfade, um künstlerisches Neuland zu suchen, der eine aus innerer Notwendigkeit, der andere zudem aus Überdruß an der abendländischen Zivilisation. Dabei verstießen sie bewußt gegen die «geheiligte Richtigkeit», die nicht nur in biederer Schulstube angestrebt, sondern auch in den Räumen der Akademien gelehrt und geübt wurde. «Ich will meine Gestalten nicht akademisch korrekt», schrieb van Gogh seinem Bruder Theo. «Es ist mein größtes Verlangen, solche Unrichtigkeiten machen zu lernen, solche Abweichungen, solche Umwandlungen, Änderungen der Wirklichkeit, daß es – wenn man so will – Lügen werden, nun ja, die aber wahrer sind als die buchstäbliche Wahrheit.»

Gauguin erregte nicht nur mit seiner Malerei, sondern auch mit seinen Ansichten über Kunst Ärgernis. Seine Behauptung, die altägyptische Bildkunst sei höher einzuschätzen als jene der klassischen Griechen, die Strenge der scheinbar «verdrehten» ägyptischen Figuren sei künstlerischer als der virtuose und barocke Naturalismus der Spätantike, erschien den Zeitgenossen als ungeheuerliche Ketzerei.

Nach anfänglichen Stürmen der Entrüstung fanden diese beiden Neuerer jedoch bald Gefolgschaft in wachsender Zahl (Toulouse-Lautrec, Ensor, Hodler, Munch; später die stattliche Reihe der deutschen Expressionisten). Das Charakteristische bei allen diesen Künstlern war die starke Betonung der Umrisszeichnung, die gleichsam zum «graphischen Skelett» der Bildkompositionen wurde. Nach dem Ersten Weltkrieg, etwa um 1920, errangen die deutschen Expressionisten ihre höchste Ausdruckssteigerung. Die künstlerischen Mittel fanden sie in rigorosen Deformationen und Proportionsverschiebungen (Kirchner, Heckel, Nolde, Grosz u. a.)

Konturen, Deformationen und Proportionsverschiebungen sind nun aber zugleich charakteristisch für die naive Kinderzeichnung. Auch die 4-9jährigen zeichnen in Umrissen und völlig unbekümmert um anatomische, perspektivische und proportionale Richtigkeit. Es war nur eine Frage der Zeit - einer relativ kurzen Zeit - bis diese äußerliche Ähnlichkeit entdeckt wurde und die unbeholfenen Bildnereien der Kinder zu «Kinderkunst» emporgewürdigt wurden. Es gab auch Bewunderer unter den modernen Künstlern, wie Picasso, Klee und Dubuffet, die in den primitiven Kritzeleien der Kleinen eine paradiesische Welt der Unschuld und inneren Wahrheit, fernab von Kitsch und Konvention erkannten. Dubuffet übernahm mehrmals Kreidekritzeleien von Kindern, die er an alten Hauswänden oder Mauern entdeckte, in seine eigenen Kompositionen.

Noch populärer wurde die «Kinderkunst» durch jene Graphiker und Plakatkünstler, die jahrelang aus der lapidaren Formensprache der Kleinsten optisch wirksame Anregungen bezogen.

Doch nicht nur Künstler und Kunstschriftsteller, auch Psychologen wurden auf die zeichnerischen Äußerungen der Kinder aufmerksam und begannen diese zu studieren. Ein italienischer Zeichenlehrer namens *Ricci* wies schon um 1905 auf das Originale des bildnerischen Denkens der Kinder hin. Das ist der lobenden Erwähnung wert, denn er steht als Ausnahme ziemlich einsam da neben den ungezählten Schulmeistern, die trotz ihrer hautnahen Berührung mit der Jugend an dem verfrühten und darum falschen Ideal von «Richtigkeit» zielstrebig und krampfhaft festhielten.

Wertvolle Anregungen für den Zeichenunterricht kamen aus Wien, wo *Kunzfeld* und *Cisek*, durch Erkenntnisse der Kinderpsychologie beeindruckt, schon 1902 das «Zeichnen vom Kinde aus» propagierten. Doch sollten noch Jahre vergehen, bis jene Impulse Basel erreichten und die dicken Mauern einer sturen Zeichenpädagogik erschütterten.

Neue Anregungen aus München fanden hier jedoch schneller Gehör. Die systematischen Untersuchungen des dortigen Schulinspektors *Georg Kerschensteiner* über «Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung», die er 1905 veröffentlichte, fanden bald große Beachtung. Sein Anliegen blieb indes unver-

ändert eine «Schulung zu einwandfrei korrektem Ausdruck». Das Ziel des von ihm geförderten Zeichenunterrichts war somit das alte geblieben, neu hingegen war ein etappenweises und tolerantes Beschreiten der Wegstrecke, wobei die Teilziele von den ermittelten durchschnittlichen Begabungen in jeder Altersstufe markiert wurden.

Während Kerschensteiners Aufmerksamkeit um 1905 in erster Linie der Förderung der 9–14jährigen galt, verschob sich das Interesse nach 1920 mehr auf die Bildnerieen der 4–10jährigen, auf die Schüler der unteren Volksschule also und jene der Kindergärten. Ursache dieser Gewichtsverlagerung waren einerseits vermehrte Untersuchungen namhafter Psychologen, andererseits die äußere Ähnlichkeit mit Werken der expressiven Malerei. Die frühen Kubisten Picasso und Braque lenkten das Interesse erstmals auf Henri Rousseau und damit bald auf weitere naive Maler, und das Licht, das über deren bisher unbeachteten Schöpfungen zu leuchten begann, warf seinen erhellenden Abglanz auch auf die Bildnerieen der Kinder. Steckte im erwachenden Geist und spielerischen Tun der Kleinen nicht ein göttlicher Funke, ein Drang nach eigenwilligem, schöpferischem Tun?

Diese Frage zu beantworten war das Anliegen von *G.F. Hartlaub*, als er 1922 sein Buch veröffentlichte unter dem Titel «Der Genius im Kinde». Er war sich zwar bewußt, daß der kindlichen Genialität Grenzen gesetzt sind und anerkannte in dieser Hinsicht die überlegene Autorität Goethes. «Wir können die kleinen Geschöpfe», sagte dieser in «Dichtung und Wahrheit», «die vor uns herwandeln, nicht anders als mit Vergnügen, ja mit Bewunderung ansehen: denn meist verprechen sie mehr als sie halten . . .» «Wüchsen die Kinder in der Art fort, wie sie sich andeuten, so hätten wir lauter Genies . . .»

Hartlaub wußte um die mehr oder weniger eng gesteckten Grenzen der kindlichen Genialität und um deren Versiegen bei beginnender Pubertät. Seine Sorge war jedoch, ein allzu frühzeitiges Verschütten und Versiegen zu verhindern, was durch bisherige Schulmeisterei die Regel war. «Der Lehrer soll nicht die Verzeichnungen, Behelfsmittel, auch nicht die Handschrift korrigieren», schreibt Hartlaub, «so lange er darin irgendeine besondere Ausdruckswirklichkeit, Möglichkeiten einer in sich geschlossenen Form verspürt. Es ist wohl möglich, daß der Schulunterricht den begabten jungen Menschen damit nicht so unmittelbar auf das Normalmaß eines zukünftigen modernen Kunstschülers oder Kunstkenners vorbereitet, – aber kann dies, auch nur rein praktisch betrachtet, Ziel des Zeichenunterrichts sein? Unterweisungen im Zeichnen und Modellieren, in Aufsatz, Rede, Dichtung und Gesang ebenso wie im Spielen haben im Gegensatz zu dem gesamten übrigen Lehrinhalt unserer Schule nicht den ausschließlichen Zweck, durch Mitgabe von Wissen und Fertigkeiten – hier also des einigermaßen richtigen Beobachtens und Darstellens – auf die allgemei-



nen Ansprüche des Lebens vorzubereiten, so wünschenswert es auch ist, wenn einer gut verstehen, sehen, zeichnen und modellieren kann oder durch das Spiel körperlich ertüchtigt wurde. Ihre vornehmste Aufgabe ist vielmehr im Gegensatz zum wissenschaftlichen und technischen Unterricht keine vorbereitende, sondern eine bewahrende, und damit legen wir ein heilsames Gegengewicht in die Waagschale unserer Bildung. Es gilt für die Lehrer im Zeichnen und Bilden . . . dem Kinde eine glückliche, wahrhaft kindeswürdige Kindheit zu schenken, indem sie das Kind mit seinen besonderen Gaben in ihm wach halten und sich betätigen lassen. Es gilt das Kind im Kinde zu retten, es zu potenzieren, es reif und bereit zu machen für die Wirkung des Genius.»<sup>32)</sup>

Auf Hartlaubs Gedanken des Bewahrens, der Pflege des Spielerischen und Ästhetischen als Ausgleich innerhalb eines auf Leistung gestimmten Schulbetriebs werden wir später zurückkommen.

Für die methodische Ausbildung der Basler «Zeichen-, Schreib- und Handarbeitslehrer» konnten die Ideen Hartlaubs einstweilen wenig fruchtbar werden. Die Schüler, welche die Fachlehrer zu betreuen hatten, waren 11–16 Jahre alt, ihre schöpferischen Kräfte durch den vorausgegangenen Drill bereits zum Versiegen gebracht worden. Demzufolge stand das Nützliche, der utilitaristische Erfolg des Unterrichts stark im Vordergrund, als Paul Hulliger sein Amt als Ausbildner am kantonalen Lehrerseminar antrat.

Ein weiterer Grund für die Nichtbeachtung Hartlaubs bestand in dessen Äußerungen zur Schrift. Das Gewährenlassen des Schülers, solange in dessen Handschrift noch «irgendeine besondere Ausdruckswirklichkeit» zu verspüren sei, war für Hulliger unannehmbar. Im Gegensatz zur Zeichnung bestand die Schrift aus festgelegten Zeichen und mußte deshalb als etwas objektiv Gegebenes geübt und gepflegt werden. Schließlich war er ja zu diesem Zweck nach Basel gewählt worden! Daß seine Schriftreform später auf zunehmenden Widerstand unter den Lehrern stieß, braucht uns hier nicht weiter zu beschäftigen.

In Anbetracht seines Schreibmethodikauftrages, bei dem es für ihn um Sein oder Nichtsein ging, muß man seine Energie bewundern, die er für die Betreuung und Förderung des Zeichnens zusätzlich aufbrachte. Er hatte seine eigene Ausbildung als Zeichenlehrer mehrheitlich nebenbei erhalten und war persönlich nur mäßig begabt. Umso größer war sein theoretischer Elan, der sich in der gründlichen Verarbeitung einer beschränkten Fachliteratur kundtat. Neben dem bereits erwähnten Werk von Georg Kerschensteiner, aus dem die Kandidaten zahlreiche Abbildungen kopieren mußten, um so die wichtigsten Stationen der zeichnerischen Entwicklung ihrem Gedächtnis einzuprägen, wurde die «Theorie der bildenden Kunst» von *Gustav Britsch* zum eigentlichen Fundament der Fachdidaktik.

Dieses Werk weckte Hulligers eigenes Interesse an der zeichnerischen Entwicklung der 5–11jährigen, und dies umso mehr, als seine eigenen Kinder ihm zu dieser Zeit Anregung und Anschauungsmaterial lieferten. Was er bei ihnen an Einsichten gewann, versuchte er für seine Zeichenmethodik der Primarschulstufe nutzbringend auszubauen. Er tat dies mit wahrhaft missionarischem Eifer und benutzte dafür die zwei wöchentlichen Zeichenstunden, welche für die praktische Weiterbildung der Seminaristen vorgesehen waren. Es blieb ihm daher nichts anderes übrig, als letztere auf den Selbstunterricht zu verweisen, indem er ihnen pro Quartal oder Semester eine zeichnerische Hausaufgabe stellte, die er anschließend ausführlich besprach und interpretierte. Die Ausbeute war indes gering. Etliche Kandidaten halfen sich mit Schwindeleien, andere bekundeten mit ihrer abgelieferten Arbeit ehrlich oder gar demonstrativ ihren zeichnerischen Entwicklungsrückstand.

Doch darf das Positive bei alledem nicht übersehen werden: Durch Hulliger wurden die zukünftigen Primar- und Zeichenlehrer mit dem Problem und der Notwendigkeit eines stufengemäßen Unterrichts ausgiebig bekannt gemacht. Die wesentliche Erkenntnis, die er vermittelte, läßt sich etwa so zusammenfassen: Auf jeder Entwicklungsstufe gibt es fehlerhafte Darstellungen, die auf mangelhaftem Können oder Nachlässigkeit beruhen und die durch erzieherische Maßnahmen zu beheben sind. Daneben gibt es aber auch vermeintliche Fehler, die *keine* sind, sondern als Ergebnisse eines kindlichen Denkens und Gestaltens begriffen und toleriert werden müssen.

Ein Zweites ergab sich hieraus: Der immer noch bestehende (auf Vorlagen beruhende) «Stufengang für den Zeichenunterricht in Basel» wurde von den durch Hulliger beeinflussten Lehrern stillschweigend und in zunehmendem Maße ausgeschaltet. Ferner wurde im Unterricht der unteren Primarklassen ein kindgemäßes Zeichnen eingeschmuggelt, obwohl der Staat hiezu noch keinen Segen erteilt hatte – und daher auch kein Material zur Verfügung stellte.

Zum Nachteil der Zeichenlehramtskandidaten blieb Hulligers Methodik auf die Altersklassen der 11–12jährigen beschränkt. Die Förderung der Pubertären und Adoleszenten stand außerhalb seiner pädagogischen Reichweite und ist auch heute noch ein ungelöstes Problem.

Um diese Problematik des Zeichenunterrichts an der Primarschule (und anschließend auf der gymnasialen Stufe) aufzuzeigen, seien hier einige theoretische Erkenntnisse und praktische Erfahrungen eingefügt, *wie sie für die Zeit von 1955–1975 charakteristisch sind*. Es geht dabei um *die Bedeutung des visuellen Denkens* im allgemeinen und um die Funktion des Zeichnens im besonderen.

## Das visuelle Denken und die Bedeutung des Zeichnens in der Primarschule

Nach Auffassung namhafter Kunstpädagogen ist die bildnerische Erziehung der 5–11jährigen spätestens seit der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg problemlos geworden, nämlich unabhängig von Vorstellungen und Mustern aus der Erwachsenenwelt. Die formalen Ähnlichkeiten mit expressiven Kunstwerken hatten nur vorübergehend zu loserem Bindungen geführt. Auch wurde erkannt, daß die oft genialisch anmutenden Gestaltungen des Kindes aus einem überpersönlichen, gleichsam archaisch-kollektiven Erbgut stammen, welches durch die etwa im 11. und 12. Altersjahr einsetzende geistige Entwicklung verdrängt oder überlagert wird. Aber gerade dieses Erkenntnis ließ verantwortungsbewußte Pädagogen Zurückhaltung üben beim Unterrichten und das unheilvolle «Belehren» vermeiden. Zum ersten Mal war somit die Autonomie des Kindes Wirklichkeit geworden, wenigstens in diesem «musischen» Bereich. Es galt, im Sinne Hartlaubs, «das Kind im Kinde zu retten» . . . «ihm eine glückliche, wahrhaft kindeswürdige Kindheit zu schenken».

Indes, was sich in der Theorie klar und einfach anhört, ist in der Praxis oft nicht leicht zu realisieren. So bildete in Basel der uralte, um nicht zu sagen sagenhafte «Stufengang für den Zeichenunterricht» eine bis zum Jahre 1969 (!) feststehende Hürde. Denn es dauerte volle 9 Jahre (von 1960–1969), bis Rektor Baerlochers Antrag auf Einführung des obligaten Zeichenunterrichts an *allen* Klassen der Primarschule in wiederholten erziehungsrätlichen und sonstigen Kommissionssitzungen durchberaten und zur Annahme gereift war. Seit 1970 erst kommen somit die 7–9jährigen in ihren bildermächtigsten und malfreudigsten Entwicklungsjahren zu kostenlosem Zeichen- und Malmaterial.

Unterdessen ist man in der Beurteilung des kindlichen Gestaltens kritischer geworden. Vor allem sind es Psychologen, die das völlig unbeeinflusste Gewähren- und Wachsenlassen in Frage stellen. Das Kind will ja gar nicht Kind sein oder gar bleiben, wie es sich manche Erwachsene einbilden, sondern auf kindliche Art erwachsen werden, und es ist jedesmal beglückt, wenn es wieder eine neue Stufe erreicht, die es näher an das Ziel seines Strebens bringt. Was ist es denn, das man festhalten und bewahren sollte, wenn nicht die überaus bewegliche *Phantasie*, welche schöpferische Leistungen ermöglicht?

### *Phantasie und Vorstellung*

Im scheinbar zwecklosen Spiel entrückt sich das Kind nicht nur in eine Scheinwirklichkeit, sondern es kombiniert mit Hilfe greifbarer Dinge und han-



delt mit diesen. Bei solchem Tun sind der Tastsinn, der Bewegungsapparat (Sensomotorik) und der Gesichtssinn beteiligt und aufs engste verknüpft. Zugleich werden alle Handlungen und Erfahrungen in einem riesigen Netz von Gehirnzellen gespeichert als ein jederzeit aktivierbarer Prozeß. Das heißt, daß das Kind im Spiel eine äußere Handlung so verinnerlicht, daß diese im Gedächtnis als relativ klare *Vorstellung* haften bleibt. Mit zunehmendem Besitz an solchen Vorstellungen erringt es die Fähigkeit, variable oder gar neue Spielsituationen in innerer Schau zu planen und neue Möglichkeiten im Gegebenen vorzusehen. Auf diese Weise schafft es sich die sinnhafte Grundlage für eine produktive Phantasie. Könnte es eine vornehmere Aufgabe geben, als diese imaginative Kraft dem Kinde zu erhalten und sie ins reifere Jugendalter hinüberzuretten? Der englische Psychologe *Herbert Read*<sup>33)</sup> stellt die schöpferische Phantasie in den Mittelpunkt des Bildungsstrebens und der russische Psychologe *Rubinstein* verlangt, man müsse «die Fähigkeit zum Überflügeln der Wirklichkeit kultivieren, pflegen und sie dabei immer tiefer in die Wirklichkeit eindringen lassen».<sup>34)</sup> Die Forderung ist leicht gestellt, doch schwer zu erfüllen. Im *Handeln in der Vorstellung* hat *Sigmund Freud* als wohl erster den Ursprung des Denkens erkannt. Der Verhaltensforscher *Konrad Lorenz* wiederholte denselben Gedanken mit der Formulierung, denken sei ein «Handeln im Binnenraum der Vorstellung»<sup>35)</sup>, und der Genfer Psychologe *Jean Piaget* gebraucht den Begriff «operatorisches Denken»,<sup>36)</sup> der sich von «arbeiten, werken, operieren» herleitet. Allen diesen Formulierungen liegt dieselbe Erkenntnis zugrunde, daß in der *Verinnerlichung* äußeren Handelns und konkreten Tuns das eigentlich geistige Vermögen gründet, das man Denken nennt.

Betrachten wir zwei Beispiele.

Im Alter von 4½ Jahren (4/5/18) zeichnet Thomas auf einem A3-formatigen Papier mit großzügigen Armbewegungen Geleiseanlagen, die über eine Weiche zu einem Bahnhof führen (Abb. 18). Wohlwollend lächelnd, vielleicht auch mit pauschalem Lob ermunternd, mag mancher Erwachsene ein derartiges Gebilde zur Kenntnis nehmen. Die Eltern des Knaben erinnerte diese Zeichnung jedoch an dessen leidenschaftlichen Drang, auf Gartenweglein und Trottoirrandsteinen sich geräuschvoll in ein Tram oder eine Lokomotive zu verwandeln. Der stoßweise entweichende Dampf der Lokomotive («Tsch-Tsch»), das metallische Geräusch beim Passieren einer Weiche («Tigéll-Tigéll») und die Glockensignale im Bahnhof («Kling-Klang») bezeugten jeweils die mit allen Sinnen erlebte und aus der Erinnerung wieder zutage geförderte Wirklichkeit. Die gezeichneten Geleise sind wie die Weglein und Randsteine von oben gesehen und wurden während des Zeichnens in Gedanken befahren, oft sogar mit nachahmenden Geräuschen begleitet. Fahrzeuge und Masten wurden so gezeichnet, wie sie sich dem Auge am eindrucklichsten darbieten, im Profil. Die Weiche,

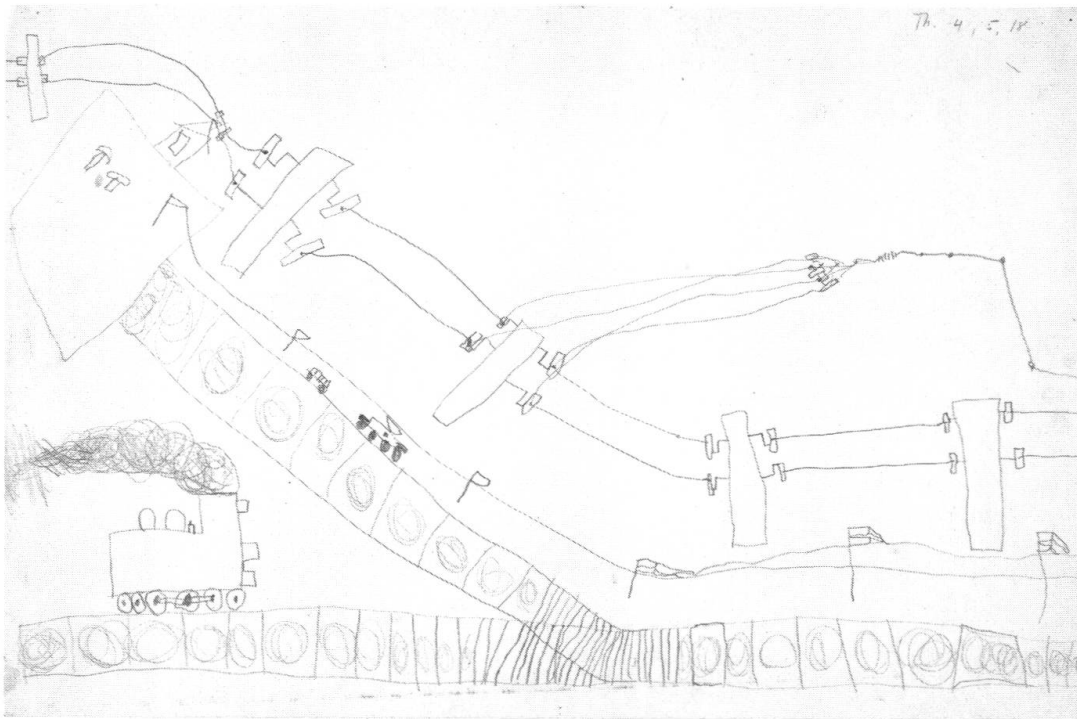


Abb. 18

die Thomas schon immer bei Tram- und Bahngleisen fasziniert hatte, erfuhr hier eine besonders sorgfältige Behandlung.

Unwichtig waren hingegen die Schottersteine zwischen den Schwellen und das ganze Bahnhofgebäude. Für die ersteren genügte symbolisches Strichgewölle, für letzteres der Umriß eines Vierecks zur Abgrenzung des gemeinten Inneren gegenüber der nichtgemeinten Umgebung. Nur das «Kling-Klang» war wichtig in der charakteristischen pilzförmigen Gestalt der Signalglocken, ferner das Ende der elektrischen Fahrleitung. Das Häuschen am Bahnhofviereck bezeichnete nicht nur das Ganze als architektonisches Gebilde, sondern zugleich den Ort, wo die Telefonleitungen angeschlossen sind, ein unerlässliches Detail für das Funktionieren des Bahnhofbetriebes.

Wieviel wichtiger diese Telefondrähte und -verbindungen sind als die Vehikel, die auf den Geleisen fahren, zeigt sich in den Größenordnungen. Tatsächlich war der «Schgroom» (=Strom) für den 4–5jährigen auf eine unheimliche Art und Weise erregend. Unsichtbar und geheimnisvoll wirkte er in den Drähten, nur manchmal tat er sich durch ein zischendes Blitzen kund, wenn ein Tram- oder Lokomotivbügel die Fahrleitung nicht ganz berührte; oder durch einen leise singenden Ton in den Telefonleitungen, was noch rätselhafter war. Auch die Isolatoren durften nicht fehlen, waren sie doch die sichtbaren Zeugen für die Gefährlichkeit des Stromes.

Seltsam mag die Flucht der Telefondrähte nach rechts oben erscheinen. «Die gehen weit weg und werden immer kleiner», sagte Thomas, «zuletzt sieht man die Masten nur noch als Strichlein – und dann überhaupt nur noch einen Strich.» Das bedeutet eine verhältnismäßig frühe Niederschrift einer rein visuell erlebten Perspektive.

Ebenfalls seltsam, doch völlig natürlich ist die Kleinheit der elektrischen Lokomotive auf den riesigen Schienen. Man könnte glauben, dieses Vehikel wäre ihm Nebensache gewesen. Doch dem ist nicht so: erst nachdem die Geleiseanlagen und die Telefonleitungen, die beide sein Denken so sehr beherrschten, gezeichnet waren, kam ihm «die Elektrifizierung» in den Sinn, und unbekümmert um Proportionen setzte er sie – Masten, Drähte und Lok – in den noch verbliebenen Raum.

Diese Zeichnung zeigt, wie Erlebnisse und Eindrücke aus der Außenwelt «im Binnenraum der Vorstellung» verarbeitet werden und daß es dem Kind gelingt, motorische, akustische und visuelle Wahrnehmungen zu verschmelzen und in ein lesbares Gebilde umzuformen. Die Lesbarkeit ist allerdings nicht für andere bestimmt, sie gilt nur für den Zeichner selbst. Dennoch offenbart sie uns, in welchem Maße Außenwelt aufgenommen, innerlich verarbeitet und damit geistig angeeignet wurde.

Mit zunehmendem Alter wurde das Zeichnen neben der Sprache zum wichtigsten Mittel und Motor seiner geistigen Entwicklung und erreichte ihren Höhepunkt in der Zeit vom 7.–9. Lebensjahr. Dabei zeigte sich eine bedeutsame Wechselwirkung zwischen Vorstellen und Wahrnehmen, denn die Wahrnehmungsfähigkeit des Knaben schien sich in selbem Maße zu steigern, als sich sein inneres Sehen und vorgestelltes Handeln zu einer produktiven Instanz entwickelten. Oder, um mit Piaget zu reden: «Je nachdem, wie das vorstellende, dann das operatorische Denken sich entwickelt, besteht eine Rückwirkung dieser höheren Mechanismen auf die Wahrnehmungsaktivität selbst.»<sup>37)</sup>

### *Beispiel einer in der Vorstellung vorweggenommenen Handlung*

Thomas war 6 Jahre alt (6/2/14), als er eine tote Amsel fand und ihr im Garten ein Grab bereiten wollte. Dabei mißlang ihm die Herstellung eines Kreuzes aus zwei mit einer Schnur zu verknüpfenden Rundhölzern. Der Querstab kippte unablässig und der Knabe begann vor Enttäuschung zu weinen. Ich tröstete ihn, indem ich ihm einen vierkantigen Stab aus Tannenholz gab, wie er für leichte Feuerwerksraketen verwendet wird, mit dem Versprechen, ihm bei meiner Heimkehr behilflich zu sein. Ich versäumte nicht beizufügen, daß ich den langen Stab verkürzen und an der richtigen Stelle zur Hälfte einsägen werde. –

Bei meiner Rückkehr lag seine Zeichnung (Abb. 19) bereit für den ausführenden «Handwerker», mit Maßangaben: 20.SA. (Santimeter = Centimeter) für das lange und 10.SA. für das kürzere Querstück. Auch das Einschneiden bis zur Hälfte ( $\frac{1}{2}E$ ) war vermerkt und dargestellt worden.

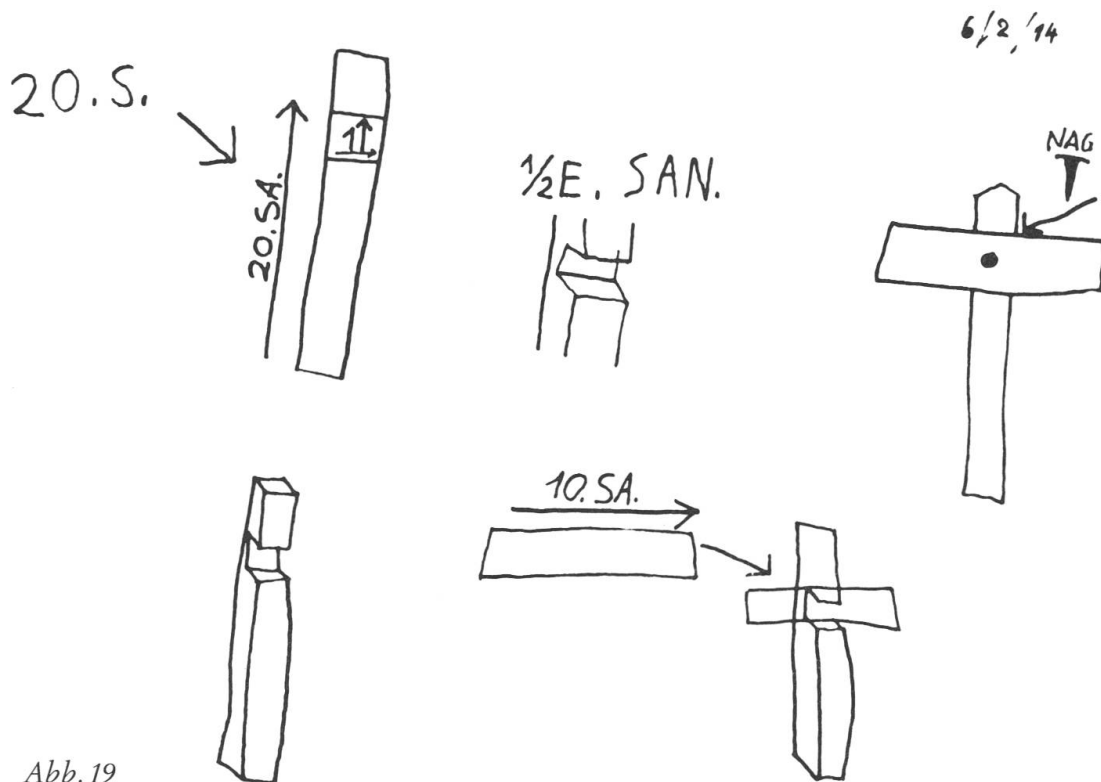


Abb. 19

Diese Zeichnung läßt Verschiedenes erkennen: ein zielgerichtetes, anschauliches Denken in logischer Abfolge; eine sinnvolle Kombination der sprachlichen und zeichnerischen Mittel; eine dreidimensionale, kubische Darstellung, die in ihrer Klarheit die sprachlichen Ergänzungen auf ein Minimum beschränken ließ. «Ein visuelles Bild ist die vollkommenste Form geistiger Darstellung, wenn es sich um Form, Lage und Beziehungen von Objekten im Raum handelt», sagte Francis Galton.<sup>38)</sup>

Das frühe und spontane Beherrschen des räumlichen Darstellens ist hier mit der gefühlsstarken Motivation allein nicht zu begründen. Wünschen und Wollen führen nicht unbedingt zu Können. Der aktivierte Tastsinn jedoch – Thomas drehte den kantigen Stab mehrmals zwischen Daumen und Zeigefinger hin und her, als er ihn bekam – dürfte wesentlich zum kubischen Erfassen beigetragen haben.

Diese Vermutung lenkt unsere Aufmerksamkeit auf jene Sinnesfunktionen, die im Zusammenwirken mit dem Visuellen erst wahrhaft komplexe und leistungsfähige Vorstellungen erzeugen, ich meine den *Tastsinn* oder das taktile Wahrnehmen, sowie das aktive Erleben des (euklidischen) Raumes durch *Eigenbewegungen* (sensomotorisches Wahrnehmen).

Der Drang nach taktilem Erleben als früheste Möglichkeit des Kindes, seine Welt in den Griff zu bekommen, führt zwangsläufig zur Sensomotorik. Denn meistens lassen sich die begehrten Dinge nur erfahren, wenn man sie in greifbare Nähe bringt, zu ihnen hinrutscht, -geht, -steigt, oder sie, am Tischtuch reißend, zu sich heran- oder herabzieht. Auf solch frühen Erfahrungen wird allmählich das räumliche Weltbild aufgebaut. Als *Wahrnehmung* wird die Erscheinung der Umwelt zu einer eigentümlichen Mischung von Nacheinander und Nebeneinander, von Handlungen, die zeitlich linear (sukzessiv) erfolgen in einer Umgebung, die unserem Auge alles gleichzeitig (simultan) darbietet. Sobald das Kind jedoch zu zeichnen beginnt, tritt das Simultane zurück. Das Zeichnen ist ja, wie alles Handeln, ein kontinuierliches Tun in zeitlicher Abfolge. Wer hätte als Lehrer nicht die Schwierigkeiten oder Hemmungen bei älteren Schülern erlebt, wenn diese vor dem leeren Zeichenblatt keinen Anfang fanden? Die naiven Zeichner sind in dieser Hinsicht unbekümmert. Sie beginnen ohne voranzuplanen mit dem für sie Bedeutungsvollen und fügen fortlaufend hinzu, was ihnen sukzessive in den Sinn kommt. Dabei stellen sie das Meiste in zweidimensionaler Ordnung dar, obwohl sie es, durch sensomotorisches und visuelles Erleben bedingt, *räumlich denken*.

Wie bedeutungsvoll das Raumerleben (und -denken) für die geistige Entwicklung des Kindes ist, zeigen neue Erfahrungen mit körperlich Behinderten, denen solche Erfahrungen versagt geblieben sind. Nach Mitteilung des Leiters des Instituts für spezielle Psychologie der Universität Basel, Dr. E. Kobi, haben diese Kinder außergewöhnliche Mühe im Rechnen. Es sei, als wäre die Fähigkeit, mit Mengen und Zahlen zu operieren, an das ebenfalls beeinträchtigte räumliche Vorstellen und Denken gebunden.

Ein Bericht von Eckart Wiesenhütter<sup>39)</sup> scheint diesen Befund zu bestätigen: «Einer meiner Versehrten hatte eine schwere Hinterhauptshirnverletzung durchgemacht und dadurch das Sehvermögen fast vollständig, die Orientierungsfähigkeit in Räumen oder auch beim Versuch, auf ein Papier zu schreiben, völlig eingebüßt. In der Schule war er ein ausgezeichnete Mathematiker gewesen und hatte das Abitur in diesem Fach mit Auszeichnung bestanden, während er für Sprachen weniger begabt erschien. Nach der Verletzung war mit der Orientierungs- auch die mathematische Befähigung zerstört. Nun jedoch entwickelte er eine große Vorliebe für Sprachen, so daß er im Laufe einiger Monate hintereinander nicht nur sein Schulenglisch vervollständigte, sondern Franzö-

sisch, Spanisch, Portugiesisch, Italienisch, Russisch und andere slawische Sprachen erlernte und als freier Mitarbeiter eines Verlages Übersetzungsarbeiten mit Erfolg durchführte. Er selbst sagte, daß er sich für Sprachen unbegabt hielt und erst nach dem Verlust der mathematischen Möglichkeiten diese Fähigkeit hätte entwickeln können.»

Es ist offensichtlich, daß die persönliche Intelligenz dieses Mannes als geistig-seelische Potenz intakt geblieben ist. Sie wurde durch die Beeinträchtigung des Sehentrums nicht vermindert, durch das Umsteigen auf Sprachen aber auch nicht erweitert. Nur die «Werkzeuge» seines Geistes wurden ausgewechselt. Eine weitere Feststellung Wiesenhütters verdient in diesem Zusammenhang Beachtung: «Experimentell können wir zwar die einzelnen Sinnesbereiche trennen und isolieren, im gelebten Leben sind sie jedoch eine Einheit, bleiben sie in- und miteinander verschränkt und verzahnt, so daß sie sich «vertreten» und nach dem Ausfall einzelner Teilsinne überentwickeln können.»

Der soeben erwähnte Sonderfall braucht uns hier nicht länger zu beschäftigen, wohl aber die Tatsache, daß unsere normal begabten Schüler eine Differenzierung in eine mehr sprachliche Begabungsgruppe einerseits und eine mathematisch-naturwissenschaftliche andererseits erforderten. In diesem Zusammenhang interessiert hier die Frage: Was könnte das Freihandzeichnen auf der Primar- und Mittelstufe leisten – und welche Funktionen hätte es an den oberen Gymnasien zu erfüllen?

Für die Unterstufe ist der Nachweis eines gemeinsamen Ursprungs von Sprache und Zeichnen bedeutsam, trotz einer zeitlichen Verschiebung (das Zeichnen setzt später ein) und *auseinanderstrebenden Entwicklungsrichtungen*. Die gemeinsame Wurzel beider Kommunikations- und Aneignungssysteme finden wir im aktiven Hantieren, sensomotorischen Erleben und in eigentümlichen visuellen Wahrnehmungsprozessen. Zum besseren Verständnis sei ein Versuch erwähnt, den ich mit 7-9jährigen Primarschülern durchführte: ich zeigte ihnen Würfel von 10 cm Seitenlänge, überließ sie ihnen während 5 Minuten, um sie betasten, in den Händen drehen und vor sich hinstellen zu können. Anschließend ließ ich sie den Würfel aus der Erinnerung zeichnen. Drei Schüler fanden eine kubische Darstellung, 17 Schüler gruppieren 4 oder 5 annähernd quadratische Vierecke in eine Reihe. Sie hatten – auch beim liegenden Würfel – nicht die perspektivisch verformten Seitenflächen wahrgenommen, sondern deren regelmäßige quadratische Form, ihre «gute Gestalt».

Nach der Auffassung der Gestaltpsychologen erfolgt die Wahrnehmung auf Grund einer eigentümlichen zentralen «Verrechnungsleistung» aller Netzhautbilder: In unserem Beispiel werden die gesehenen Parallelogramme *nicht* ins Bewußtsein gehoben, also nicht das (je nach der Stellung des Würfels oder des Beschauers veränderliche) Netzhautbild, sondern die konstante wahre Gestalt



des Würfels, nämlich seine kubische Quadratur. Und diese Konstanzleistung der Wahrnehmung ist in der Stammesentwicklung des Menschen wie in derjenigen des Individuums wesentlich *älter als alles Wissen*. Sie bildet das eigentliche Fundament, auf dem Erfahrung und Entstehung von Wissen überhaupt erst möglich werden.

Die unbewußten Konstanzleistungen bestimmen nicht nur das Sehen, sie sind auch die Grundlagen oder «Startbahnen» für die Zeichen- und Begriffsbildung. Die zwischen Symbol und primitivem Abbild schwankenden graphischen Gebilde der frühen Kinderzeichnung haben – gleichwie die nachahmenden oder symbolischen Lautäußerungen – den Charakter entwicklungsfähiger Schemata. Sie «enthalten ganz wie die Begriffe nur die wesentlichen und konstanten Merkmale der Dinge. Die Arme z.B. kann der Mensch ausstrecken, um Gegenstände zu ergreifen und zu tragen; darum wird auch alles, was irgendwo seitlich hinaussteht und etwas trägt, als *Arm* bezeichnet (Hebelarm, Wandarm, Armleuchter usw.). Wenn wir ein Bild entwerfen wollten, das «den Arm» schlechthin darstellt, könnten wir Besseres finden als einen einfachen seitlichen Strich, genau wie ihn das Kind zeichnet?»<sup>40)</sup>

Man hat behauptet, das Kind zeichne, was es wisse, woraus sich folgende schematische Übersicht ergäbe:

<i>Wahrnehmung</i> =	konstante Merkmale der Dinge
daraus hervorgehend:	sprachliche Begriffe (Namen)
aus diesen sich entwickelnd:	zeichnerische Schemata

Nun gibt es aber Einzelheiten in kindlichen Darstellungen, die sich nicht auf verbale Begriffe zurückführen lassen, weil im Augenblick des Zeichnens gar keine dafür zur Verfügung standen. Ihr Ursprung muß daher – wie bei den Telefonleitungen in Abb. 18 – im unmittelbaren Sehen und Erleben gesucht werden. Damit wird aber auch die Abhängigkeit der zeichnerischen Schemata von den sprachlichen Begriffen fraglich. Die frühen Liniengebilde, die etwas Gemeintes umschließen, sind Kreis, Viereck und Dreieck. Und diese entstammen unmittelbar den Wahrnehmungsmechanismen. Die schematische Übersicht könnte somit wie in Abb. 20 dargestellt werden:

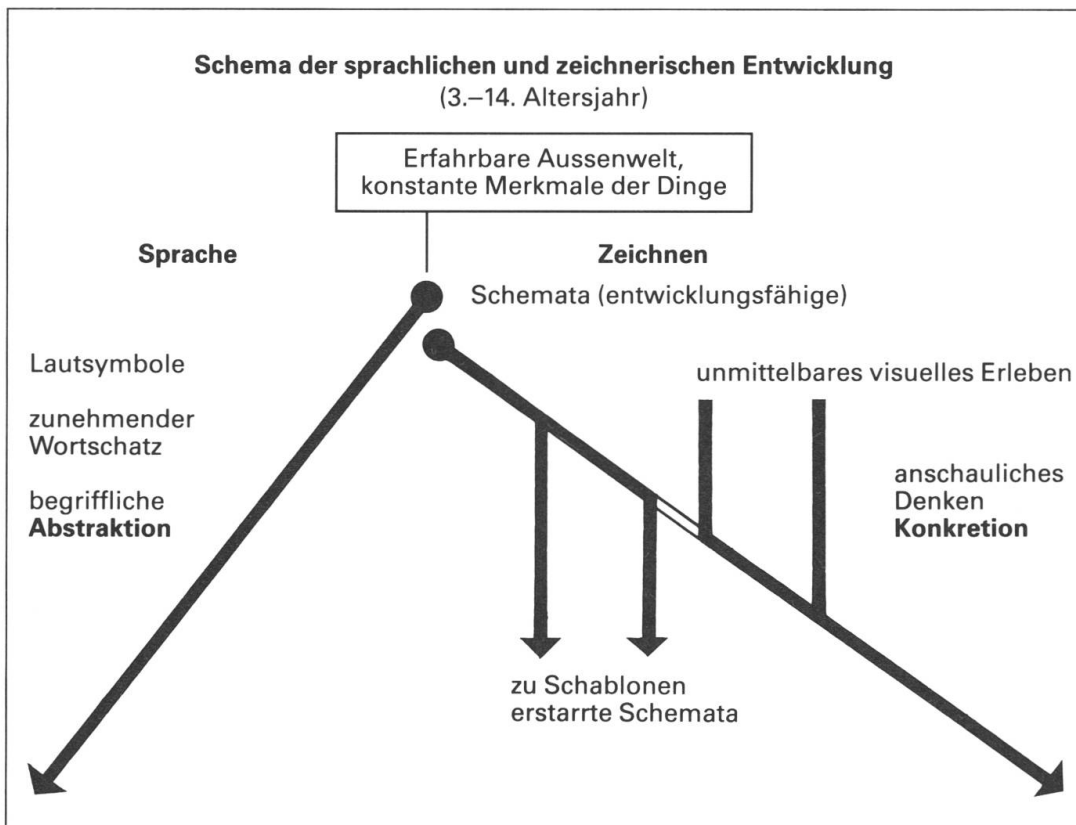


Abb. 20

Diese schematische Übersicht zeigt die sprachliche und die zeichnerische Entwicklung in ihrer auseinanderstrebenden Tendenz: während die Sprache zur *begrifflichen Abstraktion* führt, tendiert das Zeichnen der 3–14jährigen zur bildhaften Wiedergabe des *anschaulich Konkreten*. Im Ursprung sind beide nah beisammen, stammen Sprache, Rollenspiel und Zeichnen aus dem sinnhaft Schau- und Faßbaren. Sogar seelische Spannungen und Konflikte, die sich jeder Anschauung entziehen, werden mittels Spielgeschehen, Rollenspiel oder Zeichnen (siehe Abb. 37) im Außenfeld sichtbar, gleichsam dingfest und manipulierbar gemacht.

#### *Zur Entwicklung und Funktion der Sprache*

Das geistig Gemeinsame der Sprache und des Zeichnens besteht in der oben erwähnten Fähigkeit, Wahrnehmungen gemäß der Häufigkeit gleicher oder ähnlicher Merkmale zu speichern und *unbewußt zu generalisieren*. Die daraus sich ergebenden Gruppierungen und Ordnungen der Dinge im Gedächtnis er-



möglichen die Zuordnung von Lautsymbolen, die nun ihrerseits zu klassifizierenden Vertretern (Repräsentanten) der Vorstellungsinhalte werden. Der Begriff «BAUM» z.B. umfaßt alle Gewächse, die einen Stamm mit einem ballon- oder strauchartigen Etwas an seinem oberen Ende besitzen. Er bedeutet genau genommen eine Abgrenzung gegenüber allen nicht-stämmigen Gewächsen mit Hilfe des einen, konstanten Merkmals »Stamm«.

Dieses begrenzende Aussondern ist die wesentliche Funktion des Begriffs, nicht aber, differenzierte konkrete Vorstellungen zu wecken. Im Gegenteil: der «Sprachgeist» rationalisiert das Denken, indem er überflüssigen Ballast abwirft und allem Konkreten und Individuellen, das durch unsere Sinne aufgenommen und im Gehirn gespeichert wird, aus dem Wege geht. Die nervösen Bahnen des Denkens führen gleichsam auf abgekürzten Wegen an den Vorstellungszentren vorbei und gestatten nur geringen Spuren von sinnhaften Restbeständen den Durchgang. Sogar im ausgesprochen visuellen Denken des Schachspielers wird die Anschauung oder Vorstellung der Figuren weitgehend entbehrlich und unterdrückt zugunsten einer umso leistungsfähigeren inneren (simultanen) Vorausschau möglicher Stellungen und Kombinationen. Das bedeutet: nicht die dinghafte Erscheinung der Figuren ist wesentlich, sondern deren Wirkweisen und gegenseitige Relationen. Die Figuren selbst werden zu bloßen *Vorstellungshilfen* und sind als solche umso geeigneter, je prägnanter und konstanter an ihnen die festgelegten Funktionen sichtbar werden.

Somit läßt sich sagen: Sowohl im Spiel, im szenischen Darstellen wie in der Sprache erleiden die Vorstellungshilfen eine durch geistige Ökonomie bedingte Reduktion des Anschaulichen aufs notwendige Minimum. Die geistige Rationalisierung erfolgt auf Kosten des Anschaulichen, dem eine fortschreitende Verkümmern droht. Ist das Zeichnen demzufolge entbehrlich?

#### Zur Entwicklung und Funktion des Zeichnens in der Primarschule

Über die Anfänge des Zeichnens können wir uns nach den vorausgegangenen Betrachtungen kurz fassen. Wir überspringen das sogenannte Kritzelstadium und beginnen – wiederum am Beispiel «Baum» – nicht nur Entwicklungsstufen zu ahnen, sondern auch eine wesentliche Funktion des Zeichnens zu erkennen. Als *Begriff* umfaßt «Baum», wie schon gesagt, alle Gewächse, die einen Stamm mit einem ballon- oder strauchähnlichen Etwas an dessen oberen Ende besitzen. Ohne Anschauung und Erlebnisgehalt aber ist «Baum» ein unverständliches Lautgebilde; als *optisches Zeichen* ist es sofort lesbar, in Japan wie in Afrika oder Europa. In der Tat zeigen alle frühen Kinderzeichnungen überall die glei-

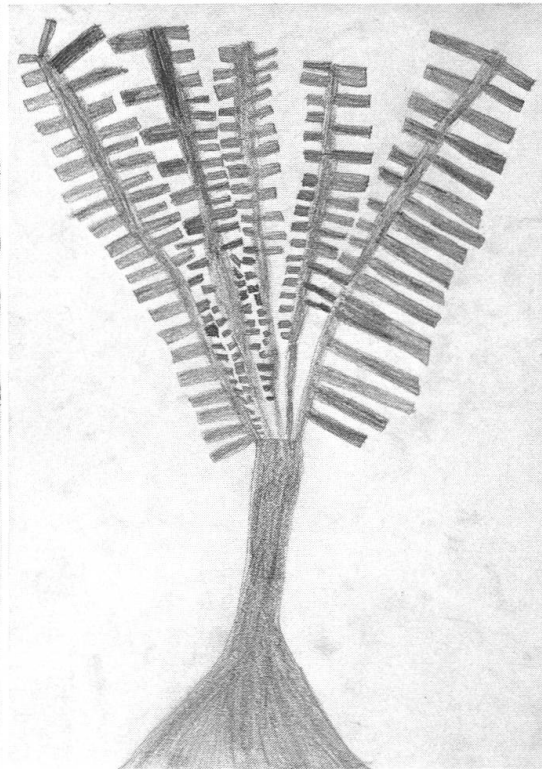
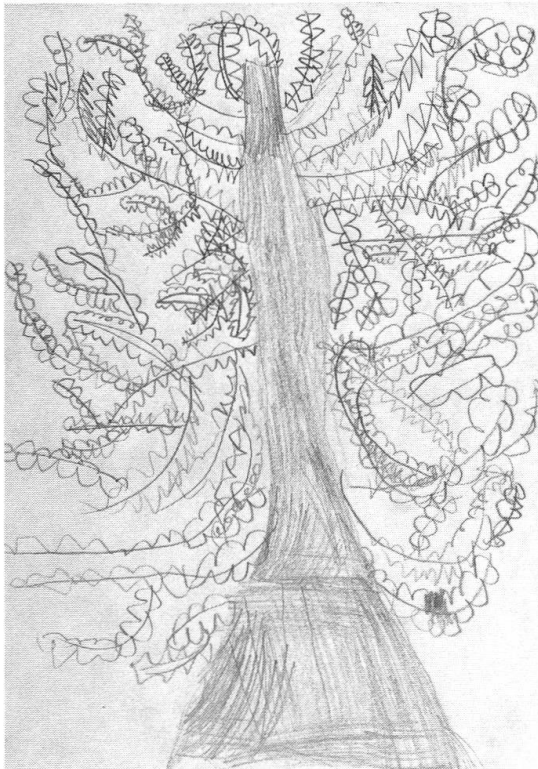
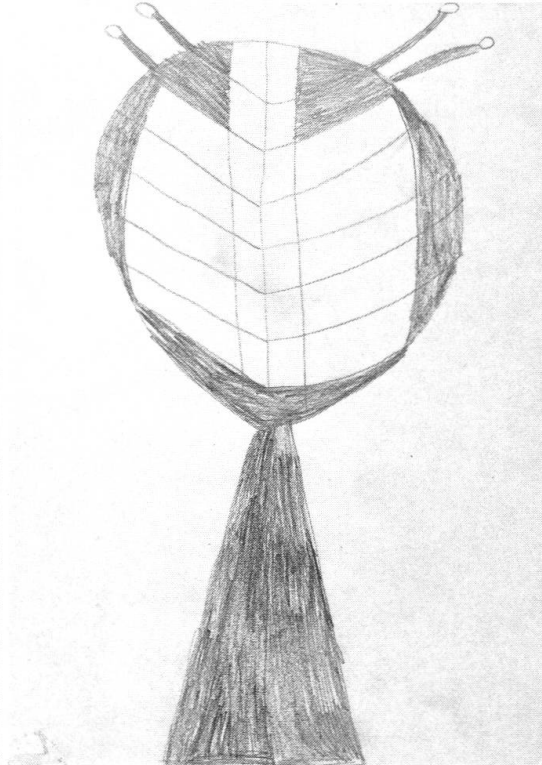
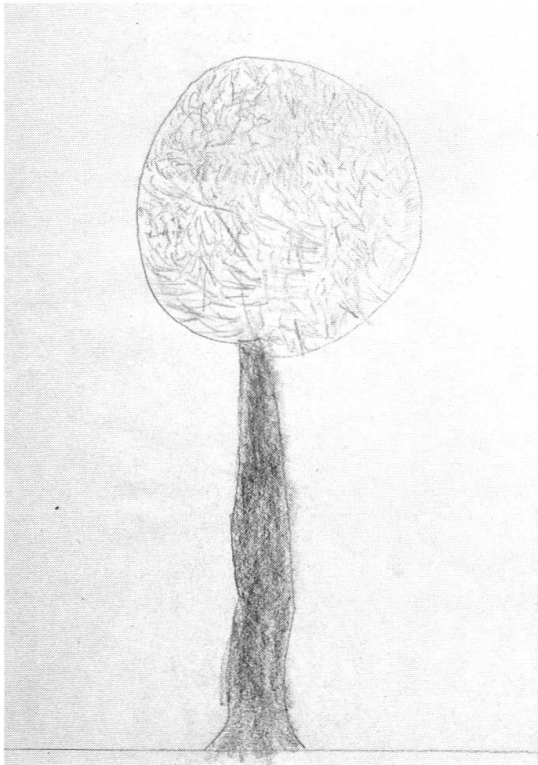


Abb. 21

chen oder ähnlichen Gestaltbildungen, die primär auf psychischen Konstanzleistungen gründen.

Betrachten wir die von 7jährigen Schülern gezeichneten Bäume in Abb. 21, dann erkennen wir sofort, daß das ursprüngliche Schema (Stamm + diffuses Kronengebilde) eigentümliche, zum Teil originelle Differenzierungen erfahren hat. Am stärksten im Schema befangen ist der Baum links oben mit der richtungslosen Streuung von Ästen und Zweigen im Kronenrund. Hingegen fand der Baum rechts oben eine strenge, fast geometrische Gliederung, wie sie ab und zu beim Zeichnen von Tannen beobachtet werden kann. Ganz oben beidseitig zwei Auswüchse mit je einem Blatt, womit das ganze Gebilde als Laubbaum gekennzeichnet ist. Links unten begegnet uns ein gewaltiger Stamm mit einer wuchernden Fülle von Ästen und Blättern in großzügiger, mit dem Arm ausgeführter Strichführung; und rechts unten schließlich eine klare Ausformung von Ästen und Zweigen, wobei letztere nicht nur nach dem Gesetz des «größtmöglichen Richtungsunterschiedes» (Britsch) angeordnet, sondern je nach vorhandenem Platz auch in ihrer Körperlichkeit kräftig ausgeformt worden sind.

Der Unterschied dieser Bäume zum sprachlichen Begriff ist augenfällig: dort ein abstraktes Wortgebilde, mit dem sich schnell und mühelos operieren läßt, das aber nichts über die individuelle Erscheinung aussagt, die doch tausendfach verschieden sein kann; hier die bereichernde Beschäftigung mit der gegenständlichen Erscheinung. Mit anderen Worten: Was die Sprache in ihrer Entwicklung zum abstrakten und rationellsten Tauschmittel der Gedanken und Medium des Denkens verkümmern lassen muß, wird in der Gegenrichtung des Zeichnens wieder zurückgewonnen - (oder könnte und sollte in vielen Bereichen wieder zurückgeholt werden). Indem das Kind seinen elementaren Gebilden immer mehr erlebte und beobachtete Einzelheiten zufügt und zeichnend verinnerlicht, nimmt es Teile seiner erfahrbaren Welt in geistigen Besitz.

### *Gestaltvorstellung und Gestaltungsmuster*

Ein einmal gewonnenes Schema (z.B. des Menschen, Abb. 22) wird während längerer Zeit unverändert beibehalten und in stets neuen Situationen und Szenarien verwendet. Das öftere Wiederholen der gleichen Figuration hat eine doppelte Wirkung: erstens prägt sich das auf dem Papier (im Außenfeld) entstandene Bild durch die stete Mitbeteiligung des Gesichtssinnes ein und wird als *Gestaltvorstellung* zum geistigen Besitz; zweitens erfährt der sensomotorisch eingeübte Prozeß des Machens eine innige Verschmelzung mit der dazugehöri-

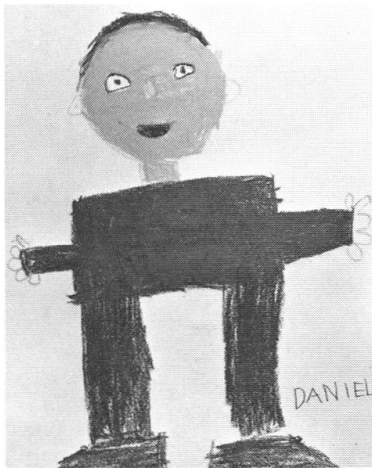


Abb.  
22a



Abb.  
22b

gen Gestaltvorstellung. In dem dafür geprägten Begriff «*Gestaltungsmuster*» ist sowohl der Vorgang des Gestaltens als auch das Gestaltete selbst enthalten.

#### *Das Beharrungsvermögen der Gestaltungsmuster*

Mit dem Gewinn der Sicherheit geht das Gefühl des Könnens einher, das die Lust am Zeichnen steigert, aber auch dazu führen kann, daß das Kind in der Folge allzu lang auf der Stufe des Erreichten verharret. Das Können wird dann zur gedankenlosen Routine, weit mehr zu einer Übung des Handgelenks als des Geistes. Das eingeübte Gestaltungsmuster wird wie eine eingerillte Formel zur Fessel und läßt dem Zeichner kaum noch eine Wahl. Er verfügt über sie und bleibt ihr dennoch untertan, ist Herr und Knecht zu gleicher Zeit.

Beispiele: In Abb. 22a begegnete uns die aus geometrischen Elementen aufgebaute Menschengestalt. Was uns hier besonders interessiert ist die Tatsache, daß dieses kreisförmige Kopfgebilde mit dem dünnen Hals, das hier so naiv-kindlich und daher natürlich wirkt, ein unwahrscheinlich zähes Leben hat. Oft überdauert es Jahrzehnte, bleibt beharrlich und unbeeinflußt von aller geistigen Entwicklung. Die Zeichnung eines 19jährigen (Abb. 22b) ist nicht das Werk eines Debilen, sondern stammt von einem Primarlehramtskandidaten nach bestandener Maturität! An seinem Verstand ist keineswegs zu zweifeln, vielleicht am Zeichenunterricht, sicher aber am eigenen Interesse. Jahrelang lebt dieser Mensch unter seinesgleichen, blickt andern in die Augen und schaut sich selbst täglich im Spiegel an. Und dennoch hat sich nichts vom Reichtum menschlicher Erscheinungen in dieser Zeichnung niedergeschlagen, außer einem Paar Ohr-

ringen, einigen groben Wimpernhaaren und einer zweiteiligen, scharfkantigen Nase. Alles andere entspricht dem Gestaltungsmuster eines 6–8jährigen. Das nächste Antlitz, das er zeichnen müsste – man spürt es genau – würde er nach demselben Muster anfertigen, aus dem einfachen Grunde, weil ihm kein anderes zur Verfügung steht. Was wir nur passiv wahrnehmen, wird nicht zu unserem Besitz, sondern nur, was wir uns gestaltend aneignen.

Abb. 23



Immerhin möge dieses Beispiel (mitsamt der dazugehörigen Begründung) alle jene Leser trösten, die, aus welchen Gründen auch immer, in ihren eigenen Gestaltungsmustern be- und gefangen sind.

Wie man aus dem Teufelskreis verfestigter Gestaltungsschablonen befreit und herausgeführt werden kann, soll etwas später gezeigt werden. Vorgängig sei noch ein anderer bedeutsamer Aspekt des Zeichnens erwähnt. Zwei Kinderzeichnungen mögen auf anschauliche Weise dazu überleiten.

Thomas zeichnet im Alter von 5 Jahren (5/2/21) den radfahrenden Papi. Der Kopf ist wie in Abb. 23 ein kreisförmiges Gebilde, der Leib erinnert an einen gefüllten Sack. Soweit entsprechen die Elemente der menschlichen Figur einem bereits erworbenen Gestaltungsmuster. Der Papi – das spürt man dieser Zeichnung an – ist hier auch gar nicht so wichtig; es ist das Vehikel, das den an allem



Technischen interessierten Knaben beschäftigt. Er rekonstruiert das Fahrgestell, erinnert sich an vordere und rückwärtige Lichter, an den unbenützten Kindersattel und an jenen, auf dem der unrasierte Papi sitzt. Eine erstaunliche Neuheit ist die räumlich und formal richtig gesehene Lenkstange.

Die lenkende und pedalende Figur ergab Probleme: mindestens ein Arm mußte mit der Lenkstange und ein Bein auf die Pedale gebracht werden. Das ist unschwer zu bewerkstelligen, solange keine Verpflichtung zu anatomischer Richtigkeit besteht. Notfalls verkürzt oder verlängert man die Extremitäten wie hier bis zur gewünschten Stelle. Dazu sollte der Kopf eine deutliche Wendung in die Fahrrichtung erhalten. Da der für den Mund eingesetzte Strich, das eine Auge und Ohr, Bartstoppeln und Haar hiefür offensichtlich nicht genügten, zog der Knabe eine Nasenlinie vom Augenbogen nach links hinunter bis über die Gesichtslinie hinaus. Die Wirkung ist frappant, nämlich räumlich und zugleich mit äußerst sparsamen Mitteln erzielt. Fast möchte man glauben, er habe diese Formulierung irgendwo aufgeschnappt. Doch ein Blick auf das «Meiteli» rechts in der Zeichnung offenbart uns den Ursprung dieses Gestaltungsmusters, das im «Radfahrer» Verwendung und zugleich eine sinnvolle Abwandlung erfuhr.

### *Das innere Sehen*

Mit 7½ Jahren zeichnet Thomas Engel, die auf einer Wolke Ringelreihen machen. Die zügig hingezeichneten Kurven des himmlischen Podiums kamen nachträglich hinzu. Ernsthafte Planen und Überlegungen verschiedenster Art verlangten dagegen die Engel in ihrer kreisförmigen Aufstellung, und dieses gedankliche Suchen – oder, wie der 7jährige es einmal treffend gesagt hat, «iwärts-luege» (nach innen schauen) – zeigt sich schon in der langsameren und zugleich bestimmteren Strichführung. Die Bekleidung der Engel bot keinerlei Schwierigkeiten, hier stellte sich die Erinnerung an Badefreuden helfend ein. Hingegen waren die in einem räumlich gesehenen, verkürzten Kreis zu ordnenen himmlischen Wesen das eigentliche und erregende Problem für den Knaben. Tatsächlich wurden die beiden vorderen Figuren mit den ausgestreckten Armen und starken, sich «fassenden» Händen von ihm zuerst gezeichnet, erst nachher die übrigen drei mit ihren zum Ring sich schließenden Armen, was aus der Art der Überschneidung hervorgeht.

Ein Erwachsener hätte bei einem derartigen zeichnerischen Vorhaben den perspektivisch gedachten Reigenkreis leicht vorskizziert, um sicher zu gehen. Nicht so das Kind, welches seinem Alter entsprechend sofort und ungehemmt zur «Aussage» schritt. Es verließ sich dabei ganz auf sein «inneres Sehen», und





Abb. 24

dieses zeigte ihm, vermutlich nur nebelhaft, gleichsam als «schwebende Vision», das Oval des verkürzten Kreises, das ihm zur Richtschnur für die zu zeichnenden Arme wurde.

Diese beiden im 6. und 8. Altersjahr entstandenen Zeichnungen weisen über das Individuelle hinaus und auf allgemein Bedeutsames hin: In der Radfahrerzeichnung dominierte das Interesse an der äußeren Erscheinung der Dinge und ihrem gedachten Zusammenhang. Das Zeichnen stand ganz im Dienste vorstellungsmäßiger Bewältigung und Aneignung. – Beim Reigen der Engel trat die ursprüngliche Motivation zurück, wurde verdrängt durch das Problem des räumlichen Ordners. Dabei erfuhr das Oval des perspektivischen Kreises erst *nachträglich* seine konkrete, dinghafte Gestalt durch die körperlich gedachten Arme, denn primär existierte es im «inneren Sehen» als eine vage, nicht greifbare und daher ungegenständliche Vision. Als Geburtsstunde eines visuell-abstrakten (geometrischen) Denkens könnte dieser «interne Vorgang» des zeichnerischen Aktes aufgefaßt werden. In der Tat offenbarte die spätere Entwicklung des Knaben eine starke Begabung für abstraktes Denken und eine wachsende Vorliebe für Mathematik.

Der aus der heilpädagogischen Psychologie bekannt gewordene Zusammenhang zwischen räumlichem und mathematischem Denken ist durch den hier geschilderten «Normalfall» bestätigt worden. Die Bedeutung der Raumvorstellung wurde von verschiedenen psychologischen Forschern hervorgehoben, in neuerer Zeit in besonders eindrücklicher Weise durch Jean Piaget. Da wir uns hier nicht auf das ausgedehnte Feld solcher Forschung begeben wollen, sei hier nur an einigen Beispielen die Bedeutung des räumlichen Vorstellens aufgezeigt.

### Räumliches (und simultanes) Vorstellen

Kehren wir für einen Augenblick zum bereits erwähnten Schachspiel zurück: Nur wer angesichts einer gegebenen Figurenkonstellation gleichzeitig auch mögliche Veränderungen des Stellungsbildes in seiner Vorstellung zu sehen und zu beurteilen vermag, kann das Spielgeschehen wirklich meistern. Diese *Gleichzeitigkeit des äußern und innern Sehens* scheint nur möglich zu sein durch *übergeordnete Vorstellungszentren*, die relativ unabhängig vom eigentlichen Sehzentrum funktionieren. Es kann auch nicht bezweifelt werden, daß wir im innern Sehen (und Hören) eine höhere Funktion zu erblicken haben, als im Wahrnehmen der Außenwelt, so wertvoll dieses auch immer ist.

Ein möglicher Irrtum muß hier ausgeschlossen werden: das innere Sehen hat nichts zu tun mit eidetischer Projektion oder echter Vision. Es ist ein gleichsam «blindes» Sehen, d.h. ohne Gesichtssinneseindrücke.

Das Eigentümliche ist nun, daß dieses innere Sehen außerordentlich schnell und produktiv vonstatten geht. Von dem genialen Schachweltmeister Aljechin wird berichtet, daß er auch komplizierte Stellungen in erstaunlich kurzer Zeit durchschaute und unwahrscheinlich viele Abspielmöglichkeiten überblickte. Er selbst berichtet: «Beim Betrachten einer verwickelten Stellung rollen die Zugreihen vor meinem geistigen Auge rasch und bildhaft ab» . . . «ist der Kombinationsfilm abgelaufen, benötige ich nur mehr die kritische Sonde des Intellekts.»<sup>41)</sup> Die Formulierung «nur mehr» weist auf die große Bedeutung, die Aljechin – bei aller Bejahung des Intellekts – der vorausgehenden intuitivschöpferischen Phase beimaß. Er hatte auch Grund zu dieser Wertschätzung, war er doch imstande, bis zu 28 Blindpartien simultan gegen gute Schachspieler mit großem Erfolg zu spielen. Er war übrigens nicht der einzige Schachmeister, der diese Fähigkeit besaß, und wenn man an die erstaunliche Leistung solcher Blindspieler denkt, erinnert man sich unwillkürlich an jenen hussitischen Feldherrn Žižka, der zwischen 1420 und 1433, obschon erblindet, die böhmischen

Streitkräfte strategisch und taktisch so überlegen führte, daß er das wohlausgerüstete Heer des Kaisers Sigismund vernichtend schlug. Wie Aljechin im Blindspiel die Züge seiner Partner erfuhr und seine Gegenzüge diktierte, so erfuhr der böhmische General die Stellungen und Bewegungen des Feindes, und schneller als seine Stabsoffiziere die Fähnchen auf der Gefechtskarte zu stecken vermochten, überblickte er mit seinem inneren Gesicht die Topografie des Geländes, die Positionen und Formationen der Truppen sowie die sich bietenden Möglichkeiten einer erfolgreichen Kampfführung.

Eine erstaunliche Leistung wird auch vom 9jährigen Karl Friedrich Gauß, dem später berühmten Mathematiker erzählt: Der Schulmeister stellte seinen Zöglingen im Rechnen die Aufgabe, der Reihe nach alle Zahlen von 1 bis 100 zusammenzuzählen. Er versprach sich davon eine längere Ruhepause. Zu seinem fassunglosen Erstaunen kam der kleine Karl Friedrich schon nach wenigen Minuten zum Pult und brachte ihm das Resultat: 5050. Die Notiz des kleinen Gauß sah etwa so aus:

$$1 + 100 = 101$$

$$2 + 99 = 101$$

$$3 + 98 = 101$$

usw. bis

$$100 + 1 = 101$$

also  $100 \times 101 = 10\,100$ , davon die Hälfte = 5050

Das war ein genialer und zugleich kreativer Einfall des Knaben. Aber wie kam er auf die Idee? Die eindimensionale Zahlenreihe von 1 bis 100 mußte durch eine zweite ebensolche Reihe in umgekehrter Anordnung ergänzt werden; und das konnte sogar ohne jede Vorstellung von Zahlen geschehen, einfach als sich ergänzende Mengen, die wie zwei nebelhafte Dreiecke, das eine mit der Spitze nach oben, das andere nach unten, sich zu einem regelmäßigen Viereck ( $100 \times 101$ ) zusammenfügten.

Die Fähigkeit zu derartigen Umgruppierungen ist nach Auffassung von Psychologen in der Raumvorstellung begründet. Wie Untersuchungen ergaben, führt das Sprechen und das sprachlich fixierte Denken zu *eindimensionalen* Gedächtnisketten, nämlich zu assoziativen Verknüpfungen in der Zeitreihe. Im Falle des kleinen Gauß: alle seine Mitschüler blieben an die Kette der vom Lehrer vorgegebenen Reihe gebunden und *rechneten*. Gauß fand eine *mathematische* Lösung, die ihm überflüssiges Rechnen ersparte.

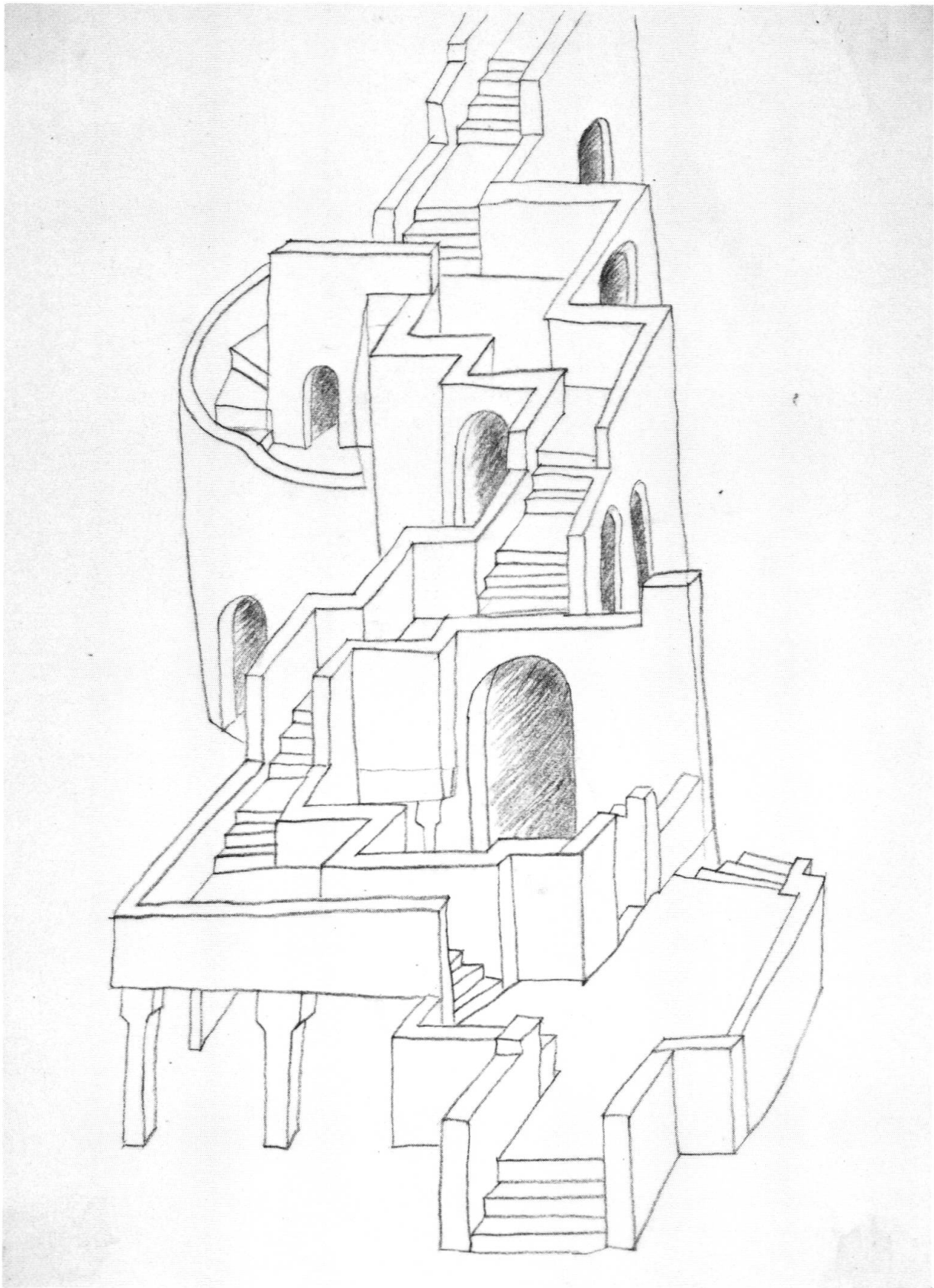
Nun erinnern wir uns an den von Wiesenhütter mitgeteilten Fall eines teilweise hirngeschädigten Patienten (S. 70), der die Orientierung im Raum weitgehend eingebüßt hatte und mit ihr seine mathematischen Fähigkeiten verlor, dafür aber sprachliches Vermögen erwarb. Nach all dem bisher Gesagten scheint das nun verständlich, darf aber natürlich nicht zu der Meinung verlei-

ten, alle sprachlich Begabten müßten mathematische Schwachköpfe sein und umgekehrt die räumlich und mathematisch Denkenden sprachliche Niete. Bestimmt gibt es solche extreme Fälle. Doch eine große Gruppe von Menschen ist nach beiden Seiten talentiert. Berühmte Maler verfügten über sprachliche Ausdrucksfähigkeiten und Dichter über eine starke visuelle Vorstellungskraft. Beispiele anzuführen würde Seiten füllen. Generell läßt sich vielleicht sagen, daß ein Maler auch ohne besondere sprachliche Begabung Meisterwerke schaffen kann, daß aber keine Dichtung, kein Theater oder Film ohne die Fähigkeit zu innerer Schau und simultanem Überblicken möglicher Handlungsreihen gestaltet werden kann.

Wer sich unseren bisherigen Einsichten nicht verschließt, müßte für eine vermehrte Pflege des räumlichen Denkens an unseren Volksschulen eintreten. Nun bilden ja viele Tätigkeiten vage Raumvorstellungen. *Doch nur in dem Maße, als Räumliches aktiv mit raumschaffenden Mitteln bewältigt wird*, bildet sich die Fähigkeit zu *produktiver* simultaner Schau. Mühle schreibt, indem er G.F. Hartlaub («Der Genius im Kinde») zitiert, «daß das Kind im Zeichnen eine Möglichkeit entdeckt, «die Kennzeichen der hervorgebrachten Gebilde auch tatsächlich mehr oder weniger dem inneren Phantasievorstellen anzupassen», was den beträchtlichen Unterschied und zuweilen auch Vorrang des Zeichnens vor anderen, auf unveränderliche Materialien angewiesenen spielerischen Betätigungen (z.B. Bauen mit Bauklötzen usw.) ausmacht.»<sup>42)</sup>

Leonardo da Vinci schätzte das Zeichnen als die geistigste und höchste Kunstübung, weil es fast ohne materiellen Ballast, gleichsam entmaterialisiert, alle Probleme räumlichen Gestaltens zu lösen gestattet. Nun ist Leonardo zwar ein überragendes Genie und Beispiel, aber kein Sonderfall anschaulichen Denkens. Was bei ihm zu höchster Entfaltung gelangte, im Künstlerischen wie im Technisch-Wissenschaftlichen, das steckt keimhaft in jedem Kinde. Es kann daher nicht erstaunen, wenn die amerikanische Psychologin Goodenough durch Testuntersuchungen feststellt, daß bei jungen Kindern zwischen der Begriffsentwicklung, wie sie sich in den Zeichnungen zeigt, und der allgemeinen Intelligenz eine enge Beziehung besteht. Und Mühle schreibt hiezu: «Der Vorsprung des Sprachlichen vor dem Zeichnerischen bleibt natürlich auch später erhalten, soweit Umfang und Vielfalt der Äußerungsmöglichkeit in der Spielbreite des Normalen in Betracht gezogen werden. Jedoch zeigt sich etwa vom fünften Lebensjahr ab eine *eigentümliche Korrelation zwischen sprachlicher und zeichnerischer Äußerung und Intelligenz*, die freilich nur bis etwa zum zehnten Lebensjahr Geltung hat.»<sup>43)</sup>

Nach den zitierten psychologischen Befunden müßte dem Zeichnen an der Grundschule mehr und zum Teil andersgeartete Pflege zukommen als bisher. Nicht nur ein farbiges Gestalten, das als erholsames Zwischenspiel dann und



wann den schulischen Faden unterbricht und sich zwischen den cognitiven Mahlzeiten wie Schleckerei ausnimmt, sondern – neben diesem – Zeichnen innerhalb der andern Fächer als unentbehrliches Mittel der Aneignung, wo immer anschauliches Denken und Selbsttätigkeit angestrebt werden.

Wie das räumliche Denken in Kindergärten und Primarschulen gefördert werden könnte, ohne irgend einen Zwang auszuüben oder Belehrungen zu erteilen, soll hier nicht im Detail ausgeführt werden, doch möchte ich anhand von zwei Kinderzeichnungen wenigstens auf eine Möglichkeit hinweisen.

Klaus war 7 Jahre alt (7/4/13), als er ein «Haus zum Fangismachen» zeichnete (Abb. 25). Er begann unten rechts, erdachte sich Treppen, die gleichzeitig von vorn und von hinten auf einen erhöhten mauerumsäumten Boden führen, erdachte sich eine Fortsetzung, die erst nach links, dann in verwinkelter Weise immer weiter nach oben strebt, bis der Blattrand das Bauwerk beendet. Eindrücklich ist die konsequente Durchführung der dreidimensionalen Ordnung: Aufsicht, Vorder- und Seitenansicht, die sich auch auf Stützpfeiler und runde Torbögen erstreckt. Sogar die Stiegentritte im gekrümmten Aufstieg links oben sind richtig gedacht.

Dieses erfundene Gebäude ist das Ergebnis einer mit klaren räumlichen Vorstellungen arbeitenden Phantasie. Der eigentliche Antrieb war ein lustbetonter Bewegungsablauf, der nur in innerer Schau vollzogen wurde und zu einem sukzessiven «Weiterbauen» des Hauses drängte. Es existierte für den 7jährigen somit keine a priori-Planung, keine innere «Vision» der endgültig zu schaffenden Spielarchitektur, vielmehr entstand diese durch stetes Weiterbauen und Anfügen neuer Teile ans Bestehende. Aber – und das mag einigermaßen erstauen – dieses additive Verfahren unterstand offensichtlich einer übergeordneten cognitiven Instanz, die keine Abweichung vom einmal erkannten und gesicherten Raumschema gestattete.

Als der zwei Jahre ältere Thomas die Zeichnung seines Bruders sah, begann er ebenfalls ein verschlungenes Treppengebilde zu zeichnen, das sich zu Fangismachen und Versteckspielen eignen sollte (Abb. 26). Doch nicht diese Spiele waren für den auch sonst sehr unsportlichen Knaben von Interesse, sondern das Bewältigen komplizierter räumlicher Probleme: Unter- und Überführungen, in Kurven angeordnete Stiegentritte, sowie eine ins Unterirdische führende Treppe. Im Erfinden und Meistern derart gehäufter Schwierigkeiten bestand der Anreiz zu dieser Zeichnung. Zusätzlich mochte ihn das Schattieren der nach rechts gerichteten Seitenflächen und die damit gesteigerte räumliche Wirkung befriedigt haben.

Aber gerade dieses wirkungsvolle Schattieren könnte Mißtrauen erwecken. War in diesem Falle nicht Beeinflussung vorhanden? Sie war! – Die Buben zeichneten viel und der Bedarf an Papier war groß. Er wurde mit alten Schüler-



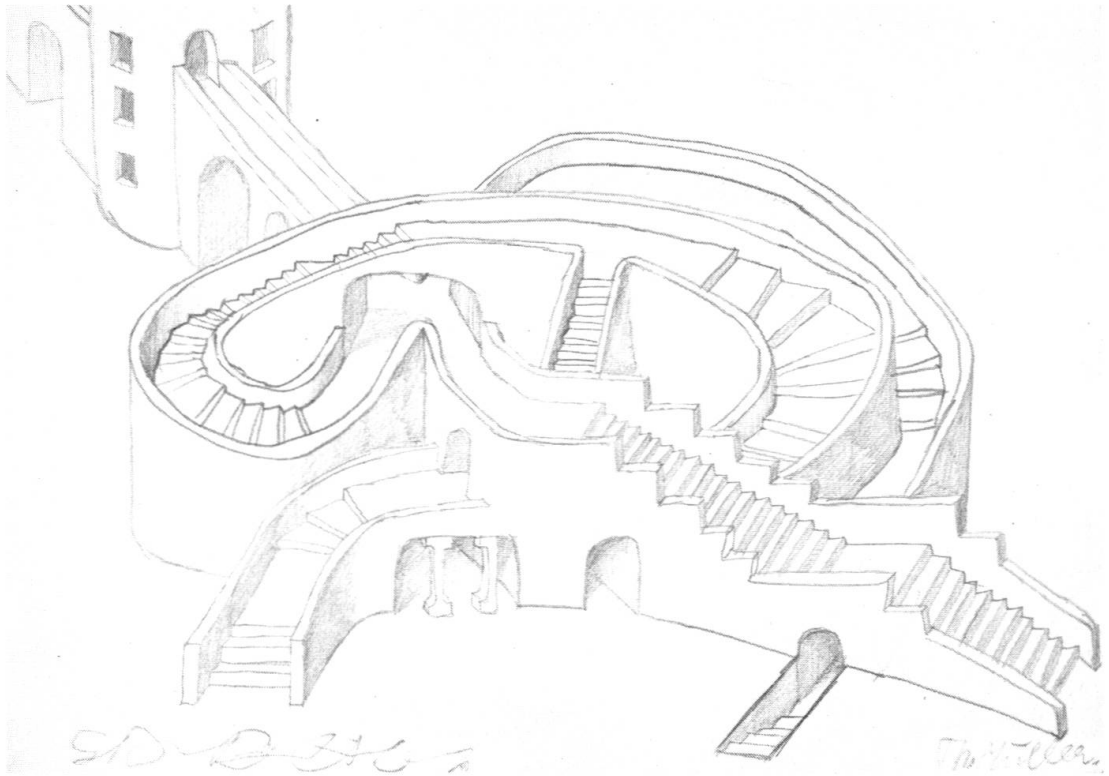


Abb. 26

Abb. 27

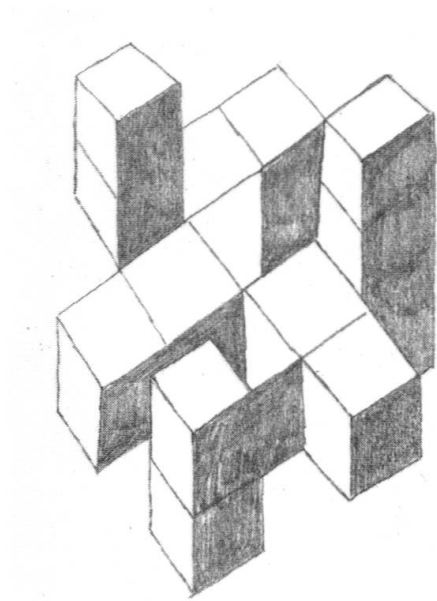
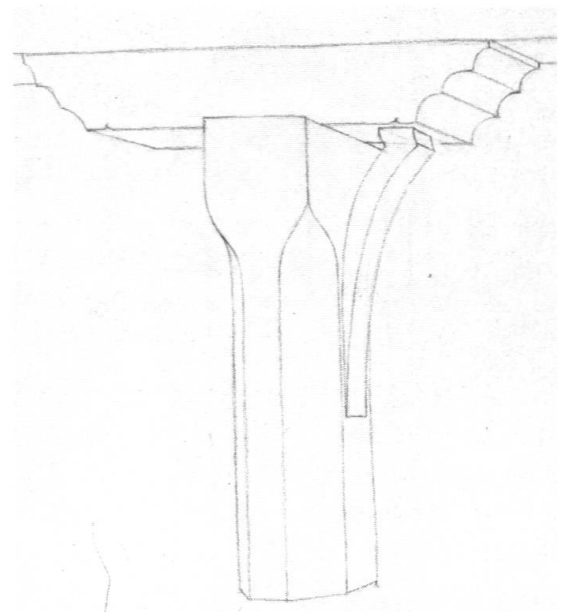


Abb. 28



zeichnungen aus einem Gymnasium gedeckt, deren leere Rückseiten zu gebrauchen waren. Die Vorderseiten enthielten unter anderem kubische Darstellungen wie in Abb. 27 oder architektonische Motive wie in Abb. 28. Ab und zu weckten diese das Interesse der Kinder, aber nur kurz, gleichsam en passant; sie verweilten kaum bei ihrem Anblick, sondern wendeten schnell das Blatt, um sich mit ihren eigenen Vorstellungen zu beschäftigen.

Doch das visuelle Gedächtnis der 5–10jährigen ist bekanntlich überaus leistungsfähig und dauerhaft. Je reger und unbeschwerter der kindliche Geist nach außen gerichtet ist, umso lustbetonter und tatkräftiger nimmt er alle Eindrücke in sich auf, um sie seinem bereits erworbenen Besitz einzuverleiben.

Nachdem das kubische Darstellen – eine der bedeutsamsten Errungenschaften des bildhaften Denkens und der zeichnerischen Grammatik – als geistiges Vermögen gesichert war, bot die Übernahme solcher Schattierungsverfahren keine sonderlichen Schwierigkeiten mehr. Doch nun scheint, angesichts der vielen möglichen Beeinflussungen, auch die Herkunft des kubischen Zeichnens verdächtig zu sein. Ist das Vorbild in Abb. 27 (trotz seiner kapitalen Fehler) in den Abbildungen 25 und 26 nicht klar wiederzuerkennen? Und wenn wir erst noch die architektonische Stütze (Abb. 28) in den beiden Kinderzeichnungen wiederfinden, dann könnte der Verdacht zur Gewißheit werden.

Aber nun gebe ich, als Kenner der Buben, folgendes zu bedenken: einerseits könnte das Kubische eine Entdeckung von Thomas sein (das Grabkreuz in Abb. 19 läßt dies vermuten), und wäre auch die architektonische Stütze auf Realerlebnisse zurückzuführen, denn sie wurde ab und zu am Luzerner Rathausquai gesehen.

Andererseits: warum eigentlich sollen Kinder durch solche sachliche und leicht nachvollziehbare Zeichnungen älterer Schüler *nicht* beeinflusst werden? In unserer Zeit der Bilderbuchschwemme, des Fernsehens, der Comics-Heftchen von Mickey Mouse bis Asterix, und was es sonst noch alles mit Augen und Ohren passiv zu konsumieren gibt, bedeuten solche selbstgewählten Vorbilder vergleichsweise optische Diätkost. Sie vermag nur solche Kinder anzuregen, die aus eigenem Antrieb und regem *Interesse am Machen* sie von sich aus ergreifen und – ohne jedes Aufdrängen seitens der Erwachsenen – in den eigenen geistigen Haushalt überführen. Ohne Zwang also, im Sinne Platons, der zur Erziehung junger Athener sagte: «Ein freier Mann sollte Kenntnisse nicht auf knechtische Art erwerben; Wissen, das unter Zwang erworben ist, hat keinen Halt im Geiste; laßt darum die frühe Unterweisung eher als eine Art Spiel sein, so werdet ihr am besten dazu befähigt sein, die natürliche Neigung der Kinder herauszufinden.»<sup>44)</sup>

An dieses wahre und jeden Erzieher verpflichtende Wort werden wir uns bei passender Gelegenheit erinnern.

Die «Art Spiel», die Platon meint, ist offenbar nicht als erholsamer Zeitvertreib gedacht, wie dies Erwachsene verstehen, wenn sie jassen oder kegeln, sondern als ein Tätigsein, das die Phantasie und Vorstellungsgabe der Kinder beansprucht.

Aber ist das nicht schon längst verwirklicht worden, in Basel spätestens seit der Freigabe von Farbmateriale an Primarklassen im Jahre 1969? Die Arbeiten aus einer 1. Klasse scheinen dies zu bestätigen.

*Das Huhn*, NeoColor, Mädchen, 8. Altersjahr, Abb. 29.

Der Vogel ist charakterisiert durch prägnante Merkmale: Kamm und Schwanz. Sein Körper, der im Umriß eine überzeugende Linienführung aufweist, wurde mit leuchtenden Farbfeldern ausgefüllt. Das schwer zu erfassende und darzustellende Federkleid erlaubte eine unbekümmerte Abkehr von der Wirklichkeit zugunsten einer fröhlichen Buntheit.

*Radfahrer*, NeoColor auf Tonpapier, Knaben, 8jährig, Abb. 30.

Jeder der Knaben hat seine Vorstellung von Vehikel und pedalendem Mann auf seine Weise verwirklicht. Den mehrheitlich horizontalen Gestängen fehlen zwar wichtige Verbindungsstücke, doch wirken sie auf eine seltsame Weise optisch organisch, «bild-logisch»: das eine Rad mit dem senkrecht aufragenden Mann statisch streng, das andere mit dem nach vorn ausgestreckten Fahrer dynamisch.

Alle diese Kinder verdienen Lob, und schlecht wäre der Lehrer beraten, der hier – im Eifer des Belehrens – mit sachlichen Erklärungen oder gar Korrekturen eingreifen wollte. Erst recht bedenklich wäre es, Abbilder von Velos als Hilfsmittel anzubieten. Der Schaden wäre größer als der Nutzen. Denn das Resultat entspräche nicht mehr der eigenen Leistung des Schülers und gäbe auch keine Auskunft darüber, was vom Zeichner wirklich erfaßt und als *Vorstellung* in geistigen Besitz überführt worden wäre.

Aber eine Schwalbe macht noch keinen Sommer. Der Umschwung seit dem kadettenhaften Zeichendrill hat derart ins Gegenteil umgeschlagen, daß in manchen Schulstuben und Kindergärten nun das Kindertümliche um seiner selbst willen gepflegt und gehätschelt wird. Unwillkürlich erinnert man sich an Eltern, die im Umgang mit ihren heranwachsenden Kleinkindern noch immer in der Baby-Sprache reden und durch das sentimentale Festhalten an den kindlichen Wortverstümmelungen deren Entwicklung hemmen. Ähnliches geschieht im Zeichnen. Beeinflussung in Richtung des Kognitiven ist vielerorts verpönt. Auf diese Weise werden frühe Gestaltungsmuster verfestigt, die überaus entwicklungsfähige visuelle Sprache des Kindes auf einer infantilen Stufe festgehalten, so daß sie nach wenigen Jahren kaum mehr als Sprache taugt.



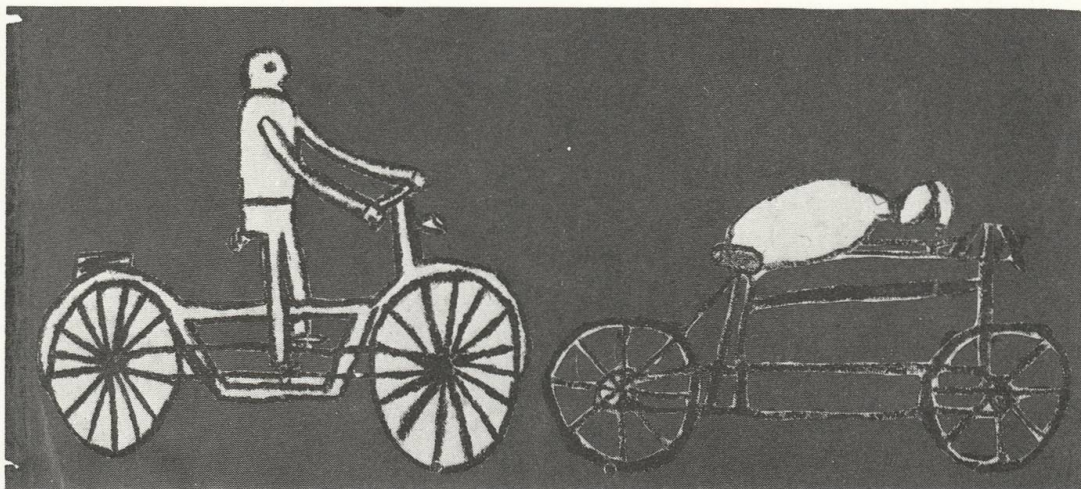


Abb.30

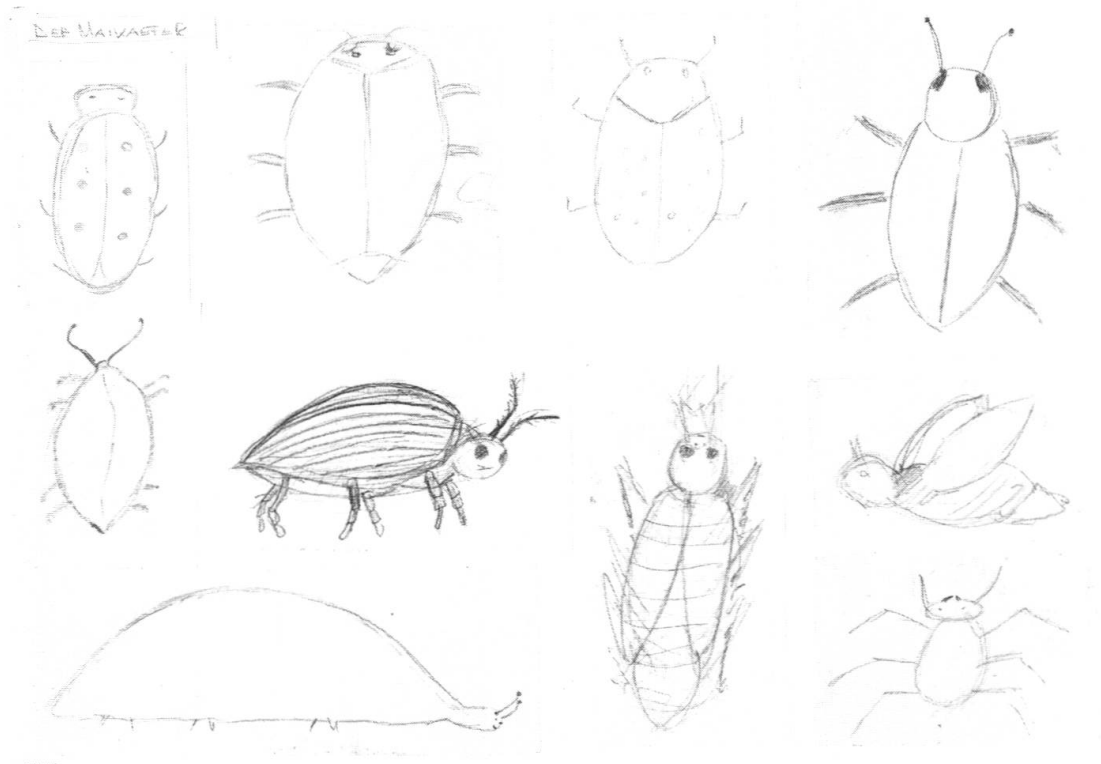


Abb. 31

### *Visueller Analphabetismus*

Der Anblick von Käfern (Abb. 31), die von 19jährigen aus der Vorstellung aufgrund einer als Test gestellten Aufgabe gezeichnet worden sind, vermittelt uns das Infantil-Rückständige mit krasser Deutlichkeit. Bei den Zeichnerinnen – angehenden Lehrerinnen – handelt es sich immerhin um Erwachsene mit bestandener Maturität und «gehabtem» Biologieunterricht, um einigermaßen intelligente und «wissende» Menschen also, deren gymnasiale Vorbildung ihnen das fachliche Rüstzeug für ihren Beruf hätte liefern sollen. Doch die Zeichenproben vermitteln weit mehr Ratlosigkeit, als wirkliche Anschauung. Man glaubt die Zeichnenden vor sich zu sehen, wie sie unschlüssig und zaghaft zu stricheln beginnen, um schließlich, nach wiederholtem Radieren und Bleistiftspitzen, doch nichts anderes aufs Papier zu bringen als jenes in früher Kindheit erworbene Schema, das als umgrenztes «Etwas» für das gemeinte Ganze steht. Die einzige Charakterisierung und Bestimmung der armseligen Gebilde, wenn man von sporadisch auftauchenden Fühlern oder Augen absieht, sind die 6 gelenk- und gestaltlosen «Beinchen». Nur das fast rechtwinklige Abstehen kennzeichnet sie als solche, analog zu den Armen in der Menschendarstellung eines

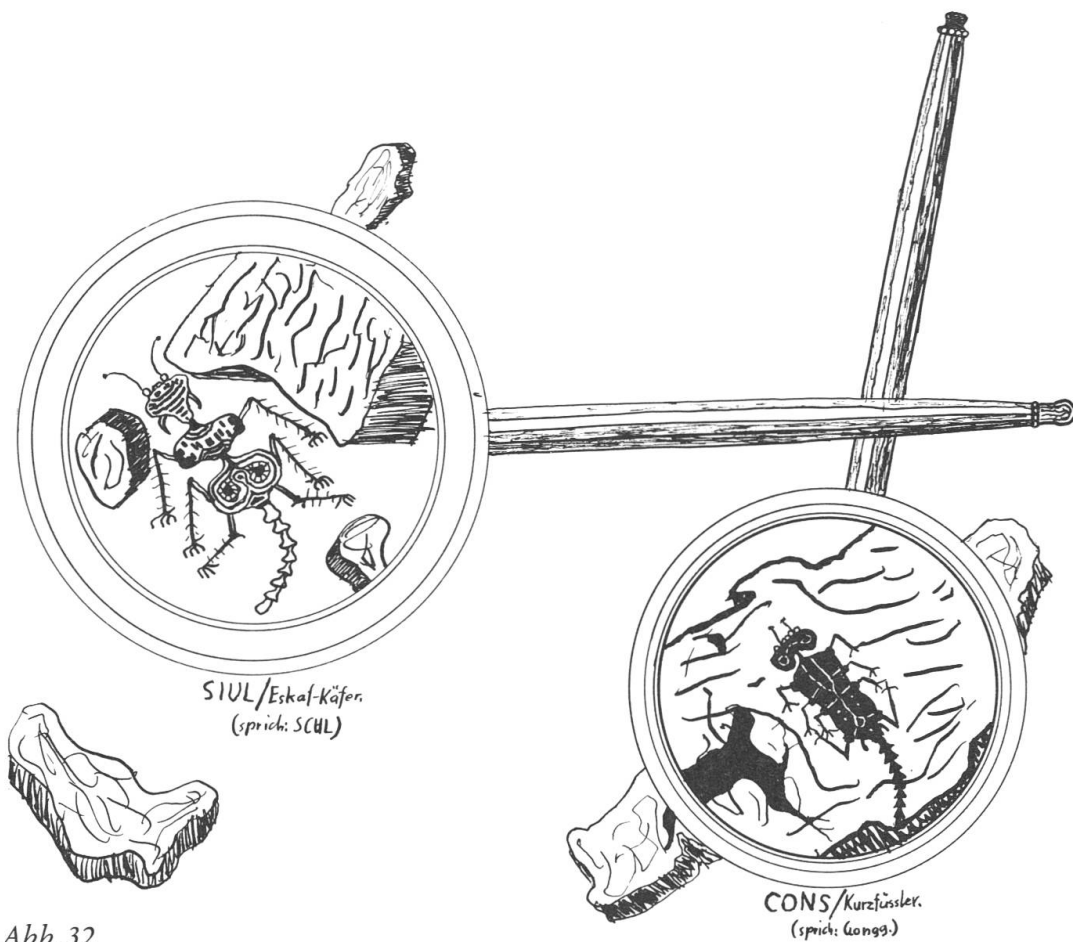


Abb. 32

7jährigen (Abb. 22a). Deutlicher könnte der «visuelle Analphabetismus» nicht dokumentiert werden.

Es mag aufschlußreich sein, die Käferzeichnungen eines 9jährigen zum Vergleich heranzuziehen (Abb. 32). Das eigentliche Interesse galt hier allerdings der durch Lupen hervorgerufenen Vergrößerung. Die Darstellung der Veränderung von Breite und Dicke der Holz- oder Gesteinsbrocken stand im Vordergrund des Bemühens, erst an zweiter Stelle galt es auch noch dem insektenhaften Kleingetier, das der Zeichner aus seinem Vorstellungsreservoir hervorholte. Wirkliche Käfer in naturkundlichem Sinne wurden nicht angestrebt, was schon aus der erfundenen Namensgebung hervorgeht. Indes sind diese phantasiegeborenen Wesen deutlich gegliedert, die teilweise behaarten Beine besitzen Gelenke, und selbst die Schwänze bestehen aus beweglichen Gliedern. Ein späterer Naturkunde- oder Biologieunterricht, selbst wenn er nur verbal und durch passives Bilderschauen vermittelt wird, findet in solch früh erworbenen und differenzierten Gestaltvorstellungen einen tragenden Grund.

Die vorgängig angeführten 19jährigen haben mit Sicherheit Mai-, Marien- und andere Käfer gesehen, würden sie auch mühelos in der Natur und auf Bildern wiedererkennen. Doch fehlt ihnen vollständig eben diese nur durch



bewußtes Gestalten erworbene Grundlage, die Aneignung und Reproduktion ermöglicht.

*Wiedererkennen* und in einem höheren, bewußten Sinne *Erkennen* sind «zwei Paar Stiefel». Über die erstere Fähigkeit verfügen auch Vögel und Säugetiere, über die letztere nur Menschen, und zwar in dem Maße, als sie sich Wahrnehmung gestaltend aneignen. Es sei in diesem Zusammenhang noch einmal an den Satz von Jean Piaget erinnert: «Je nachdem, wie das vorstellende, dann das operatorische Denken sich entwickelt, besteht eine Rückwirkung dieser höheren Mechanismen auf die Wahrnehmungsaktivität selbst.»

### *Zeichnen – die zweite Sprache*

Die hier skizzierte zeichnerische Entwicklung des Kindes im Alter von 5–11 Jahren zeigte – in Verbindung mit der psychologischen Forschung –, daß zeichnerisches Können keine Angelegenheit manueller Geschicklichkeit und auch nicht nur eine Begleiterscheinung der Intelligenzentwicklung ist, sondern eine wesentliche Ursache derselben. Sie ist – neben der begrifflichen Sprache (die bedeutungsmäßig selbstverständlich an erster Stelle steht) – eine zweite, dem Kinde gemäße Sprache, nämlich eine bildhafte Ausdrucksweise, die ihm manches darzustellen und zu sagen ermöglicht, wofür ihm sprachliche Begriffe fehlen. Diese zweite, zusätzliche Sprache erweitert den Umfang seiner aktiven Weltbewältigung erheblich und trägt so nicht nur zur Entwicklung seiner geistigen Fähigkeiten bei, sondern wird zum tragenden Fundament für initiatives und kreatives Verhalten.

Mit anderen Worten: *das Zeichnen, als visuelles Denken verstanden, ist seiner Bedeutung gemäß ein Hauptfach an der Primarschule – oder sollte es sein.* Daß ihm diese Bedeutung nicht, oder noch nicht zuerkannt wird, hat verschiedene Gründe. Zum Teil sind sie recht seltsam, reichen weit durch die Jahrhunderte zurück bis in graue Vorzeit und werden wie erratische Blöcke in unsere Tage geschleppt.

## Die archaische Schleppe

Man soll den Teufel nicht rufen und auch nicht an die Wand malen! Diese Warnung befolgte man während Jahrhunderten ängstlich, denn an der magischen Kraft von Wort und Bild wurde nicht gezweifelt. Doch schon früh – in archaischer Zeit – begann der Zauber der Sprache jenen des Bildes zu überflügeln. Einen interessanten Hinweis darauf finden wir in den beiden Schöpfungsgeschichten der Bibel. Im 1. Buch Mose erfahren wir im 1. Kapitel, daß Gott, nachdem er die Welt mit Wasser und Land, Pflanzen und allem Getier in fünf Tagen geschaffen hatte, am sechsten Werktag noch den Menschen erschuf. Er bewirkte dies alles durch die bloßen Worte «Es werde!» Nur in dem Hinweis, daß er den Menschen nach seinem eigenen göttlichen Vorbild gestaltete, erscheint der sonst abstrakte Gott für einen Augenblick gleichsam als übermenschliche Vision.

Im zweiten Kapitel begegnen wir einem völlig andersgearteten Schöpfungsbericht. Nicht nur die Reihenfolge der kreativen Taten ist verändert – (erst wird der Mann, dann die Tiere und ganz am Schluß die Frau aus einer Rippe des Mannes geschaffen) –, sondern auch der Prozeß des Machens ist anders, wenigstens was die Menschen betrifft. Von einem Ebenbild oder auch nur Ähnlichkeit mit Gott ist nun keine Rede mehr. Dafür erfahren wir Konkretes: «Und Gott der Herr machte den Menschen aus einem Erdenkloß, und er blies ihm ein den lebendigen Odem in seine Nase. Und also ward der Mensch eine lebendige Seele.»

*James Frazer*<sup>45)</sup> schreibt hiezu: «Der offenkundige Widerspruch zwischen den beiden Berichten erklärt sich ganz einfach aus dem Umstand, daß sie zwei verschiedenen und ursprünglich voneinander unabhängigen Quellen entnommen sind, die später zu einem einzigen Buch zusammengestellt wurden, wobei der Herausgeber nun die beiden Erzählungen aneinanderfügte, ohne sich die Mühe zu machen, die Unstimmigkeiten zu glätten oder auszugleichen. Der Schöpfungsbericht des ersten Kapitels ist der sogenannten «Priesterschrift» entnommen, die während des babylonischen Exils oder in der Zeit danach von priesterlichen Schreibern verfaßt wurde. Der Bericht von der Erschaffung des Menschen und der Tiere im zweiten Kapitel ist der sogenannten «Jahwistischen Quelle» entnommen, die einige Jahrhunderte älter ist als die Priesterschrift und wahrscheinlich in das neunte oder achte Jahrhundert vor unserer Zeitrechnung gehört. Der Unterschied zwischen den religiösen Standpunkten ist offenkundig. Der spätere oder priesterliche Schriftsteller begreift Gott in abstrakter Gestalt, aller menschlichen Anschauung entzogen. Gott schafft alle Dinge durch ein einfaches «Es werde». Der ältere oder jahwistische Schriftsteller begreift Gott in sehr konkreter Form als ein Wesen, das wie ein Mensch handelt und

spricht, eine menschliche Gestalt aus Ton knetet, einen Garten pflanzt, sich in der Kühle des Tages ergeht, Mann und Weib hinter den Bäumen hervorruft, unter denen sie sich versteckt gehalten hatten, und Röcke von Fellen herstellt, als Ersatz für das kümmerliche Gewand aus Feigenblättern, mit dem unsere schamerfüllten ersten Eltern ihre Blöße zu bedecken trachteten. Die bezaubernde Unbefangenheit der älteren Erzählung und ein Anflug von Heiterkeit stehen in deutlichem Gegensatz zu dem tiefen Ernst der späteren.»<sup>45)</sup>

Was uns an diesen Schöpfungsgeschichten hier interessiert, sind weniger die Datierungen der Niederschriften und erst recht nicht die damit verquickten theologischen Probleme, sondern die *Ursprünge der Vorstellungen*. Diese müssen zeitlich weit zurückliegen und sich in völlig verschiedenen Gesellschaftsordnungen ausgeformt haben. Der ältere Schöpfungsmythos läßt eine klare Vermutung zu. Frazer schreibt: «Der Jahwist scheint sich vorgestellt zu haben, daß Gott den ersten Menschen gerade so aus Ton bildete, wie auch ein Töpfer verfahren könnte oder wie ein Kind Figuren aus Lehm formt, und daß Gott, nachdem er den Ton in die rechte Gestalt geknetet und gedrückt hatte, sein Werk belebte, indem er seinen Odem in Mund und Nase der Figur hauchte, genauso wie Elisa das tote Kind der Sunamitin zum Leben erweckte, indem er sich auf ihm ausstreckte, seine Augen auf des Kindes Augen und seinen Mund auf des Kindes Mund legte, ohne Zweifel, um seinen Atem dem Leichnam mitzuteilen, worauf das Kind siebenmal nieste und seine Augen aufschlug.»

Unwillkürlich denken wir an die frühen Hochkulturen von Sumer und Babylon, in denen nicht nur das Bauen mit Lehmziegeln, später mit gebranntem Ton üblich war, sondern auch das plastische Darstellen von Mensch und Tier mit diesem Material. Ursprünglich mußten die Lehmplastiker gleich wie die Bronzegießer und Eisenschmiede in hohem Ansehen gestanden haben. Ihr Tun glich einer Folge zauberkräftiger Akte. Nur eines vermochten sie nicht: ihren geformten Wesen den lebenerweckenden Atem einzuhauchen. Aber zur Vorstellung des göttlichen Schöpfers bedurfte es in der Tat nur noch dieses letzten Gedankens, der übrige Prozeß des Machens war ein durch Anschauung und Miterleben eingprägtes «Muster des Gestaltens».

Schwieriger ist es, die Erschaffung der Welt und des Menschen kraft des bloßen Wortes zu begreifen, sofern man auch hier eine aus Erleben und langer Erfahrung entstandene Gottesvorstellung annehmen möchte. Doch weisen uns überlieferte Nachrichten von mythischen Gottkönigen, später von gottähnlichen Herrschern in Sumer, Babylon und Ägypten den Weg. Die Heiligkeit dieser Potentaten verbot ihnen jede Berührung mit Niederem und Profanem. Und niedrig war alles, was von den Händen der Gewöhnlichen berührt worden war, vor allem galt es, alles fern zu halten, was Hände und Füße dieser Heiligkeiten hätte beschmutzen können. Das Niederste vom Niederen war Ackererde,

Staub und Lehm. Ein modellierender Herrscher war undenkbar. Sogar das Schreiben war unter seiner Würde. Selbst wenn er es gekonnt hätte, wozu hatte er Schreiber, Minister und ein Heer von Dienern und Dienerinnen? Er brauchte nur zu befehlen. Eine herrische Handbewegung setzte eine ganze hierarchisch gestufte Organisation in Bewegung und sein Wort «Man mache» – «Es werde» ließ Tempel, Pyramiden oder Turmbauten entstehen. Wie hätten sich die Menschen jener Zeit Gott anders vorstellen können, als das erhabene, in unnahbarem Glanze erstrahlende irdische Vorbild?! – Auch die Verfasser der biblischen Schöpfungsgeschichten erlebten solche Vorbilder, erst in Ägypten, dann in Babylon.

Man könnte nun erwarten, daß zur Zeit der griechischen Klassik die Gottesvorstellungen abstrakter geworden und die Rangordnung unter den schöpferischen Tätigkeiten aufgehoben worden wären. Wir bewundern heute ja nicht nur die aus demokratischer Gesinnung erbauten Tempel, welche in erhöhter Lage ihre Säulenhallen nach außen öffnen und den Blick freigeben bis weit ins Land oder ans Meer, und wir sind nicht nur tief beeindruckt von Dichtung, Philosophie und Mathematik, sondern sehen mit Bewunderung die havarierten Reste einer grandiosen Bildhauerei. Doch dann lesen wir mit einigem Befremden, «daß die Bildhauerkunst und deren Ausübung unter die «banausischen» Beschäftigungen gerechnet wurde, die Malerei seltsamerweise aber nicht. Das Wort «banausisch» und seine Auffassung bei den Alten ist nicht ganz leicht zu definieren. Es liegt ihm die aristokratische Betonung eines etwas verächtlichen Nebensinns von «Arbeit und Entgelt», von Unfreiheit, gewerblicher Abhängigkeit, worin zwar noch nicht die Diffamierung der Arbeit ausgesprochen sein sollte, aber doch eine deutliche Markierung gegenüber einem freien Walten und Wirken. Wir haben ja ähnliche soziale Wertbetonungen, nur daß sie bei den Alten nicht so «ständisch» betont waren, bei uns zur Genüge erlebt.»<sup>46)</sup>

Man glaubt beim «etwas verächtlichen Nebensinn von Arbeit und Entgelt» Madame de Meurons Worte zu vernehmen: «Syt Dühr öpper oder beziehn Dühr Lohn?»

Die betonte Exklusivität bei den Alten ging ungefähr dahin, fährt T. v. Scheffer fort, «daß jeder junge Aristokrat zwar einen Phidias bewunderte, aber den Wunsch, einer zu sein, als grotesk und unstandesgemäß weit von sich gewiesen hätte».

Von dieser herabsetzenden Wertung war die Malerei völlig verschont. «Das zeigt sich besonders deutlich darin, daß zumindest das Zeichnen in den Schulunterricht aufgenommen und fleißig von den Knaben aller Klassen und Stände geübt wurde.»

Die Deklassierung des eigentlichen Handwerks ist unüberhörbar. Schuld daran war (und ist) die durch *höfisch-archaische Vorbilder* geprägte naive Mei-

nung, daß handwerkliche Bearbeitung und Gestaltung von Material ungeistig, die Niederschrift von Vorstellungen und Gedanken in begrifflicher, quasi entmaterialisierter Form aber geistig sei. Diese falsche Optik einer aus ständisch-exklusiver Haltung geborenen Überheblichkeit ließ Gewichte und Maßstäbe auf ein Äußerliches setzen, auf ein Mehr oder Weniger an benötigter Materie. Lehm und Stein, Schmutz und Schwielen an den Händen wurden so zu sichtbaren Zeichen des Minderwertigen. In Wirklichkeit gälte es einzusehen, daß mit und in jedem Medium Geistiges und Ungeistiges, Erhebendes und Banales geschaffen werden kann. Zum Glück haben sich weder Phidias noch – später – Donatello und Michelangelo von solcher Arroganz beeindruckt lassen. Ihre Werke verkünden den Sieg des Geistes über eine schwerfällige, zum bloßen Dienen bestimmte Materie.

Für die freien Griechen bestand in klassischer Zeit jedoch noch ein realer Grund zur Minderbewertung des Handwerks: der Handel und das Geschäft mit den berühmten Vasen und sonstiger Keramik. Das klingt paradox. Doch wird die Wertverschiebung sofort verständlich, wenn wir erfahren, daß Töpferei und Vasenmalerei – gerade wegen des Handels – zur Massenmanufaktur wurde, die Vasen selbst zur bloßen Ware. Bedeutende Künstler sagten sich von solcher Produktion los, nur die kleineren, meistens gewandte Handwerker, «namenlose» Routiniers blieben im Geschäft, stiegen ab als dienende Lieferanten großer Handelsherren, die das «Walten und Wirken» sowie die großen Einkünfte auf ihrer Seite hatten. Das reiche Handelsbürgertum des 5. Jahrhunderts v. Chr. löste die handwerkliche Epoche des 7. und 6. Jahrhunderts ab, worauf etwas Ähnliches geschah wie später in der europäischen Renaissance: «Die Künstler erhoben sich über den Handwerkerstand. Sie erhoben sich in verschiedenen Graden: ein Bildhauer blieb immer noch mehr Handwerker als ein Dichter. . . Mit dieser Entwicklung sank das Handwerk unter das prestigemäßige und damit auch unter das künstlerische Niveau der «Kunst». Und mit dem Handwerk die Keramik. Sie wurde (bei den Griechen) Fabrikware, Massenware. Die «Kunst» wanderte in die Monumentalmalerei «hinauf», dort sammelten sich die ersten malerischen Kräfte. So war die *Scheidung zwischen Kunst und Kunstgewerbe* vollzogen»<sup>47)</sup>, in Griechenland wie später in der Renaissance.

Mit dem Sprung in die Renaissance berühren wir eine Entwicklung, die im ersten Kapitel schon angedeutet wurde. Im 13. und 14. Jahrhundert waren es die Handwerker, verbunden mit den Künstlern, welche die Machtentfaltung der Städte bewirkten und den Grundstein zur bürgerlichen Freiheit setzten. Auf dem goldenen Boden des Handwerks erblühte daraufhin im 15. Jahrhundert der Handel und erschienen die reich und mächtig werdenden Handelsherren, allen voran die Medici in Florenz, die nicht nur die Kunst förderten, son-

dern auch griechische Philosophen, die vor den Türken flohen, in die welt-offene Stadt holten als Lehrer für ihre 1459 gegründete «Platonische Akademie». Bildende Kunst, Architektur, Dichtung und Philosophie waren gleichwertige und gleicherweise geachtete Kräfte innerhalb einer großen geistigen Strömung, die wir als Humanismus begreifen, und die solange dauerte, bis ihr mit dem religiösen Fanatiker Savonarola in Florenz ein Ende gesetzt wurde.

Auch in Basel hat die Renaissance einen religiösen Markstein gesetzt: nach einer Blütezeit im 15. Jahrhundert erlebte die Stadt um 1529 den reformatorischen Bildersturm. Im Gegensatz zu den frommen Eiferern in Florenz, die alles Weltliche und Heidnische auf lodernden Holzstößen zu vernichten trachteten, hatten es die Reformer in Basel (wie in allen von Martin Luther erleuchteten Landen) auf die religiösen Darstellungen in Kirchen und Klöstern abgesehen. Die ursprünglich maßvoll geplante Säuberungsaktion geriet durch den Sturm-lauf des Pöbels jedoch völlig außer Kontrolle. Mit der Spitzhacke wurde alles, was Farbe hatte und das Auge erfreute, in vandalischer Lust vernichtet, das Innere der Kirchen wahrhaft kahlgehackt. Nichts Sinnenhaftes sollte mehr das anfällige Gemüt der Gläubigen irritieren und ablenken vom einzig Wahren, dem *Worte Gottes*.

Damit feierte «das Wort» einen neuen und entscheidenden Sieg über das «nur Manuelle», wurde als reformierte Theologie in die Universität, d.h. in die Herrenkaste des «geistigen Adels» aufgenommen, während die hohe Kunst der Malerei in Basel aus Mangel an kirchlichen Aufträgen verkümmerte und zum Handwerk herabsank.

Indes waren die zu hörenden Worte der Pfarrherren nicht immer so fesselnd und erbaulich wie ehemals die Bilder, daß man sie «göttlich inspiriert» hätte nennen können. Nachdem der erste begeisternde Sturm verebbt war, ergab sich die Notwendigkeit, die künftigen Theologen außer als Schriftgelehrte auch als Rhetoriker besser auszubilden. Ohne ein gewisses Maß an «Handwerk» (lies Mundwerk) war auch hier «reiner Geist» nicht in den Griff zu bekommen.

Die Zeit vom 16. bis Ende des 18. Jahrhunderts wurde durch fürstliche Kulturen geprägt, vorerst im Westen (Spanien, Frankreich, England), dann, nach dem 30jährigen Krieg, zunehmend auch in Deutschland und Österreich. Damit vollzog sich eine Entwicklung, die das bürgerliche Freiheitsstreben vorläufig blockierte, dem Großhandel und vielen industriellen Unternehmungen jedoch Förderung zuteil werden ließ. Nach außen wetteiferten die königlichen und fürstlichen Residenzen mit repräsentativer Prachtentfaltung. Das Festliche und Dekorative entwickelte – nach dem luxuriösen Vorbild Ludwigs XIV. – eine stilbildende Kraft, welche in mannigfachen Abwandlungen das ganze Abendland durchdrang. Die Mitglieder des Adels hatten, sofern sie nicht von Regierungs- oder Kriegsdiensten in Anspruch genommen waren, keine andere Funk-



tion als die, wie lebende Dekorationsstücke des Hofes zu präsentieren und das Bild des profanen Lebens ästhetisch zu veredeln. Als Mäzene, größtenteils jedoch nur als ein herablassend gnädiges Publikum, genossen sie die Werke schöpferischer Menschen. Durch fürstliche Auszeichnung und Unterstützung errangen Dichter, Musiker, Maler und Architekten, aber auch Wissenschaftler und Philosophen ein gehobenes Ansehen und eine gesicherte Existenz.

*Arthur Schopenhauer unterscheidet drei Aristokratien dieser Zeit, worunter er «Herrschaften der Besten, bevorzugte Minderheiten» versteht: «1. die der Geburt und des Ranges, 2. die Geldaristokratie, 3. die geistige Aristokratie»<sup>48)</sup>. Letztere sei eigentlich die vornehmste, sagt er. Daß die Geldaristokraten im 17. und 18. Jahrhundert da und dort höher gewertet wurden als die Geistbesitzer, hatte triftige Gründe: die chronische Geldnot und Verschuldungen der fürstlichen Herrschaften.*

Unterhalb dieser drei aristokratischen Ränge ergab sich die Abstufung für die übrigen gewöhnlichen Sterblichen fast von selbst: Die noch selbständigen Handwerker fühlten sich über den von Unternehmern und Großkaufleuten entlohnten Angestellten und Arbeitern. Den tiefsten Stand bildeten die bäurischen Untertanen.

«Die Zunftstadt Basel kannte allerdings keine bevorrechteten Geschlechter; aber im Kleinen Rat und im Geheimrat der XIII saßen vor allem Großkaufleute und Juristen,» schreibt Paul Burckhardt. Innerhalb demokratischer Ordnung hatte sich ganz von selbst eine Aristokratie des Geldes gebildet, aus der alsbald eine solche des Geistes erwuchs. Denn etliche Söhne reicher Eltern wußten mit dem Besitz und der dadurch erlangten Unabhängigkeit und Muße Vernünftiges anzufangen, ganz im Sinne Schopenhauers, der vom tätigen Menschen sagte: «Hindernisse überwinden ist der Vollgenuß seines Daseins; sie mögen materieller Art sein, wie beim Handeln und Treiben, oder geistiger Art, wie beim Lernen und Forschen: der Kampf mit ihnen und der Sieg beglückt. . . . *Sich zu mühen* und mit dem Widerstande zu kämpfen *ist dem Menschen Bedürfnis* wie dem Maulwurf das Graben.»<sup>49)</sup> Und wo hätte man sich geistigen Problemen standesgemäßer widmen können, als an der altherwürdigen Universität?!

Allerdings, das Honorar der Dozenten «war so kläglich, daß ein Professor, der nicht von Hause aus vermöglich war oder Einnahmen aus einer andern Stellung bezog, nicht bestehen konnte».<sup>50)</sup> Aber darob waren diese meist nicht unglücklich. Aus den einheimischen Gelehrten- und Kaufmannsfamilien stammend und als treue Gefolgsmänner des klassischen Altertums lebten und wirkten sie so nach dem Vorbild der freien Griechen, nämlich unabhängig von schnödem Entgelt. Und zudem sicherten ihnen diese Verhältnisse die Kathederplätze vor möglicher Konkurrenz – und der kleinen Universität die Existenz.

Die Hochschule wurde auf diese Weise nicht nur zu einer Stätte des Geistes, sondern zugleich zu einer Bastion der städtischen Aristokratie. Hier konnten nur Lehrende und Lernende Aufnahme finden, die fließend Latein sprachen. Alle Vorlesungen wurden, sofern sie nicht das Altgriechische betrafen, in lateinischer Sprache gehalten. Das Erlernen und Beherrschen dieser Sprache war somit Voraussetzung, und nur Söhnen reicher Eltern möglich. Die alten Sprachen waren nicht nur ein Fundament geistiger Bildung, sondern zugleich eine unsichtbare, aber äußerst wirkungsvolle Mauer ständischer Abgrenzung. Daß sich auf diese Weise Geld- und Geistesaristokratie mit der Theologie aufs innigste verbanden, versteht sich von selbst. Ebenso verständlich ist aber, daß *das Wort* nun eine derartige Bildungs-Monopolstellung errang, daß es – die Mathematik ausgenommen – für das einzig taugliche Medium des Denkens gehalten wurde.

Die aristokratisch untermauerte Monopolstellung des Wortes erlitt schon 1527 eine leichte Erschütterung durch das Auftreten des Arztes Theophrast von Hohenheim, genannt *Paracelsus*. Seine Behauptung, das Studium der Natur und die praktischen Erfahrungen am Krankenbett seien wichtiger als alle Buchstabenwissenschaft, widersprach der herkömmlichen Medizin, die sich auf die spekulativen Anschauungen griechischer Ärzte und Philosophen stützte. Erst recht geriet er in Streit mit der Fakultät, als er sich erdreistete, seine Vorlesungen *deutsch* statt lateinisch vorzutragen. Was der ebenso geniale wie streitbare und exzentrische Mann sich sonst noch zuschulden kommen ließ, läßt sich nur vermuten, denn 1528 verließ er Basel fluchtartig, um der drohenden Verhaftung zu entgehen.

Aber schon um 1540 erschien ein anderer Wissenschaftler der Medizin, welcher neben sprachlicher Bildung auch großes zeichnerisches Können besaß. Es war *Andreas Vesalius*, «der größte Erforscher des menschlichen Körpers»<sup>51</sup>). Daß der aus dem niederländischen Vesal stammende Gelehrte die anatomische Pionierleistung des 1519 verstorbenen Leonardo da Vinci kannte, ist unwahrscheinlich, denn diese berühmten Zeichnungen blieben lange Zeit vergessen, wohl verwahrt in der Mailänder Ambrosiana, später dann in der Royal Library zu Windsor. Erst die moderne Reproduktionstechnik brachte sie, für die Wissenschaft verspätet, ans Tageslicht. Vesalius hingegen ließ seine Handzeichnungen von einem hervorragenden Holzschneider stechen, sodaß die 90 Tafeln beim Basler Buchdrucker Johannes Oporinus (Herbst) um 1540 in Druck gehen konnten. Als das Werk 1543 erschien, war es nicht nur eine Sensation, sondern es markierte eine neue Ära in der anatomischen Wissenschaft.

Grundlegend war aber nicht nur das zeichnerisch-wissenschaftliche Ergebnis, sondern der neue Geist, der diese Tat überhaupt erst ermöglicht hatte. Es war der Wissensdurst, welcher sich des Künstlerischen bediente, um die Natur

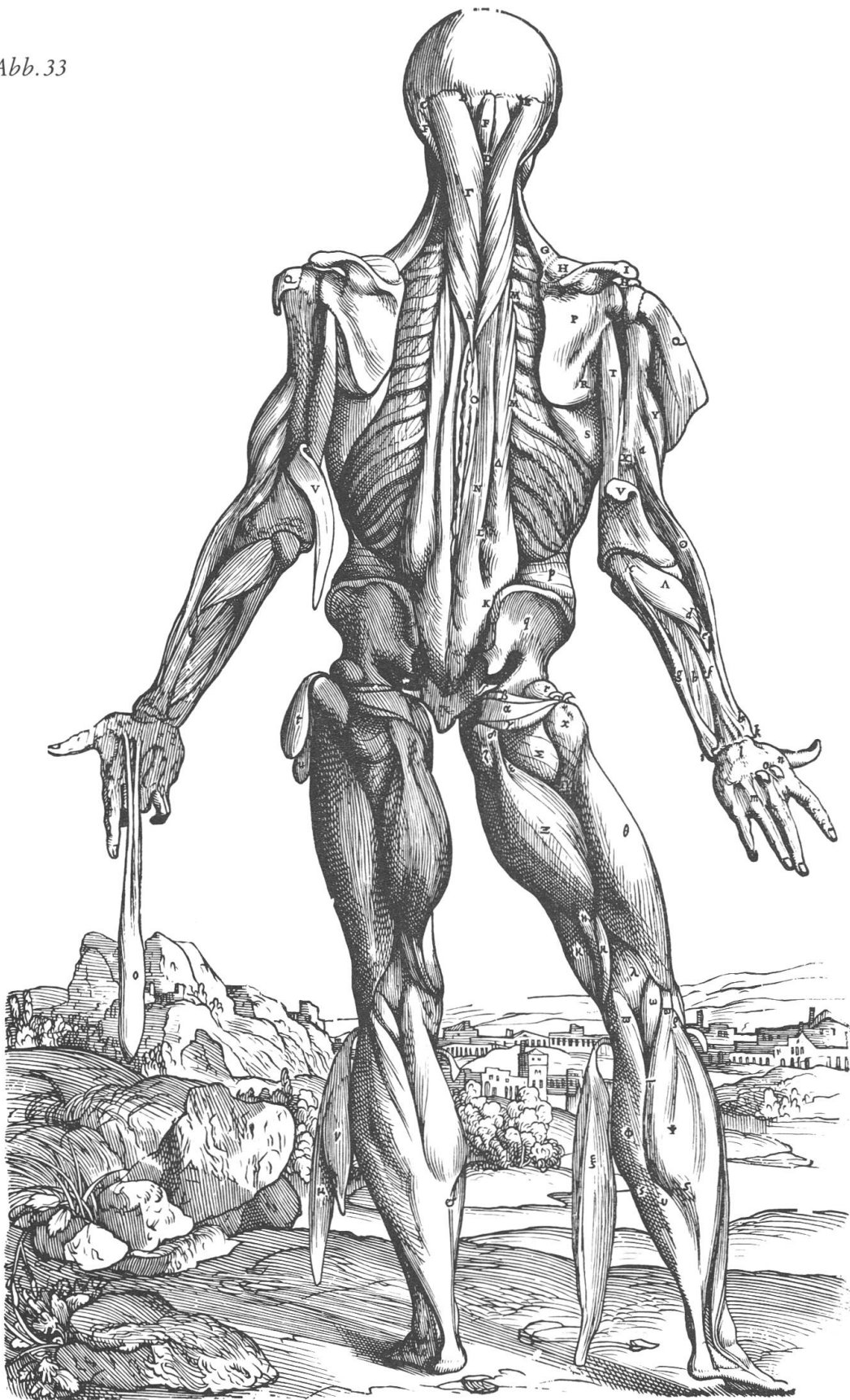
zu erforschen. «Die Natur ist voll zahlloser Ursachen, welche noch nie durch den Versuch ergründet wurden», notierte Leonardo. Erfahrung und Experiment bildeten für ihn die Grundlage wahrer Erkenntnis. Von überliefertem Wissen hielt er nicht viel: «Wer disputiert und sich auf Autorität beruft, verwendet nicht seinen Geist, sondern sein Gedächtnis.»<sup>52)</sup> – Mit Vesalius war ein Leonardo verwandter Geist in Basel aufgetaucht, einer, der genau wissen wollte, wie der menschliche Körper aufgebaut und organisiert sei. Er seziierte hingehrichtete Verbrecher, löste Schicht um Schicht das Äußere, Stück um Stück die Muskel- und Sehnenstränge ab, immer wieder zeichnend und notierend. Von Zeit zu Zeit mußte er die Leiche wenden, vom Rücken zur Seite und auf den Bauch. Es war ein unästhetisches Geschäft und ein übelriechendes dazu, besonders das Studium der Innereien. Aber wozu ist der Mensch nicht fähig, wenn ihn der Wissensdrang beseelt?!

Nach dem «Metzgerhandwerk» stellte sich das Problem einer klaren Darstellung. Sämtliche Phasen vom enthäuteten Muskelmenschen bis zum blanken Skelett ließ er an stehenden Figuren in wechselnden Posen sichtbar werden. Es waren *Vorstellungsleistungen*, ebenso wissenschaftlich wie künstlerisch, die auf einer ungeheuren Menge von Detailaufzeichnungen basierten.

Die Bewegtheit der Figur in Abb. 33 mit Stand- und Spielbein läßt die klassische Schulung der Hochrenaissance erkennen, wie sie uns von den italienischen Meistern sowie von Holbein und Dürer bekannt ist.

Das Beispiel des Vesalius zeigt die entscheidende Neuorientierung in der Suche nach Erkenntnis: die praktische Erfahrung, die Befragung des Stofflichen und organischer Strukturen wurde zum Primären, die theoretischen Schlußfolgerungen und sprachlichen Fixierungen zum Sekundären. Eigentlich hätte man erwarten dürfen, daß durch Vesals Tat und Ruhm die große Bedeutung der «mitwirkenden Handarbeit» und vor allem der zeichnerischen Darstellung mehr Bedeutung zuerkannt worden wäre. Aber außerhalb der medizinischen Fakultät wurden die Geister wenig bewegt. Unerschütterlich hielt man an der Minderwertigkeit der Handarbeit fest, die, nach dem Vorbild der Griechen, als «banausisch» galt, selbst dort, wo sie Großes schuf. Nur so ist erklärlich, daß das Freihandzeichnen nicht in das Unterrichtsprogramm des für die Hochschule vorbereitenden Gymnasiums aufgenommen wurde. Visuell begabte und vor allem dem Medizinstudium zustrebende Aristokratensöhne (andere kamen ja nicht in Frage) erhielten ihre zeichnerische Ausbildung durch Privatlehrer. Aus solcher Sicht erscheinen die Bemühungen eines Isaac Iselin um die Hebung und Demokratisierung des gymnasialen Unterrichts im allgemeinen und um die Schaffung einer Zeichenschule im besonderen in neuem Licht. Je mehr und je deutlicher sich die historischen Zusammenhänge abzeichnen, umso größer werden die Umriss dieses «alten» Baslers. Es mußte für den weitblickenden

Abb. 33



Mann schmerzlich sein zu sehen, wie in Zürich, getragen von einer ersten Welle liberaler Ideen, das Geistesleben einen Aufschwung nahm, vor allem literarisch, während zu gleicher Zeit in Basel ein «Treten an Ort» ausgeübt wurde. Schuld daran mochte nicht nur der ausgesprochene Konservatismus sein, sondern ebenso die allzu starke Bindung an die großen Vorbilder der griechisch-römischen Antike. Eine intensive Beschäftigung mit deren vollendet formulierten Werken führt fast zwangsläufig zu einem reproduktiven Verhalten. Die Basler Literaten erlitten eine ähnliche Blockierung des Schöpferischen wie die durch Winckelmann griechisch inspirierten Maler und Bildhauer: sie waren zwar hervorragende Philologen, doch erstand aus ihrem Kreis kein Dichter. Paul Burckhardt stellt denn auch kurz und bündig fest: «Die geistig gerichteten Basler jener Zeit waren im ganzen mehr rezeptiv als produktiv.»

Die fast mit explosiver Kraft und Schnelligkeit vor sich gehende Industrialisierung im 19. Jahrhundert veränderte das politische und kulturelle Bild der Stadt. Die zunehmende Mechanisierung und die von der Seidenbandfärberei ausgehende chemische Forschung führten zur Erkenntnis, daß ohne Experimentieren keine Entwicklung zu erzielen sei. Was mit Paracelsus und Vesalius begonnen hatte, brach sich nun auf breiter Front und ungestüm Bahn: Experimentelle Untersuchungen und praktische Erfahrungen wurden zum Ausgangspunkt und zur ständigen Begleitung der theoretischen Arbeit. Es ist müßig, auf die vielen neuen Studienbereiche und Wissenschaftszweige hinzuweisen, die neben den alten Fakultäten in der Universität ansässig wurden und gleichsam in die Breite wuchsen. Immer größer und vielfältiger wurden damit auch die Anforderungen, welche an die gymnasiale Vorschulung gestellt wurden, so daß die Philologen, einst die alleinigen Herren im Haus, um ihre Monopolstellung bangen mußten. Dies erst recht, als der berühmteste Ordinarius für Philologie in Basel, *Friedrich Nietzsche*, folgende Worte verlauten ließ: «Hoffentlich gibt es einige, die es als Problem empfinden, warum gerade die Philologen die Erzieher der edleren Jugend sein sollen. An sich wäre ja viel natürlicher, daß man der Jugend geographische und naturwissenschaftliche, nationalökonomische und gesellige Grundsätze beibrächte, daß man sie allmählich zur Betrachtung des Lebens führte und endlich, spät, die merkwürdigsten Vergangenheiten vorführte. Da fragt man erstaunt, wie kommen wir dazu, der fernen Vergangenheit den Wert beizulegen, daß wir nur mit ihrer Hilfe und ihrer Erkenntnis gebildet werden können. Eigentlich fragt man nicht so oder selten so. *Vielmehr besteht die Vorherrschaft der Philologie über das Bildungswesen fast unbezweifelt*. Das Altertum hat jene Geltung. Im ganzen halten auch alle, welche durch solche Anstalten hindurchgegangen sind, an der Vortrefflichkeit der Einrichtung fest. Sie sind unbewußte Verschworene zugunsten der Philologie.»<sup>53)</sup> – Nietzsche stand zweifellos unter dem Eindruck einer neuen Zeit, als er solche Worte schrieb. Er



war nicht nur Philologe, sondern weit mehr Philosoph und Dichter, zugleich ein sensibler Mensch mit weitem Horizont und verstehendem Blick für alles «Menschliche, Allzumenschliche». Man möchte vielen überzeugten Streitern für hergebrachte Unterrichtsziele und Lehrmethoden wünschen, daß sie, wie Nietzsche, die Fähigkeit und die Bereitschaft zum Zweifeln besäßen.

Mit der industriellen Entwicklung nahmen auch Banken und Handel einen gewaltigen Aufschwung. Damit gewannen die neuen Fremdsprachen an Bedeutung, neben Französisch vor allem Englisch, das in zunehmendem Maße auch zum wichtigsten wissenschaftlichen Kommunikationsmittel wurde. Die Schaffung neuer, mehr oder weniger spezialisierter Gymnasien wurde notwendig. Doch ergaben sich Schwierigkeiten, bedingt durch die Fülle des zu vermittelnden Stoffes. Es galt Prioritäten zu setzen, irgendwo in den Stundenplänen Platz zu schaffen für die neuen Fächer. Das ging nicht ohne Abstriche an Bestehendem. Zu Opferndes ließ sich auf dem Weg des geringsten Widerstandes finden: beim Zeichnen. Dieses Fach hatte ohnehin ein geringes Ansehen, denn erstens war es nicht hochschulwürdig; zweitens lebte die Erinnerung an einen öden Zeichenunterricht (siehe die «hundertjährige Plage . . .») immer noch nachhaltig im Bewußtsein vieler Gebildeter fort; drittens hatten die Betreuer des Faches, als unbedeutende Minderheiten in der schulischen Hierarchie, keine Chance, dem Abbau von Zeichenstunden wirksam entgegenzutreten. Es ist den Medizinerinnen in der eidgenössischen Maturitätskommission zu verdanken, daß das Freihandzeichnen 1924 als obligatorisches Fach für alle Gymnasien erklärt wurde. Andernfalls wäre die Abbruchfreudigkeit kaum zu stoppen gewesen.

In verschiedenen Zweigen der Hochschulbildung, vor allem bei den Naturwissenschaften, zeigten sich nun aber bedenkliche Lücken der gymnasialen Vorbildung, die unter anderem auch das Zeichnen betrafen. Vor allem wurde – und wird heute noch – festgestellt, daß *das visuelle Vorstellungsvermögen und räumliche Denken* der Studenten unterentwickelt ist. Nicht allein die Chirurgen und Zahnärzte benötigen eine vermehrte und verbesserte Pflege des zeichnerischen Ausdrucks, sondern auch die Architekten, Maschinenbauer, Biologen und in zunehmend stärkerem Maße die Chemiker, besonders seitdem die Kenntnis immer komplexerer Molekularstrukturen ein leistungsfähiges Raumvorstellungsvermögen voraussetzt. Diese Feststellungen (und kommende Anforderungen an die allgemeinbildenden Schulen) werden da und dort Unbehagen oder zumindest Zweifel hervorrufen. Aber man wird sich in der modernen Industriegesellschaft früher oder später damit befassen müssen. Eines gilt es jetzt schon klar einzusehen: die seit biblischen und antiken Zeiten liebgewordenen Vorstellungen eines von der Hand unabhängigen Geistes, die wie erratische Blöcke, von «Geistesaristokraten» gehütet, bis in unsere Tage geschleppt werden, gehören der Vergangenheit an. Sie sind sowohl von der experimentell-in-



dustriellen Entwicklung als auch von der modernen Psychologie als Überreste ständisch gegliederter Gesellschaften erkannt worden. Man braucht nicht Marxist zu sein, um zu begreifen, daß die materielle Wirklichkeit und die tätige Auseinandersetzung mit ihr die Quelle der *schöpferischen* Geistestätigkeit ist, und daß andererseits das Festhalten an überlieferten Anschauungen eine vorwiegend rezeptive, nur nachvollziehende Haltung bewirkt.

Aber – sind nicht auch Zweifel angebracht am heutigen Zeichen- oder «Kunst»-Unterricht? Würden die Fachlehrer überhaupt imstande sein, das eigentlich Geistige, nämlich die *visuelle Vorstellungskraft* wirklich und überzeugend zu fördern? Diese Fragen werden uns noch beschäftigen.

Weitere Zweifel könnten aus psychologischer Sicht geäußert werden, weil eine Korrelation zwischen intellektueller und zeichnerischer Begabung nachgewiesenermaßen nur bis zum 10. oder 11. Altersjahr besteht. Wenden wir uns vorerst diesem Problem und gleichzeitig den nächstfolgenden Altersstufen zu.

#### Das Zeichnen vom 11. Altersjahr bis zur Adoleszenz

«*Kunst ist vorstellen, nicht darstellen.*»<sup>54)</sup> Dieser Ausspruch des Malers *Josef Albers* bleibt nicht ohne Widerspruch, denn Kunst sei doch darstellen, ist die Meinung vieler, vor allem bildender Künstler. Dennoch steckt Wahrheit in diesem Satz. Er müßte nur ergänzt werden: «. . ., doch vorstellen muß sich im Darstellen erweisen.» Dem visuell Begabten ist das innere Sehen eine selbstverständliche Voraussetzung seines Tuns. Er verfügt mehr oder weniger unbewußt darüber, sein bewußtes Denken gilt dem Gestalten, das stets an ein zu bewältigendes Material gebunden ist.

Anders liegen die Dinge beim zeichnenden Laien. Nicht die Wirklichkeit, die ihn umgibt, bestimmt seine Vorstellungen, sondern die früher erworbenen Gestaltungsmuster. Unbewußt greift er auf diese zurück, sobald er aus dem Gedächtnis zeichnet – und resigniert angesichts seines Zurückgeworfenseins aufs Infantile. Sitzt er aber zeichnend vor der Natur, wird er durch eine Fülle von Einzelheiten gefangen genommen und verwirrt. Zaghafte beginnt er den Umrissen nachzufahren, setzt kontinuierlich Strich an Strich, entdeckt und sammelt hundert Kleinigkeiten und verliert darob das Ganze aus den Augen.

Die Baumzeichnungen von 11–12jährigen Schülern einer ersten Realklasse in Basel (Abb. 34) sollen zeigen, was mit Vorstellungsbildung gemeint und wie in diesem besonderen Falle vorgegangen worden ist. Die unausgesprochene Absicht des Lehrers war es, rückständige und erstarrte Baumvorstellungen durch Eigentätigkeit der Schüler zu überwinden. Vorerst galt es, das Interesse an Bäu-

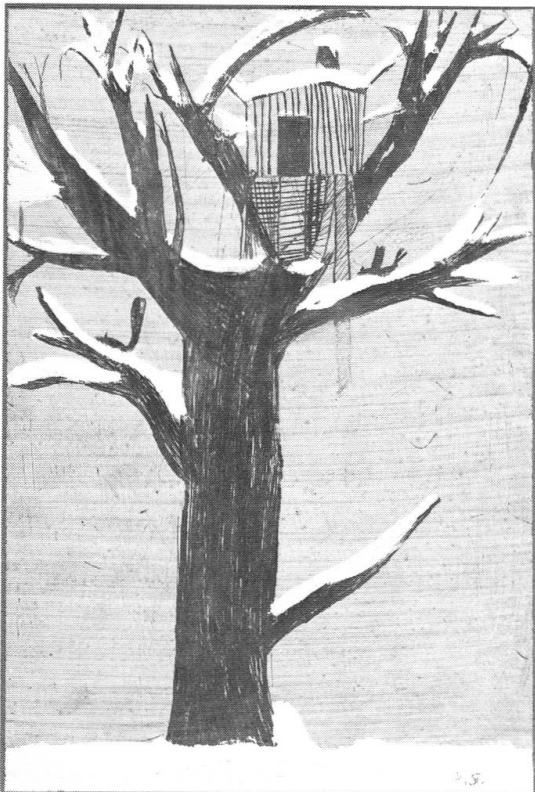
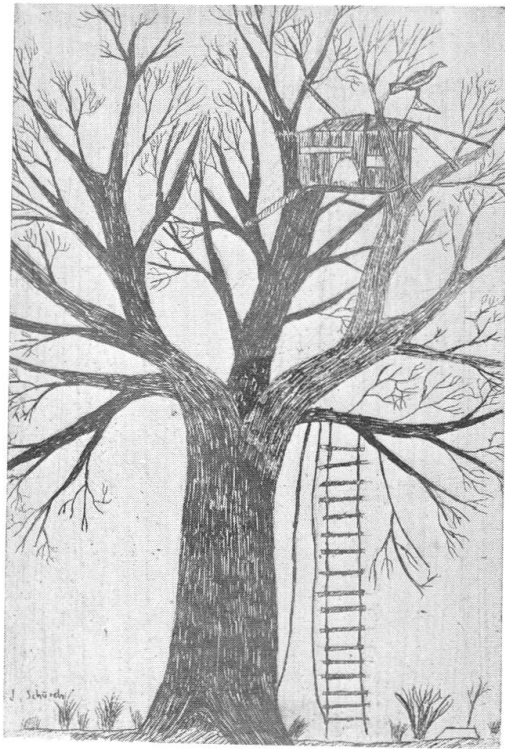
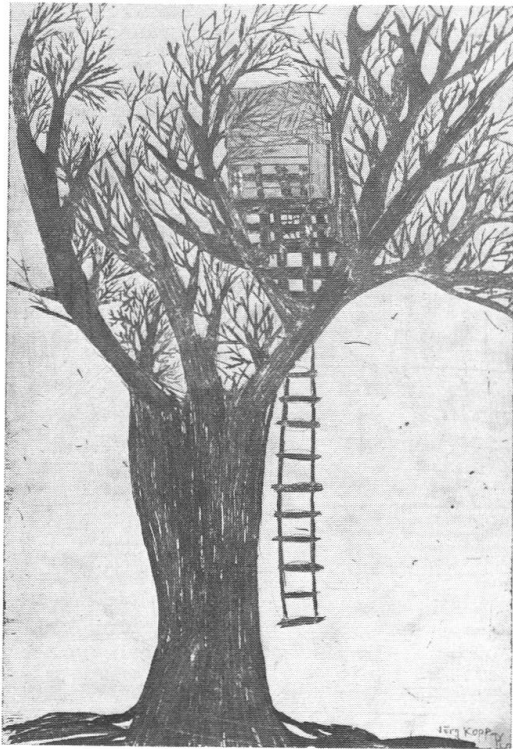


Abb.34

men zu wecken, vor allem bei jenem großen Haufen mittelmäßig Begabter, der zwar fähig wäre und «könnte, wenn er wollte», sich aber nur ungerne zum Schaffen aufrafft. Das Thema «Baumhütte» erwies sich als anregend für diese Schüler. Als sie den Auftrag erhielten, unter den Bäumen im Schulhof einen ausfindig zu machen, der durch kräftige und platzbietende Hauptäste eine Hütte aus Abfallhölzern zu tragen imstande wäre, gingen sie mit großem Eifer ans Beobachten und Beurteilen. Nach etwa 20 Minuten erfolgte dann das Aufzeichnen im Zeichensaal aus Erinnerung und Phantasie.

Wie die Abbildungen zeigen, sind die Stämme überaus kräftig, vergleichbar mit jenen der 7jährigen in Abb. 21. Die Hauptäste hingegen erfuhren eine auffallend differenzierte Beurteilung in bezug auf Richtung, Verzweigung und Ausdehnung. Die Wiedergabe dünner Äste und Zweige, die nicht ausdrücklich verlangt worden war, unterblieb bei den schwächeren Zeichnern. Dafür war die Lust am Fabulieren da und dort bei diesen umso größer.

Eine wesentliche Steigerung des Eifers zeigten die Schüler bei der Ausführung in Kratztechnik, wie denn überhaupt alle bildnerischen Techniken, die nebst dem Denken auch noch die Muskelkräfte beanspruchen, bei den 11–14jährigen beliebt sind.

Wozu zeichnet man Krokodile, Leguane oder Eidechsen? Was gehen uns diese tierischen Überlebenden aus uralter Zeit überhaupt noch an? Nach weitverbreiteter Ansicht sind Krokodile hinterhältig und grausam, Eidechsen (weil klein und flink) harmlos und amüsant, Leguane aber rätselhaft, sie stehen auf der Stufenleiter menschlicher Anteilnahme und Einfühlungsbereitschaft auf einem kaum bestimmbareren Platz: sie wirken unheimlich und harmlos zugleich, erregen Furcht, Neugier oder innere Abwehr. Auf alle Fälle halten die meisten Menschen gern sichere Distanz. Genügt es nicht, im Biologieunterricht über ihre Lebensweise möglichst sachlich und bündig zu berichten, um sie als schützenswerte Geschöpfe kennen zu lernen? Wozu noch zeichnen?

Vorerst ist es die reichgegliederte äußere Erscheinung, die zum Darstellen mit grafischen Mitteln verlockt. Bald jedoch erlebt der aufmerksame Zeichner eine Veränderung seiner eigenen Einstellung zu diesem Tier: indem er – beispielsweise – die Augen genauer beobachtet, die gelassen und ohne jegliche Aggression in die vermutlich kleine Umwelt blicken, und mit dem Stift die linearen Formen ihrer Lider nachgestaltet, kurz, je mehr er alle Formen zeichnend sich aneignet, umso vertrauter wird ihm das Tier. Ein ausschließlich verbaler Unterricht vermag das Gestalterlebnis nicht zu ersetzen. Wie aber kann ein Leguan für Schüler einer ganzen Klasse überhaupt zu einem Gegenstand zeichnerischen Bemühens werden? – Die Begegnung mit dem lebenden oder – notfalls – ausgestopften Tier ist unerlässlich – und zugleich unmöglich mit Klassen von 20–30 Schülern!

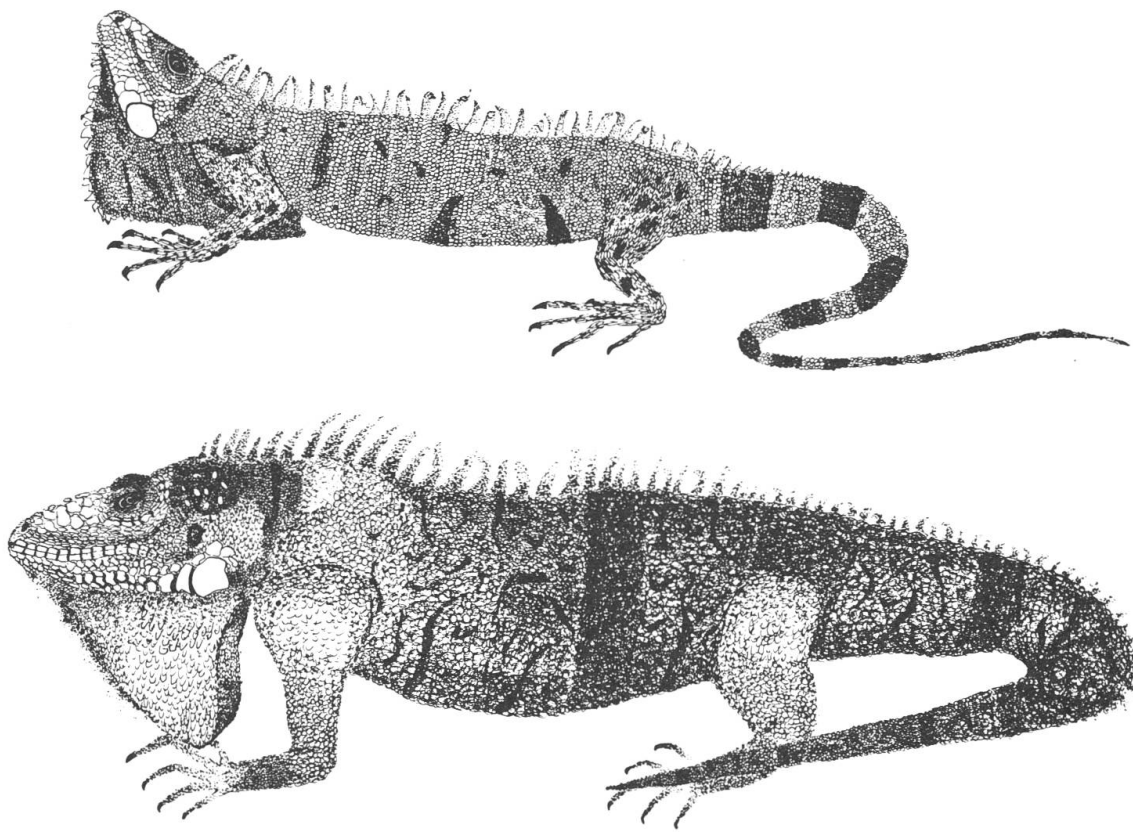


Abb. 35

Leguan, Mädchen 13–14jährig, Gymnasium. Federzeichnung

Der Biologielehrer weiß sich zu helfen. Er benützt die modernen technischen Hilfsmittel wie Lichtbild, Foto, Film und spart damit pädagogische Mühe und Zeit – vor allem Zeit. Die optische Information erfolgt in gedrängter Fülle, die kognitive Aneignung jedoch nur durch das gesprochene oder schriftlich notierte Wort. Die Bilder, die als Anschauung gedacht sind, werden zwangsläufig zur gemüthhaften Beilage und Garnitur des Dargebotenen. Sie beleben den Unterricht, aber haften nicht im Geist. Testet man später solche Schüler zeichnerisch, dann liefern sie ähnlich rückständige Gestaltungsmuster wie die Käferzeichnerinnen (Abb. 31), nämlich undifferenzierte längliche Gebilde mit seitlich oder am Bauch abstehenden Extremitäten, ohne oder mit falschen Gelenken. Wir stellen fest: trotz Bilderflut – oder gerade wegen ihr – findet keine visuelle Aneignung statt.

Die abgebildeten Leguanzeichnungen wurden in geteilten Klassen erarbeitet. Mit kleineren Gruppen war es der Lehrerin möglich, das lebende Tier im Terra-

rium (Schulhaus oder Zolli) oder ausgestopfte Exemplare im Naturhistorischen Museum zu besprechen, beobachten und Skizzen anfertigen zu lassen.

Im Zeichensaal erfolgte dann die Gesamtdarstellung unter Zuhilfenahme der Notizen aus der *Vorstellung*. Dieses aus dem Gedächtnis erfolgte «Zusammenbauen» zu einer grafisch wirksamen Gesamtform erzeugt beim Schüler das befriedigende Gefühl einer echten Leistung. Zugleich bedeutet der Gestaltungsvorgang aber ein *bewußtes Organisieren* der Einzelteile zu einem sinnvollen Ganzen und wurde dadurch – und dank der Mitwirkung der Hand – zur visuellen Aneignung.

Die Gestaltvorstellungen, welche die meisten Erwachsenen vom menschlichen Profil besitzen, gleichen den beiden oberen Abbildungen. Wir begegnen in ihnen nicht nur Überresten aus der Kinderzeit (dünner Hals, Unfähigkeit im Lokalisieren von Auge, Ohr, Nasenloch usw.), sondern auch einem ratlos suchenden Stricheln, das trotz aller Prübeleien zu keinem Ergebnis führt. «Ich kann nicht zeichnen» ist der resignierte Kommentar vieler Schüler angesichts ihrer eigenen Werke, und man wäre geneigt, der Auffassung beizupflichten, daß hier tatsächlich keine Beziehung mehr besteht zwischen zeichnerischem Ausdruck und Intelligenz. Sogar Zeichenlehrer kommen da und dort zu dieser Auffassung auf Grund ihrer unzulänglichen Kunstpädagogik. Es war üblich (und wird immer noch praktiziert), daß ein lebendes Modell abgezeichnet wird in der Art, wie man dies an Akademien und Kunstgewerbeschulen übt. In diesem Falle sind mittel- oder schwachbegabte Dilettanten absolut überfordert, denn sie sind nicht imstande, die Fülle optischer Einzelheiten in ganzheitlicher Schau zu bewältigen. So beginnen sie denn bei irgend einem auffallenden Detail und fügen addierend Stück um Stück des sichtbaren Modells zusammenhangslos aneinander, nicht ahnend, daß ein in der Kindheit erworbenes inneres Modell die ausführende Hand unbewußt lenkt. Das bedeutet: das Unbewußte ist hier zugleich das Unwissende und kann nur durch bewußtes Erkennen besiegt werden.

Aber wie?

14–20jährige, überhaupt Erwachsene, können nur von stereotyp gewordenen Gestaltvorstellungen befreit werden, wenn sie *Erscheinungen, die sie simultan wahrnehmen, auch simultan wiederzugeben* vermögen, und zwar trotz des sukzessiv und daher eindimensional erfolgenden zeichnerischen Prozesses. Naturbeobachtung bildet auch hier den unerläßlichen Beginn des bildnerischen Tuns. Aber sie wird auf Wesentliches beschränkt und vom Lehrer vor dem Beginn des eigentlichen Zeichnens geführt. Anschließend ist eine technische Instruktion notwendig, denn die harten und deswegen suggestiv wirkenden Striche, die jegliche Alternativlösung ausschließen, müssen vermieden werden. Mit fast trockener Farbe am Borstenpinsel oder leicht und locker hingeschriebenen





Abb. 36

Menschlicher Kopf im Profil, 19.–20. Altersjahr.  
Oben: ohne vorausgehende Besprechung,  
unten: nach gemeinsamen Beobachtungen und technischer Instruktion.



Federstrichen kann man ein vorerst unbestimmtes, gleichsam nebelhaftes Kopfgebilde erzeugen, das viele Möglichkeiten einer endgültigen Gestaltgebung offen läßt und dadurch ungemein anregend für den Zeichnenden wirkt.

Es versteht sich von selbst, daß die Freiheit des Suchens und die Möglichkeit des Findens nur im Zeichnen aus der Vorstellung gegeben ist.

Zwei solcher Kopfzeichnungen sind in unserer Abbildung 36 unten wiedergegeben. Sie lassen erkennen, daß die Feder- oder Pinselstriche, obwohl suchend, weder zaghaft noch schwerfällig ausgeführt worden sind und eine klare Gesamtform wiedergeben. Wenn auch der größere Teil der Zeichnerinnen und Zeichner nicht zu dieser Sicherheit des Erfassens und Darstellens gelangte, so war doch der Abstand zu ihren Erstlingen groß, der Rückstand um Jahre verringert.

Die in den Abbildungen 34–36 reproduzierten Schülerarbeiten von 11–14jährigen und 19–20jährigen enthalten alle etwas Gemeinsames: In ihnen vereinigen sich bewußtes Beobachten und sachbezogenes Denken mit grafischem Gestalten und ästhetischem Erleben. Man mag dabei an die großartig illustrierten Naturkundebücher des 17. und 18. Jahrhunderts denken, deren auseinandergeschnittene Seiten heute für gutes Geld an Liebhaber verkauft werden. Allerdings sind unsere Schülerzeichnungen nicht von jener Qualität, enthalten Lücken sowohl in bezug auf Beobachtung und sachbezogenes Denken als auch in der ästhetischen Formgebung. Aber das ist relativ belanglos. Wesentlich ist das ernsthafte Bemühen in *beiden* Richtungen, denn der Geist des gesunden, unverdorbenen Schülers strebt nach Wahrheit und Erkenntnis, zugleich aber auch nach Mitbeteiligung seiner ästhetischen Kräfte.

### *Disharmonie zwischen Verstand und Gefühl*

Die unheilvolle Spaltung zwischen Intellekt und Emotionalität, welche den heutigen Schulbetrieb charakterisiert, ist wesentlich mitschuldig an dem immer mehr zu Tage tretenden und auf Abwege geratenden Erlebnishunger vieler Jugendlicher. Zu allem Unglück wird die Intelligenz weniger nach produktivem und selbständigem Denken bewertet, als nach gedächtnismäßigem Vielwissen und äußerlicher Korrektheit. Wer am schnellsten und sichersten die Vorbilder und Normen der Erwachsenen übernimmt, ist der klügste, auch wenn ihm dabei jede Phantasie und eigene Initiative abhanden kommen. Der geistige Weg der Schule wird genau vorgezeichnet und führt steil bergan in die dürren Gefilde des Rationalen, wo dem Intellekt als oberstem Götzen gehuldigt wird. Wer nicht mitkommt in der klassenweise geführten Prozession zu diesem Schulheiligen, der wird geschoben und gezogen, mit schlechten Noten ermuntert, oder,

wenn aller Zwang nichts ausrichtet, einer nachfolgenden Prozedur überantwortet.

Je größer die Belastung durch rein verstandesmäßige Stoffbewältigung und formale Exerzitien wird, destomehr zerfällt die Einheit oder das Zusammenspiel von Verstand und Gefühl. Der Drang nach Erleben sucht dann außerhalb des Kognitiven nach Befriedigung, nämlich nur noch nach Entspannung und Befreiung von jeglicher Anstrengung des Denkens. Und das bietet dem Jugendlichen die anspruchslose Unterhaltung einer geschäftstüchtigen Vergnügungsindustrie. Angesichts des löblichen Kampfes der Schule gegen «Schund und Schmutz» ist die Situation reichlich grotesk, denn nicht die Verführung durch Angebote der Vergnügungsorte oder der Schundliteratur schwächt die geistigen Interessen der Schüler, sondern umgekehrt macht die zunehmende intellektuelle Überfütterung und emotionale Verödung in der Schule die Jugend anfällig für seichtes Erleben.

Die künstlerischen Fächer selber leiden unter der unheilvollen Spaltung. Sie sollen den gemüthhaften Ausgleich bewerkstelligen zu den eigentlichen verstandbildenden Disziplinen, ein Unternehmen, das von vorneherein zum Scheitern verurteilt ist und von vielen Schülern auch kaum ernst genommen wird. Das völlig abseits noch geduldete Malen, Basteln oder Werken sowie ein da und dort noch vorhandenes romantisches Schwärmen für «beseeltes» und schmückendes Handwerk – ich denke an die unausrottbaren verzierten Kleiderbügel, an bemalte Krüge und Untersätzchen oder noch unnützeres Zeug – solches Tun ist dazu angetan, den echten, auf geistige Entfaltung gerichteten Spiel- und Werktrieb zur läppischen Spielerei entarten zu lassen, weil ihm jede innere Notwendigkeit fehlt. Was im Kindesalter noch echt und beglückend ist, wird, wenn die Grenze zum Rationalen überschritten ist, nur noch kindisch. Das vitale Bedürfnis nach sinnhafter Betätigung, das die Vorpubertät und die Pubertät charakterisiert, kann nur zur geistbildenden Tätigkeit werden, wenn es dem Erkenntnistreben und theoretischen Denken integriert wird.

#### Kunstunterricht nach 1950 und 1960

Mit der Einsicht namhafter Wissenschaftler und Kunstschriftsteller, daß der ästhetischen Erziehung mehr Bedeutung und Gewicht in den intellektuell überfüllten Schulprogrammen eingeräumt werden müsse, wurde der Ruf nach einer «*Erziehung durch Kunst*» unüberhörbar. Vor allem war es der englische Psychologe und Kunstschriftsteller *Herbert Read*, der mit seinem gleichnamigen Buch eine große Wirkung ausübte. Indes widerhallten alle Rufe und Appelle nur in den Kreisen von «Kunsterziehern» und sympathisierenden Psychologen.

Wenig Gehör bekundeten die Lehrer der sprachlichen und der naturwissenschaftlichen Richtung, erst recht stellten sich die höheren Erziehungsinstanzen taub. Anstatt vermehrter Pflege erfuhr der Zeichenunterricht eine behördlich verordnete Schrumpfung in wohl dosierten zeitlichen Abständen.

Wie wir aus einem Rapport der «commission Gymnase-Université 1955» erfahren, bestehe die Funktion des Zeichnens an Gymnasien darin, «lockernd zu wirken und die häufigen Verkrampfungen zu lösen». <sup>55)</sup> Welcher Art die Verkrampfungen seien, wird nicht gesagt; über deren Ursachen jedoch festgestellt, «daß die Studierenden vom Gymnasium her häufig mit Wissenschaft überfüttert sind, vor allem gedächtnismäßig, auf Grund gedankenloser Büffelei». <sup>56)</sup> Offenbar gibt es keine Instanz, keinen geistigen Torero, der die «Büffel» samt ihrer «gedankenlosen Büffelei» zur Mäßigung veranlassen könnte. Statt Remedur zu schaffen wird das Zeichnen (und Malen) als entkrampfende Therapie empfohlen, als ein vom Denken befreites und befreiendes Tun. Die Einheit von kognitiver und emotionaler Bildung, die *in jedem Fache* angestrebt und verwirklicht werden sollte, wird durch eine derartige Spaltung in verstandesbildende einerseits und ästhetisch-gemüthafte andererseits verhindert. Es ist nicht abwegig, diesen Zustand als eigentliche *Bildungsschizophrenie* unseres Schulsystems zu bezeichnen.

Genau besehen enthält diese dem Zeichenunterricht zugedachte Funktion eine ungeheuerliche Zumutung, etwa im Sinne «hier Spreu – dort Weizen». Die Kunstfächer – als Spreu verstanden – sind so nicht nur relativ minderwertig, sondern die für sie vorgesehenen Stunden in den Lehrplänen bilden gleichsam ein Reservoir für anderweitige Nutzung. Die Bereitwilligkeit, mit der hievon Gebrauch gemacht und sukzessive abgebaut wird, entlarvt das Gerede vom therapeutischen Nutzen als bloße Rhetorik.

### *Der große internationale Kongreß 1958 in Basel*

Die Minderbewertung des Zeichnens im Fächerkanon unserer Schulen steht in denkbar großem Kontrast zum Aufschwung der «Kunsterziehung» in den vergangenen Jahrzehnten. Das große Ereignis nach langen Jahren mangelnder Kontakte als Folge des Kriegsgeschehens war der Internationale Kongreß der FEA (Fédération internationale pour l'Education Artistique) im Sommer 1958 in Basel, der in den Räumen der Universität und der Mustermesse stattfand und von über 2000 Gästen aus aller Welt besucht wurde.

Für die Planung und Durchführung zeichnete die Ortsgruppe Basel der «Gesellschaft Schweizerischer Zeichenlehrer». Sie organisierte auch den Aufbau der großen Ausstellung, die im Rundbau der Mustermesse auf zwei Etagen ein eindrückliches Zeugnis ablegte von den vielfältigen kunstpädagogischen Strömun-

gen und Leistungen in- und außerhalb der Schweiz. Vor allem aus Deutschland kam eine Fülle von Anregungen, umfaßten die Referate und Ausstellungsobjekte doch sämtliche Stufen vom Kindergarten bis zu den pädagogischen Hochschulen und Akademien. Es ist hier nicht der Ort, auf besondere Höhepunkte des Kongresses (etwa die Referate der Professoren Loevenfeld, USA, und Portmann, Basel) oder auf die mannigfachen Anregungen aus England, Frankreich, Österreich und vor allem aus Deutschland einzugehen. Wir begnügen uns hier, die große, zum Teil seltsame Entwicklungslinie mit ihren wichtigsten Schwerpunkten aufzuzeigen, die seit dem denkwürdigen Kongreß ihre Spur hinterläßt.

### *Der «Aufstieg» des Zeichenlehrers zum Kunsterzieher*

In Basel wurde, unter dem Einfluß der ausländischen Kunsterziehung, die Ausbildung der Zeichenlehrer geändert. Anstelle des Schreibens wurde *Bildbetrachtung* eingeführt und die bisherige Handfertigkeit durch einen das kreative Denken fördernden Werkunterricht ersetzt.

Herbert Read legte in seiner Formel «Erziehung durch Kunst» den Nachdruck auf *Erziehung* und wollte die Kunst als ein Mittel hierfür verstanden wissen. Die deutsche Kurzformel «Kunsterziehung» gestattet ein beliebiges Verschieben der Gewichte und wurde daher immer mehr als Erziehung *zur* Kunst verstanden. Der Unterschied ist bedeutsam: Da Kunst bisher stets die Angelegenheit einer Elite, somit einer Minderheit war, wurde – und wird – eine Erziehung *zur* Kunst als Luxus bewertet. Trotz aller Beteuerungen und Lippenbekenntnisse zugunsten der Kunst findet diese darum keine ausreichende Pflege an unseren Schulen. Zwar rankt sich das nationale Selbstgefühl hoch an ihren Werken, sobald diese historisch geworden sind, und verkündet durch Hausinschriften, Denkmäler, Geburts- und Todesgedenktage weithin vernehmlich das einstige Vorhandensein des Genies. Rückblickend ist man auch stolz auf jene meist unbekannteren *kulturtragenden Minderheiten* und zählt sich stillschweigend posthum dazu. Man empört sich da und dort über die Ungebildetheit und Unvernunft jener Zeitgenossen, ohne indes an der Urteilslosigkeit der gegenwärtigen Anstoß zu nehmen. Denn Kunst bleibt trotz allem ein Luxus, die Angelegenheit einer Elite mit verfeinerten Sinnen und geistigen Ansprüchen, und wird daher an den Schulen eher wohlwollend geduldet als wirklich gepflegt.

Ganz anders stellte sich das Problem, wenn nachgewiesen werden könnte, daß eine Erziehung *durch* Kunst den gesamten Bildungsprozeß erfolgreicher beeinflussen und gestalten würde. In diesem Falle wäre Kunst – als visuelle Gestaltungskraft und pädagogisches Mittel verstanden – nicht Luxus, sondern Notwendigkeit.

Für solche Gedanken scheint die Zeit noch nicht reif zu sein. Die ziemlich große Gleichgültigkeit der Behörden gegenüber dem sogenannten «Musischen» läßt wenig erhoffen, doch gestattet sie den «Kunsterziehern», ihr Fach innerhalb der zur Verfügung stehenden Zeit nach Belieben und in verschiedensten Richtungen auszuweiten. Vieles findet in diesem expandierenden Freiraum Platz und Pflege, nur eines begann zu verkümmern: das an gegenständlicher Wahrheit orientierte und mit dem Verstand verbundene Zeichnen. Es galt schon um 1950 als überwunden, und jene Lehrer, die es dennoch pflegten, erschienen rückständig und altväterisch. Welcher Lehrer möchte das sein?

Ausstellungen von «Kinderkunst» im In- und Ausland zeugten vom Wandel der Wertschätzung: das Entzücken galt den unbekümmert frischen und naiven Malereien der 4–8jährigen. Je elementarer und unbewußter die Gestaltungen, desto besser. In ihnen war der Genius spürbar, wie Hartlaub ihn verstanden hatte, und zugleich ein frappanter Gleichklang mit jener modernen Kunst, die nach den verschütteten Quellen des bildnerischen Ursprungs suchte. In der Begeisterung wurde völlig übersehen, daß das Kind in seiner geistig-seelischen Entwicklung im Begriffe ist, jenen Berg erst zu ersteigen, den der moderne Künstler längst überschritten hat, und daß es keinen Tunnel gibt, welcher von der Basis des Kindes zu der seinen führt.

Diese falsche Optik führte nicht nur zu einer ungerechten Beurteilung zeichnerisch begabter Jugendlicher, deren zum Naturalismus tendierende Leistungen kaum mehr Beachtung fanden, sondern auch die berechtigten Anliegen der Hochschulen wurden kaum mehr zur Kenntnis genommen. Viele deutsche Kunsterzieher verwahrten sich schon zur Zeit des Kongresses gegen die Zumutung, Handlangerdienste für gewisse Wissenszweige zu verrichten. Naturkundliches Zeichnen beispielsweise (Pflanzenstudien, Tierzeichnen, menschliche Anatomie usw.) sei eine Angelegenheit der Biologen, räumliches Zeichnen und Perspektive eine Aufgabe der Mathematiklehrer! Es braucht wenig Phantasie, um zu erkennen, daß dieser ganze Bereich eines wissenschaftlich-objektivierenden Zeichnens auf ein Nichts zusammenschrumpft, wenn der Zeichenlehrer sich seiner nicht annimmt. Selbst wenn Biologie- und Mathematiklehrer fähig wären, diese Aufgabe zu übernehmen, so fehlte ihnen hiezu die Zeit.

Doch die führenden deutschen Kunstpädagogen sahen sich als Verbündete und Mitläufer moderner Künstler, ihr Fach als ein autonomes Reich, in welchem sie mit missionarischem Eifer die heranwachsende Jugend *zur* Kunst erziehen wollten. Dieses Streben setzte sich bei unseren nördlichen Nachbarn mit großem Elan und bemerkenswerter Rhetorik durch. Das ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, daß nach Jahren der Verfemung und Unterdrückung moderner Kunst durch den Nationalsozialismus ein eigentlicher Nachholbedarf, geradezu ein Hunger nach moderner Kunst entstanden war. Es war für

europäische (außerdeutsche) Gäste am Berliner Kongreß 1962 fast bemühend, von *Reinhard Pfennig* Analysen von modernen, vor allem kubistischen Werken zu hören, (als hätten die Gäste über moderne Kunst belehrt werden müssen), aber nichts über das pädagogische Vorgehen bei deren Nutzung für den Unterricht.

Unmißverständlich drückt sich *Gunter Otto* in «Kunst als Prozeß im Unterricht»<sup>57)</sup> aus: «Die Analyse der zeitgenössischen Kunst hatte uns gelehrt, daß die Fixierung der Wirklichkeit in ihrer äußeren Erscheinung bei den Malern von heute eine geringe Rolle spielt. Um das Bedürfnis nach Gegenstandstreue optimal zu befriedigen, bedient sich unser Zeitalter der Möglichkeiten von Film und Fotografie. Weil wir im Rahmen der *einen* Kultur auf diese beiden weit auseinanderliegenden Aspekte – gegenstandsferne Kunst und dokumentierende Fotografie – treffen, müssen auch Heranwachsende lernen, die Eigentümlichkeiten dieser Medien zu unterscheiden. Wo vieles geboten wird, ja für den Zeitgenossen «zur Auswahl» steht, muß er wissen – und das heißt *gelernt* haben –, was er gerechterweise von dem einen Medium erwarten darf, von dem anderen nicht, und welches die adäquaten Mittel zur Erfüllung der jeweiligen Ansprüche sind.»

Und weiter lesen wir: «Das – über subjektive Interessen hinausgehende – Bedürfnis des Jugendlichen von heute kann angemessen nur befriedigt werden, wenn wir da, wo es sich um Versuche im Bereich der Kunst, um Kunstunterricht handelt, keine «geschickte» Naturreproduktion treiben und wenn wir andererseits fotomechanische Reproduktionsmöglichkeiten eröffnen. Worum es sich in der Kunst handelt, wird der Jugendliche heute am ehesten da begreifen, wo kein Gegenstand irritiert»; der Nachsatz: «wir sagen dies nicht, weil wir die gegenständliche Kunst verbannen oder verdammen, sondern weil wir den Jugendlichen an *Formprobleme* heranführen wollen» wird uns später noch beschäftigen.

Einstweilen interessieren uns die pädagogischen Versuche im Bereich moderner Kunst. Es sei nicht gemeint, sagt *Otto*, «daß in der Schule Kunst gemacht werden soll, sondern wir meinen experimentelles Handeln innerhalb der Ordnungen, Formen und Verfahren, die die Gebilde der heutigen Kunst bestimmen.» – Die Heranwachsenden sollte man «mit Farbe umgehen lassen. Und nicht nur mit Pinsel und Farbe, sondern mit allen den Ingredienzien und Werkzeugen, die zum Instrumentarium des zeitgenössischen Malers gehören. . . . Deswegen gehören nicht *nur* Farbkästen oder *nur* Leimfarben in die Schulen, sondern der ganze Vorrat an Leim-, Lack- und Wasserfarben, Kreiden und Stiften jeglicher Art, Spachteln, Hölzern, Pinseln, Füllstoffen, Sand, Schleifpapiere usw. Farbe kann nicht nur gestrichen, sondern gespachtelt, geschabt, gekratzt, gegossen, gespritzt werden, kann laufen oder gerinnen. Der «Katalog»



der genannten Materialien und Techniken sollte nun nicht zu dem Trugschluß verführen, daß der Kunstunterricht geradewegs in den Tachismus hineinführe. *Was im Rahmen so vielfältiger Materialien und unterschiedlichster Techniken gemalt und gezeichnet wird, ist von hier aus keineswegs vorentschieden.*»

Theoretisch war nun, dank Otto, die Bahn frei für künstlerische Prozesse aller Art im Unterricht – zur Befriedigung der Bedürfnisse der Schüler. In Wirklichkeit begannen sich die Liebhabereien und Bedürfnisse der *Lehrer* durchzusetzen. «Gibt es etwas Schöneres, als sich selbst wiederzufinden in den Arbeiten der Schüler», hörte ich einen deutschen Kollegen während des Berliner Kongresses sagen. In der Tat: der eine versteht sich auf Klee und schöpft unablässig aus dem «Bildnerischen Denken», ein anderer fühlt sich in der geometrischen und konkreten Kunst zuhause; viele jedoch bevorzugen die informelle Malerei und zeigen ihren Schülern, wie man Farbe schleudern, spritzen, gießen, zerkratzen und so unerwartete (und kaum wiederzufindende) Effekte erzielen kann, sofern Zeichensaal und Mobiliar derartige Farbstürme aushalten. Das Wichtigste an solchen Prozeduren, die Komposition, nämlich ein aus freien Farbflecken erzeugtes *asymmetrisches Gleichgewicht*, wird nicht zustande gebracht.

Dies sei ja auch gar nicht beabsichtigt, sagt Otto, «daß in der Schule Kunst gemacht werden soll». Der eigentliche Sinn solchen Tuns muß sich im Zusammenhang mit Kunstbetrachtung ergeben. Dieser fällt die Aufgabe zu, das Künstlerische verbal zu erläutern, wobei sich die experimentellen Malversuche der Schüler zwangsläufig nur noch auf unverbindliche Probeleien beschränken.

Schüler haben ein feines Unterscheidungsvermögen für echte Leistung und bloßes Vergnügen. Schon oft wurde beobachtet, wie zielloses Pinseln und Pflastern mit Farbe während des Machens zwar Spaß bereitet, das fertige «Werk» dann aber, kaum vollendet, in den Papierkorb wandert. – Malen als kostspielige Unterhaltung? – oder als Therapie, zur «Lockerung von Verkrampfungen»?

### *Malen als Therapie für seelisch Gesunde?*

Betrachten wir einen wirklich therapeutischen Fall. Aus dem Bericht von *Nelly Stabel*<sup>58)</sup> erfahren wir von Elsa, einer 17jährigen Schülerin: «Die Eltern haben große Mühe mit dem verstockten Mädchen. Zu Hause ist sie beinahe unerträglich . . . sie tut alles, um das Familienleben zu vergiften; die Eltern sind am Ende ihrer Kräfte. . . . In den Beratungen ist Elsa bockig und unzugänglich.» Eine Zeichnung öffnet den Weg zum Verständnis und zur Heilung: ein Knäuel wild hingeschriebener Linien, die wie Putzfäden aus einer dunklen Stelle über das ganze Blatt hin sich ausbreiten, umfassen ein kleines Mädchen in einer Ecke

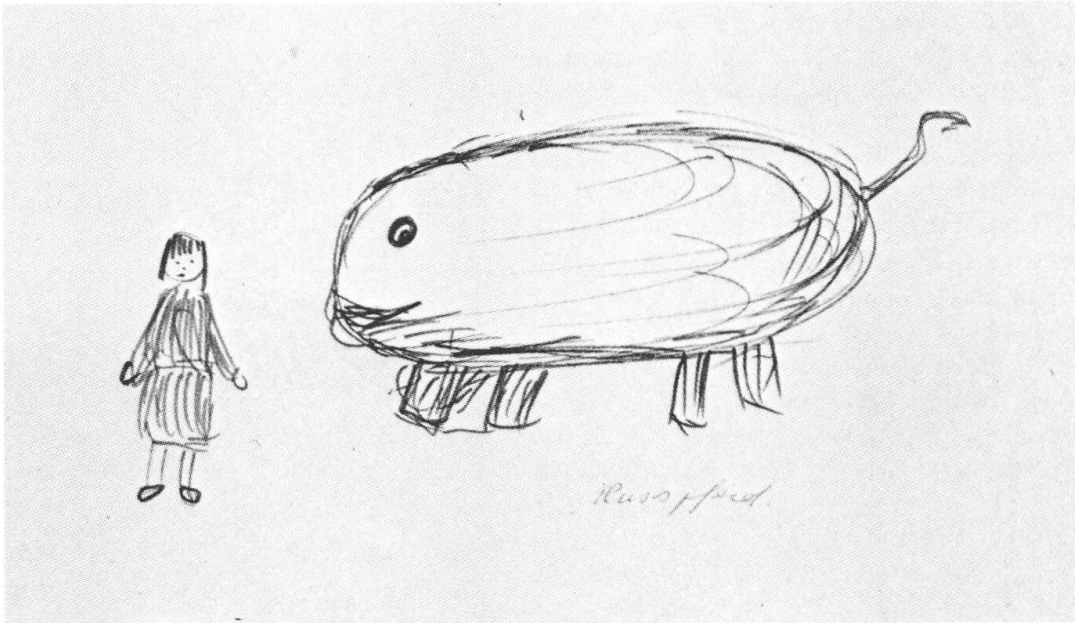


Abb. 37

der Zeichnung. Das gezeichnete Kind ist an Gestalt und Jahren klein, fast infantil, und völlig wehrlos gegenüber dem großen, polypenartigen Gebilde. «Die Lebensangst ist als Qualle gezeichnet, in deren Armen sie (Elsa) völlig gefangen ist.»

Nach der Beratung: «Sie steht befreit vor einem harmloseren Tier, das nicht mehr ihren ganzen Lebensraum ausfüllt.» (Abb. 37). Hier ist das dargestellte Mädchen größer und entspricht etwa dem Alter der Zeichnerin, das Tier seinerseits etwas kleiner, aber immer noch groß genug, um bedrohlich zu wirken.

Uns interessiert hier die Tatsache, daß Elsa mit Hilfe des Zeichnens etwas ausdrücken konnte, das ihr sprachlich versagt, eigentlich versperrt war. Riesenqualle und Tier wurden zu Sinnbildern ihrer Angstgefühle. Durch die zeichnerische Äußerung und Sichtbarmachung erfuhr die Patientin vorübergehend Erleichterung, jedoch keine Heilung. Die wirkliche Therapie war Sache der Ärztin.

Und ein Zweites gilt es hier zu beachten: Das Tier mit seinem summarischen Umriss und den am Bauch angesteckten Stummelbeinchen wirkt befremdend. *Wollte* das Mädchen oder *konnte* es nicht besser zeichnen? Sein nach innen gerichtetes Fühlen und Denken ließ seinem Geist offenbar keine freien Valenzen für Erscheinungen der Außenwelt. Am Tier interessierte nur dessen Symbolwert, d.h. seine Eignung zur Projektion der Angstgefühle. Nur seine relative Größe war bedeutsam. Daher genügte ein Gestaltungsmuster aus früher Kindheit, das im Rückgriff sofort zur Verfügung stand.

*Der seelisch gesunde Schüler*, dessen Geist und Interessen nach außen gerichtet sind, braucht keine Therapie mittels Malen, sondern Aufgaben, die seinen Fähigkeiten angemessen sind und eine gestalterische Leistung verlangen. Was Günther Mühle vom Künstler sagt, gilt für jeden produktiv Schaffenden, auch für den ehrlich sich bemühenden Dilettanten: «Der Schaffende . . . will das Werk und nicht bloßen unmittelbaren <Ausdruck>; er will die Belastung mit der Aufgabe und nicht die <Entlastung> in der Projektion.»<sup>59)</sup>

Im Falle von «Verkrampfungen» wäre der therapeutische Hebel nach allem bei den *Ursachen* anzusetzen. – Dies nur nebenbei.

### Das «Ottonische Zeitalter»

Gunter Ottos Plädoyer für die Integration aktueller Kunst im Zeichenunterricht fand weitherum offenes Gehör – auch in Basel – und führte da und dort zu seltsamen Machenschaften. Die Malerei blieb ja beim Tachismus nicht stehen. Neue Strömungen kamen in immer kürzeren Intervallen auf und lösten die früheren ab. Der kometenhafte Aufstieg von Joseph Beuys lenkte die Aufmerksamkeit einiger Kunsterzieher auf dessen bevorzugte Materialien Filz und Fett, und bald wurde denn auch einer verwunderten Mitwelt das «Fettwerk» einer Schulklasse vorgestellt: «Programmiertes Happening in der Unterstufe mit . . . sozialkritischem Inhalt: In einer Sexta wird ein Margarineberg anstelle eines <Butterberges> inmitten einer <Stacheldrahtumzäunung> errichtet. (Fünf Pfund Margarine – kollektiv gespendet – auf einer 50 × 50 cm großen Eisenplatte – Stacheldraht in Form einer Barrikade spiralförmig ringsherum gewickelt). Interpretation eines Zehnjährigen in der Klasse: <Der Stacheldraht bedeutet vielleicht, daß niemand an den Butterberg herangelassen wird>. Ein anderer: <Wir haben die Margarine als Demonstration den Menschen geopfert, die hinter Stacheldraht leben und Not leiden müssen>.» («Bildnerische Erziehung» 2/70)

An diesem Schulbeispiel wurde kein Schaffensweg untersucht und nachvollzogen. Auch kann von visuellem Denken kaum die Rede sein, denn dieses ist ja stets an ein sinnerfülltes Gestalten gebunden. Die Aufstapelung des amorphen Margarineberges geschah ohne innere Notwendigkeit und beanspruchte außerdem kein besonderes Formdenken. Die von 4–6jährigen beim Spielen mit Sand errungene Gestaltvorstellung eines Haufens war völlig ausreichend, und für die Stacheldrahtumzäunung genügte die Bastelerfahrung von Achtjährigen. Der einzig mögliche Gewinn dieses Tuns müßte daher in einem geistig-gemüthaften Nachvollzug Beuys'scher Seelenbefindlichkeit gesucht werden. Das war nicht der Fall, denn die Schüler wurden erst nachträglich zur Interpretation aufgefor-

dert. Das bedeutet, daß die Zehnjährigen für ein ziemlich gestaltloses Tun *nachträglich* ein sozialkritisches Motiv finden mußten. Das ist aber der unschöpferische, dem des Künstlers *entgegengesetzte* Weg. Seelische Motivation und ihre Vergegenständlichung in symbolhafter Gestalt sind als Ausgangs- und Endpunkte eines Schaffensprozesses nicht austauschbar. Die Wegverkehrung muß somit eine Verkennung eben dieses Schaffensprozesses bewirken und die Schüler dazu verleiten, durch Analogieschluß ihre eigene, reichlich willkürliche und belanglose Gestaltungserfahrung auf den Künstler zu übertragen.

Stärker und nachhaltiger, zugleich auch verheerender wirkt sich der sogenannte «fotografische Realismus» im Zeichenunterricht aus. Dieser Einbruch wäre auch ohne die Wegbereitung Gunter Ottos erfolgt, nämlich aus dem ehrgeizigen Bedürfnis gewisser Kunsterzieher, hinter der Avantgarde (hier z.B. Warhol) dicht aufgeschlossen mitzugehen. Diese «neue Welle» durchflutet auch einige Basler Zeichensäle. Die Praktiken sind einfach; anspruchsvoll und kostspielig sind nur die benötigten Apparaturen, etwa Epidiaskope, Diaprojektoren, Videorecorder sowie Film- und Fotoapparate. Ein Beispiel möge zeigen, wie damit bildhaft «gestaltet» wird: Schüler und Schülerinnen legen sich am Boden auf ausgerolltes Packpapier. Mitschüler fahren den Umrissen mit einem Zeichenstift nach, möglichst genau, mit Ausnahme des Kopfes, der nur ganz summarisch als konturierte Größenangabe notiert wird. Nun werden die lebensgroßen Brustbilder an die Wand gehängt und mit dem Epidiaskop die schwarz-weißen Porträtfotos der betreffenden Schülerinnen, vom Lehrer zum voraus angefertigt, in die Umrandungen der Köpfe projiziert. Dann beginnt die eigentliche Arbeit, nämlich das Nachzeichnen der von der Fotografie gelieferten Umrisse von Haarmassen, Augen, Lippen usw., danach die linearen Abgrenzungen der Helligkeits- und Schattenwerte. Die so entstandenen Puzzlefelder werden entsprechend den Grauabstufungen von 1 bis 4 nummeriert, damit kein Schüler sich in den vier entsprechenden Farbtöpfen vergreift, die der Lehrer eigenhändig vorgemischt und bereitgestellt hat. Alles ist idiotensicher gerüstet, die Geleise sind vorgezeichnet und Irrtümer oder falsche Vorstellungen dank der Numerierung ziemlich ausgeschaltet, so daß sich die Schüler, wie die Gesellen und Lehrlinge eines Dekorations- oder Flachmalers, ans Auspinseln ihres Puzzles machen können.

Weitere Beispiele zu beschreiben lohnt sich kaum. Der Möglichkeiten sind viele: Es ließen und lassen sich Landschaften mittels Lichtbild an papierbespannte Wände projizieren, deren nachgezeichnete Umrisse und Binnenformen alsdann mit Farbe auszumalen sind. (ob die Farben zusammen harmonieren, ist unerheblich, wie wir noch sehen werden). Oder Ansichtskartenbildchen können mit Hilfe einer quadratischen Netzeinteilung vergrößert werden. Noch einfacher als dieses Netzzeichnen und handwerkliches Fotokopieren ist das

Durchpausen von Fotos aus illustrierten Zeitschriften, das vor allem beliebt ist bei zeichnerischen Hausaufgaben, und wofür vereinzelte «Lehrer» entgegenkommendes Verständnis zeigen mit der Begründung, man könne auch beim Abzeichnen und mechanischen Kopieren «etwas» lernen!

Was wir hier als pädagogische Neuheit erfahren, wird dem aufmerksamen Leser seltsam bekannt vorkommen. Wir sind Ähnlichem im stigmographischen und Netzzeichnen begegnet sowie bei der Anleitung der Elisabeth von Busse (S. 54), die das Durchpausen ihrer Vorlagen auf englisches Ölpapier ausführlich beschrieben und empfohlen hat. Neu an den heutigen Abzeichnungsverfahren sind nur die gegenwartsnahen Vorlagen und die raffinierteren technischen Hilfsmittel, wobei der Aufwand an Apparaturen im umgekehrten Verhältnis zur geistigen Beanspruchung steht. Der Rückfall ins 19. Jahrhundert ist offenkundig. Das Erstreben von Resultaten mittels technischer Verfahren und Tricks, das man überwunden glaubte, diese alten Praktiken in neuer Verkleidung feiern fröhliche Urstände und breiten sich in den Schulstuben aus wie eine wiedererwachte Seuche.

Es ist an dieser Stelle unerlässlich, Gunter Ottos Wegweisung in dieses kunstpädagogische Abseits kritisch zu beleuchten. Wir erinnern uns an seine Worte: «Das . . . Bedürfnis des Jugendlichen von heute kann angemessen nur befriedigt werden, wenn wir da, wo es sich um Versuche im Bereich der Kunst, um Kunstunterricht handelt, keine <geschickte> Naturreproduktion treiben und wenn wir ihm andererseits fotomechanische Reproduktionsmöglichkeiten eröffnen.» – Wie ist es möglich, daß ein Mann mit der Intelligenz, über die Otto zweifellos verfügt, dermaßen das Wesentliche übersehen konnte? Er kennt das gegenständliche Zeichnen nur als «Naturreproduktion», die bestenfalls <geschickt> sein kann, sonst aber bedeutungslos geworden sei. Mit keinem Wort erwähnt er es als eine Funktion der Vorstellung und Phantasie, kein Wort über das innere Sehen, das die Grundlage allen visuellen Planens und Handelns «im Binnenraum der Vorstellung» ist. Alles gegenständliche Zeichnen, richtig geführt, dient letztlich der Ausbildung dieses fundamentalen Vermögens, nur in Spezialfällen der Naturreproduktion.

Eine einfache Überlegung müßte jeden Kunsterzieher und Zeichenlehrer aufmerksam machen: Wirklichkeitsbezogene Entwürfe oder auch phantastische Gebilde, die in der Vorstellung durch kreative Prozesse Gestalt gewinnen, lassen sich weder mit Fotoapparaten noch mit Videorecordern erjagen. Erst das gestaltete Produkt ist der maschinellen Optik zugänglich, und zwar nur registrierend. *Was sollte ein Kind, das ein Haus zum Fangis-machen zeichnet, was ein Leonardo oder Le Corbusier beim visuell-gedanklichen Lösen räumlicher Architekturprobleme mit einem Fotoapparat?* Foto und Film sind mechanische Hilfsmittel und als solche nützlich in den Händen ausgebildeter Berufsleute;



*für visuell unterentwickelte Schüler bedeuten sie Gift, denn sie haben keine vorstellungsbildende, sondern lähmende Wirkung.*

All dies nicht gesehen oder erkannt zu haben, überrascht bei Gunter Otto und stimmt bedenklich angesichts seiner vielen Nachläufer. Es gibt keine andere Erklärung, als daß ein ernstzunehmendes Fach «Medienerziehung und visuelle Kommunikation» ins Freihandzeichnen eingeschmuggelt werden soll wie ein Kuckucksei in ein ohnehin zu enges Nest. Da und dort erhält man aber auch den Eindruck, daß eine närrische Freude an technischen Apparaturen ein partielles Blackout, gleichsam einen blinden Fleck in der Hirnrinde dieser Enthusiasten erzeugt.

Zum Glück gibt es in Basel noch Kunsterzieher, die einen soliden Zeichen- und Malunterricht pflegen, ungeachtet der dauernd in Wandlung begriffenen Theorien und Praktiken. Auch gibt es eine bevorzugte Schule, die DMS, welche nicht nur *kleine Klassenbestände* aufweist, sondern auch die abschließenden Prüfungen in allen Fächern, auch im Zeichnen, von Experten kontrollieren läßt. Die Leistungen der Schüler sind denn auch auf einem beachtlichen Niveau – einstweilen noch.

Wie die Kunsterziehung in einigen Jahrzehnten aussehen und betrieben werden wird, ist noch nicht voraussehbar. Einstweilen befindet sie sich auf einer nur schwer zu bremsenden Talfahrt. Klar erkennen läßt sich nur, daß Gunter Ottos Konzept ins Wanken geraten ist durch einen Angriff, der von Frankfurt her erfolgte und dessen – von Adorno und Marcuse erzeugte – Sturmböen sich auch schon in einigen Basler Köpfen verfangen haben.

#### «Gegen den Kunstunterricht»

Es kann nicht unsere Aufgabe sein, den mit großem Aufwand an Theorie und Rhetorik geführten Feldzug gegen den Kunstunterricht ausführlich zu kommentieren. Doch ist es notwendig, in aller Kürze einige wesentliche Punkte herauszugreifen.

Damit *Kunstunterricht* in Frage gestellt werden kann, wird *Kunst* schlechthin in ihrer heutigen gesellschaftlichen und geistigen Bedeutung angefochten. Aufschlussreich sind die Argumentationen *Heino R. Möllers*<sup>60)</sup> zu Bildern der Maler Franz Marc, Ludwig Kirchner und Paul Klee, die unter der Überschrift «Glück im Winkel» zusammengefasst werden. Da diese drei Maler im Basler Kunstmuseum bestens vertreten sind, kann hier auf eigentliche Bildbetrachtung verzichtet werden. Es geht ja nur darum, zu erfahren, wes Geistes Kinder hier urteilend am Werke sind; und dies läßt sich aus wenigen Sätzen herauslesen.



Zum Bild «Rehe im Wald II» (1913/14) von *Franz Marc* (1880–1916), Staatliche Kunsthalle Karlsruhe, lesen wir bei Möller: «Im Anspruch scheinen die ›Rehe‹ ganz aus ihrem eigenen, in pantheistischer Einfühlung erfahrenen Leben gestaltet. Tatsächlich zeigt sich jedoch wieder nur ein Spiegelbild kleinkariierter Ordnungswünsche - deutsch-biederer Glück der trauten Familie; hierarchische Ordnung der Familie in ›naturbegründeter‹ Rollenverteilung . . .» «Die ›mystisch-innerliche Konstruktion‹, das ›Eigentliche‹, das sich hier zeigt, das ›Aufleuchten der Wahrheit‹ und, was derlei mehr ist – ist nichts denn eine Summe banaler Du-Evidenzen eines sentimental Kleinbürgers.»

Schon diese wenigen Sätze lassen die Tendenz der Wertung erkennen. Vom eigentlichen Künstlerischen, das dem Maler – völlig unabhängig von «Du-Evidenzen» – einen ganz bestimmten Platz in der Entwicklungslinie der modernen Malerei und des deutschen Expressionismus sichert, ist keine Rede. Dafür wird die persönliche Wesensart des Künstlers aufs Korn genommen, nämlich sein Bedürfnis, sich aus dem lauten Getriebe und Säbelrasseln der wilhelminischen Vorkriegszeit zurückzuziehen in die Stille der Natur. Dem soziologisch engagierten und auf gesellschaftliche Veränderung erpichten Möller ist Marcs Innerlichkeit in tiefster Seele zuwider. Der (in psychologischem Sinne) Extravertierte begegnet dem Introvertierten, dem er künstlerisch vermutlich nicht das Wasser zu reichen vermag, mit höhnischer Ablehnung.

Man ahnt, mit welcher genagelten Stiefeln Möller dem ebenfalls introvertierten und zudem lungenkranken Maler *Ludwig Kirchner* (1880–1936) zu Leibe rücken wird. Dessen Bild «Handorgler in Mondnacht», 1924 in Davos entstanden, heute im Städelschen Kunstinstitut Frankfurt, gibt Möller Anlaß, sich des langen und breiten über die Bedeutung der Nacht und des Mondes in der deutschen Romantik zu ergehen, um Kirchner sodann als verspäteten Romantiker zu entlarven. «Auf der Alm, zwischen Bauern und Kühen an der Brust der Natur» . . . beschwöre dieser «mit magischem Zauber einen zum Gespenst heruntergekommenen Weltgeist». Des Malers Bilder nach 1919 «und die in ihnen vorgestellte Kraft und Ordnung» seien «gefährlich nahe am Blut-und-Boden-Mythos; von Kirchners Mythen zu denen des Nationalsozialismus ist es nicht eben weit», meint Möller, der «faschistoides Gedankengut» wittert.

Es ist geradezu geschmacklos und grenzt an Niedertracht, wenn Opfer und Verfemte des Nationalsozialismus als dessen geistige Nachbarn oder als «sentimentale Kleinbürger» herabgewürdigt werden, nur weil ihre Wesensart mißfällt.

Nach alledem wundert man sich nicht, daß Möller auch bei *Paul Klee* (1879–1940) seine sozialkritische Sonde ansetzt. Das Bild «Blick ins Fruchland» 1932, Städelsches Kunstinstitut Frankfurt, ist eine völlig ungegenständliche Komposition aus fein abgetönten farbigen Bändern, welche die oberen zwei

Drittel des hochformatigen Bildes horizontal durchziehen, während im unteren Drittel scharfkantige, teilweise kubisch geformte Spitzen in die «gebänderte» Ruhe hinaufstoßen. Hierzu Möller: «Klees <Eigentlichkeiten> sind zierlicher und kitzeln irgendwo immer. . . . Die radikale Sensibilisierung, die Klee betreibt, führt nicht nur die Bedingungen bürgerlicher Ästhetik zu einem Höhepunkt – vor allem zur extremen Abkehr von der Realität, die auch privat wenig später vollzogen wird mit der Umsiedlung in die bergende Schweiz. . . . Der Verzicht auf Realität heißt Verzicht auf Veränderung.»

Unzutreffender kann man sich nicht äußern. Die große, klassisch gewordene Kunst des 20. Jahrhunderts, in der Marc, Kirchner und Klee ihren festen Platz haben, besteht doch eben aus einer langen Kette steter Veränderungen, ist keineswegs eine bildgewordene Flucht vor der Wirklichkeit. Im Grunde genommen weiß Möller und wissen es seine Gesinnungsgenossen und geistigen Väter zwar sehr genau, daß sie kultureller Ausdruck des großbürgerlichen Industriezeitalters ist. Im ideologischen Bestreben, *dieses* in Frage zu stellen, werden die Künstler, die Symbolbildner und genialen Dekorateure der Gesellschaft attackiert. Man prügelt den Sack und meint den Esel, und vor allem nimmt man es jenen Schaffenden übel, daß sie nicht aus ihrer Haut fahren können und lieber in die Stille flüchten als auf die Barrikaden steigen.

In *Roy Lichtenstein* und *Andy Warhol* begegnen uns dann jene extravertierten Maler, die sich genauso abschätzig äußern über die stillen Poeten ihres Fachs, wie Möller (und Giffhorn). Roy Lichtenstein meinte: «Seit Cézanne ist die Kunst äußerst romantisch und unrealistisch geworden, indem sie sich von Kunst ernährt . . . sie schaut nach innen. – Die Welt aber ist draußen.» Sind sie nicht Gesinnungsgenossen, Möller und Lichtenstein? Zücken nicht beide ihren verbalen Dolch gegen die unzeitgemäßen «Romantiker»? Nein. Möller rennt auch gegen die amerikanischen Popkünstler an – zum Teil berechtigt. Aber eben nur zum Teil. Denn in den großen plakathaften Supermänner- und Covergirls-Bildern, die von kleinen Comics-Helgen anonymer Herkunft kopiert und ins Riesenhafte vergrößert wurden, erkennt er «schlechtweg faschistoide Strukturen». Hier greift – oder stichelt – Möller daneben, weil er den Eindruck erweckt, als wäre Lichtenstein selbst faschistoid. Dieser aber bekennt: «Die in Comics abgebildeten Helden sind faschistische Typen, aber ich nehme sie doch in meinen Bildern nicht ernst.» Wo aber bleibt der Realismus, müßte man fragen, angesichts all der bildhaft präsentierten Kraftprotzerei und Parfümiertheit? – Eben in dieser vergrößerten Zur-Schau-Stellung, die vom Beschauer allerdings ein bisschen eigenes Denken abverlangt.

In «Moderne Malerei – sehen und verstehen» schrieb ich hierzu: «Voreilig aber wäre es, das gegenwärtige realistisch-naturalistische Schaffen der Pop-Maler einfach abzulehnen oder gar zu verdammen. Künstler waren schon immer –

und sind es auch heute – die Seismographen ihrer Zeit. Nicht mit dem Verstand, vielmehr intuitiv, also gefühlsmäßig, registrieren sie die Veränderungen ihrer politischen und geistigen Umwelt und lassen diese sichtbar werden. Sie leuchten nicht in die Zukunft, denn sie sind weder Hellseher noch Propheten. Aber sie schmieden die geistigen Waffen und lehren den Gebrauch bildnerischer Mittel für kommende Künstlergenerationen. – Im übrigen schwimmen sie mit im Strom der Zeit und erweisen sich – im Falle der Pop-Artisten – als gewandte Vertreter und Herolde einer hochindustrialisierten Gesellschaft: die kalte Perfektion ihrer Bilder, der Appell an einen naiv-populären Geschmack mittels plakathaft-knalliger Farben, und zugleich ihre völlige Unbeteiligtheit gegenüber den selbstgewählten Bildinhalten, all dies entspricht der industrialisierten, harten Konkurrenzwirtschaft. . . . Pop Art ist zum Spiegel geworden für eine unbekümmert und rücksichtslos auf Erfolg gerichtete Gesellschaft, die ihre stärkste Ausprägung in den amerikanischen Großstädten gefunden hat.»<sup>61)</sup>

Nach den hier angedeuteten Schwierigkeiten bei der Interpretation von Bildern müßte man eigentlich erwarten, daß der Kunstbetrachtung ebensolche Bedeutung und Pflege zukäme, wie anderen mit Kultur und Geschichte verflochtenen Fächern. Doch dies ist nicht der Fall, in Basel nur sporadisch oder fakultativ, in Deutschland, wenn es nach den Frankfurter Soziologen ginge, überhaupt nicht. «Im Falle einer an Kunst orientierten Kunstpädagogik» sei dieses Fach «im Interesse emanzipatorischer Erziehung ersatzlos zu streichen: Fragen wir nach der Bedeutung «Kunst» im Gefüge der Wissenschaft, nach ihrer Bedeutung als Voraussetzung für weitere Ausbildung, so erscheint Kunst als relativ bedeutungsloser Teilaspekt unserer Kultur bzw. als Sackgasse.» Kurz: «Kunst bietet keine Veranlassung, sie zum Inhalt eines Pflichtfaches zu machen.» (Hans Giffhorn)<sup>62)</sup>

Dieser propagandistische Schlag gegen die Kunst ist zugleich als ein hinterhältiger Tiefschlag gegen jegliche aktive visuelle Bildung überhaupt gedacht. Verschiedene Teilgebiete der Kunstpädagogik werden entweder stillschweigend übergangen oder derart vermengt, daß keine kritische Differenzierung erfolgen kann. Es ist so am einfachsten für die Frankfurter Soziologen, den Bildungskomplex «Kunstpädagogik» gesamthaft zu liquidieren; und dies ist auch der vielen Worte kurzer Sinn: Platz zu schaffen für ein neues, sozialkritisches Fach!

Nun brauchten wir uns deswegen in Basel nicht aufzuregen. Was gehen uns die Frankfurter an? – Doch der Einfluß aus dem Norden macht sich auch hier nachhaltig bemerkbar: er frißt sich mit zersetzender Kraft durchs Freihandzeichnen wie Salzsäure durch weiche Kreide und nötigt uns, die allenthalben in Auflösung übergehende «Kunsterziehung» durch eine neue, leistungsfähigere Konzeption zu ersetzen.