

# **Zeichnen und Gestalten : Organ der Gesellschaft Schweizerischer Zeichenlehrer und des Internationalen Instituts für das Studium der Jugendzeichnung : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, März 1945, Nummer 2**

Autor(en): **Kornmann, E. / R.L.**

Objektyp: **Appendix**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerzeitung**

Band (Jahr): **90 (1945)**

Heft 10

PDF erstellt am: **18.07.2024**

## **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.

# ZEICHNEN UND GESTALTEN

ORGAN DER GESELLSCHAFT SCHWEIZERISCHER ZEICHENLEHRER UND DES INTERNATIONALEN INSTITUTS FÜR DAS STUDIUM DER JUGENDZEICHNUNG • BEILAGE ZUR SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG

MÄRZ 1945

33. JAHRGANG • NUMMER 2

## Ueber den Wert und die Gesetzmässigkeiten der Kinderzeichnung\*

In unserem Beispiel sind also die gleichwertigen Einzelteile des Baumes nebeneinander auf den gleichwertig tragenden Grund gesetzt. Wenn wir die Gesetzmässigkeit dieses *Aufbaues* der Zeichnung verstehen, dann verstehen wir auch einen andern sogenannten «Kinderfehler», die sogenannte «Umklappung in die Fläche». Wir müssen dazu zunächst das über Grenzgestaltung Gesagte noch weiter ausführen:

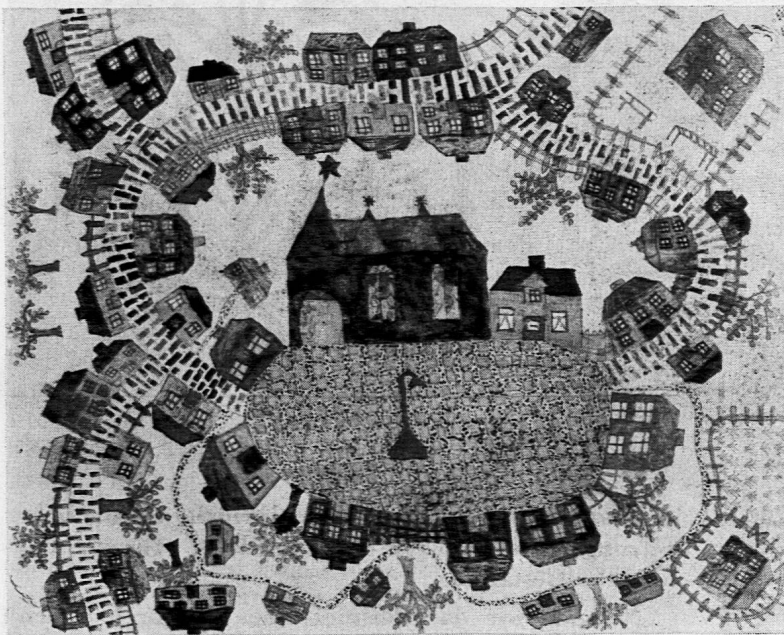


Abb. 7.

Die Grenzgestaltung entsteht dadurch, dass eine Form *von aussen*, von ihrer Abgrenzung gegen andere Form, «begriffen» und umfasst wird. Deshalb gibt die zeichnerische Verwirklichung dieser Grenzziehung zunächst reine *Aussenform*, ohne Innenform, ohne Innenmodellierung. Jede Form wird dabei *allseitig* gegen nichtgemeinte Umgebung abgegrenzt, aus dieser nichtgemeinten Umgebung «herausgestaltet». Sie geht also nirgends in andere Formen oder in den Grund über. Da somit jede allseitig abgegrenzte Form rings um sich die «tragende Stille» braucht, um zum Sprechen zu kommen, so werden alle Teilformen eines Formganzen auf dem tragenden Grund *nebeneinander ausgebreitet*. Deshalb gibt es in dieser frühen Lage der Aussenform, die noch keine Innenmodellierung kennt (auch in der geschichtlichen Kunst), kein Uebergreifen und keinen Uebergang einer Form in die andere, höchstens eine leichte Ueberschneidung. Man spricht deshalb von einer «flächenhaften Stilisierung», ohne damit den Sinn dieses frühen Formaufbaues getroffen oder erklärt zu haben. Die Formbildung dieser Früh-

lage ist nicht «flach stilisiert», sondern sie ist allseitig umgrenzte, ausgebreitete Aussenform. Sie zeigt deshalb selbstverständlich noch keine räumlichen Tiefenbeziehungen.

Aus diesem «Ausgebreitetsein» ergibt sich nun auch das, was man mit dem ganz unzutreffenden Begriff der «Umklappung» benennt. Wenn z. B. ein Kind eine Stadt zeichnet, so gibt es das «Strassennetz» im eigentlichen Sinne des Wortes; d. h. es grenzt die «Züge» der Strassen in ihrer Richtung und in ihrer Ausdehnung auf dem Papier ab. Die Strassen erscheinen als bestimmt gerichtete und gleichmässig breite Bänder, in unserem Beispiel besonders schön gepflastert. Eine Strassenkreuzung wird deshalb — eindeutig anschaulich — als Kreuzung dieser «Bänder» gegeben (selbstverständlich ohne «perspektivische Verjüngung», die bei reiner Aussenform «undenkbar» ist). Nun werden die Häuser und die Bäume an den Strassen aufgestellt; d. h. sie werden der Vorstellung entsprechend *senkrecht* zur Strasse aufgestellt. Das Kind geht also im Zeichnen den Strassenzügen entlang und stellt überall die Häuser und Bäume senkrecht zu den Strassengrenzen auf. Jedes Haus ist dabei ein allseitig umgrenztes *Einzel Ding*, das nur zu der zugehörigen Seite der Strasse in Richtungsbeziehung gesetzt wird, noch nicht aber zu den übrigen Häusern (Abb. 7).

Sagt man nun dem Kind: «Die Häuser und Bäume liegen ja alle umgeklappt auf dem Boden», so ist das eine vollkommene *Missdeutung* der Zeichnung, die das Kind verwirren muss. Das Kind hat nichts «geklappt», sondern es hat seine Formen anschaulich *gesetzt*, es hat *seinen* Vorstellungszusammenhang vollkommen eindeutig formuliert nach derselben ewigen Gesetzmässigkeit anschaulicher Sinnschöpfung, nach der, in dem bekannten Beispiel, der Aegypter die Bäume senkrecht auf die vier Seiten des Teiches stellt. Das leere Papier ist gar kein «Boden», auf dem die Häuser «umgeklappt liegen» könnten, sondern es ist Nicht-Form, es «sagt» *nichts* (also auch nicht «Boden»), es ist der nichtgemeinte Grund, der die gemeinten Formen trägt, als Sprechende «herausstellt». (In der Terminologie Britschs ist der tragende Grund die U-Verwirklichung des A-Gemeinten.)

Genau wie im begrifflichen Denken ein Kind «früher» Alterslage noch keine differenzierten Komplexe überdenken kann, sondern wie es «der Spur nach» denkt, genau so kann es auch im visuellen Vorstellen noch keine differenzierten Beziehungen überschauen, sondern es kann nur Einzelkomplexe (Strasse, Häuser, Bäume) zu einer «primitiven», einer «losen» Gesamtbeziehung «Stadt» der «Spur der Strassen nach» zu einem Bild zusammengestalten. Das Kind bezieht also

\* Fortsetzung; s. Nr. 1 von «Zeichnen und Gestalten».

die Richtung der Häuser und Bäume nur auf die Richtung der zugehörigen Strassengrenze. Es hat noch nicht die visuelle Spannkraft, den grösseren Bogen zu spannen, in dem alle Häuser, Bäume und Strassen in ihrer Richtung zusammenbezogen wären zu einem *Gesamt-Form-Zusammenhang* «Stadt». Denn das würde eine «polyphone» Bildkomposition mit Ueberdeckung und Innenform bedingen. Das Kind dieser Alterslage aber bildet noch «einstimmige» (d. h. im Bildnerischen ohne Ueberdeckung und Uebergang einer Innenform in die andere). Die komplexe Gestaltung des polyphonen Bildaufbaues liegt ganz ausserhalb seiner geistigen Möglichkeit.

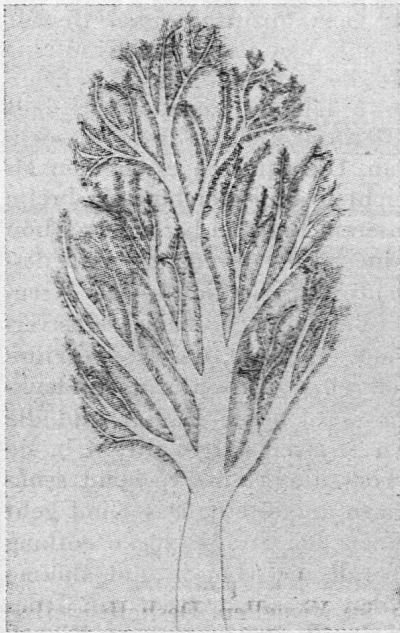


Abb. 8.

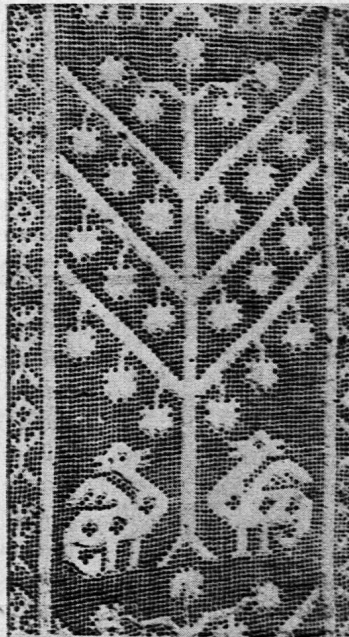


Abb. 9.



Abb. 10.

Wenn wir so in den *Aufbau* der kindlichen Zeichnung eindringen, dann sehen wir, dass das Bild der «Stadt» nach denselben Gesetzmässigkeiten aufgebaut ist wie das Bild des «Baumes»: was hier Häuser sind, sind dort Blätter oder Früchte; was hier Strassen sind, sind dort Zweige usw. Das heisst, die Formen sind nicht «umgeklappt», sondern sie sind als *allseitig umgrenzte Teilformen* in einer ersten Richtungsbeziehung auf dem neutralen Grund «zusammengesetzt».

Wir haben die frühe Grenzgestaltung als reine Aussenform bezeichnet, die noch keine Ueberdeckung, keine Innenmodellierung, keinen Uebergang einer Form in die andere kennt. Wir müssen hier ergänzend ausführen, dass die *Ansätze* von Innenform und Ueberdeckung schon in der Kinderzeichnung liegen. Wir müssen sie als solche erkennen, um daraus die Entfaltung der Innenform zu verstehen. So sind z. B. in der kindlichen Zeichnung eines Kopfes Augen, Nase, Mund Innenformen des Gesichtes, in der Zeichnung eines Hauses die Fenster Innenformen der Wand usw.

Aber nun haben wir zu beachten, wie diese Teilformen *innerhalb* einer Hauptform gebildet werden und wie sie zur Hauptform in Beziehung gesetzt werden. Wir sehen dabei erstens, dass diese Teilformen selbst wieder allseitig umgrenzte Aussenformen sind, die nirgends in die Hauptform übergehen. Sie «modellieren» also nicht eine Körperhaftigkeit der Hauptform, sondern sie «stehen» in ihr als abgeschlossene Aussensilhouetten. Nun beachten wir zweitens, *wo* sie

in der Hauptform stehen. Sie greifen in frühester Lage überhaupt nicht und später nur in Ausnahmefällen über die Hauptform hinweg. Sie werden vielmehr so in die Hauptform gesetzt, dass diese allseitig *tragende Umgebung* wird, in der die allseitig umgrenzten Teilformen ebenso klar zum Sprechen kommen, wie die Hauptform durch den tragenden Grund zum Sprechen kommt. Sie werden m. a. W. an den «eindeutig anschaulichen Ort» in die Hauptform *gesetzt*. Dieser eindeutig anschauliche Ort ist zunächst (solange die Hauptform nicht selbst differenziert ist) die Mitte. «In der Mitte» steht die Teilform zur Hauptform in einer anschaulichen Beziehung, die nicht schwankend ist, sondern

*eindeutig bestimmt*. Dieses Grundprinzip anschaulicher Setzung gilt ebenso für darstellende wie für architektonische Gestaltung.

Nehmen wir das Beispiel eines «vor-archaischen» Kopfes aus der Kinderzeichnung Abb. 2 (das hier schematisch nachgezeichnet ist). Das Auge sitzt hier in der Mitte der umgebenden Kopfform, die noch ein undifferenziertes «Langrund» ist, ohne die Formgehalte «Stirn», «Kinn», «Hinterkopf». Ebenso sitzt der Augenstein in der Mitte des Auges, ohne überdeckt zu werden. (Noch in hocharchaischer Kunst überdecken die Lider den Augenstein nicht, was unzutreffend als besonderer «Blick» eines «aufgerissenen» Auges missdeutet wird.)

Die Form des Mundes ist nicht waagrecht gesetzt, sondern so, dass sie durch *gleich* tragende Umgebung «gleichmässig spricht». Das ist nicht eine «Darstellung von Lächeln» (das erst in viel differenzierterer Lage möglich würde), sondern es ist wieder die Setzung «in die Mitte», an den eindeutigen Ort der Hauptform. In der gleich-gültigen Umgebung finden Auge wie Mund den Ort, an dem sie «gültig sitzen», nicht vieldeutig «schwimmen».

Wenn wir nun weiter echte vorstellungsmässige Kinderzeichnungen, die nicht von Erwachsenen «korrigiert» oder gar Nachbildungen von «Typenzeichnungen» sind, daraufhin beachten, wie sie im Laufe der Entwicklung sich wandeln, dann werden wir auf die

Gesetzmässigkeiten geführt, nach denen der Aufbau der kindlichen Bildform *sich entfaltet*.

Stellen wir einige typische Beispiele nebeneinander, Abb. 3, 4, 5, 6, 8, so sehen wir eine durchaus folgerichtige *Entfaltung*, eine «Stufenfolge» von zwingender innerer Notwendigkeit, deren Heranreifen man nicht verfrühen kann. Man kann es aber auch nicht durch intellektuelle «Hilfen», durch *gedankliches* «Verstehen», fördern, weil die Zusammenhänge des gestaltenden Zeichnens keine gedanklichen, sondern visuell-geistige sind.

Um diese Gesetzmässigkeit der Entfaltung möglichst anschaulich heraustreten zu lassen, geben wir in Abb. 3 bis 6 eine Reihe schematischer Nachzeichnungen. Diese können, das sei ausdrücklich betont, nicht die lebendige Kinderzeichnung ersetzen, sondern sie sollen auf die Gesetzmässigkeiten *hinweisen*, die sich in originalen Kinderzeichnungen finden. Sie sollen, auch das muss ausdrücklich betont werden, zunächst nur dem Verständnis der Kinderzeichnung dienen, nicht etwa der Methode als «Aufgabenfolge».

Wenn wir diese Reihe überblicken, so sehen wir eine zwingende folgerichtige Entfaltung. Die erste «gespreizte» Richtungsunterscheidung ist die *geistige Voraussetzung*, aus der die Anfänge reicherer Richtungsbeziehung *erwachsen*: Mit Abb. 6 beginnt «Bewegung» als Formgehalt gebildet zu werden, der in Abb. 8 weiter entfaltet ist.

In der Grenzgestaltung «streckt» sich damit die urtümliche «Pyramide», und die Blätter differenzieren sich in ihrer Form. Genau wie im Stamm die «Proportion der Verjüngung» sich verfeinert, so differenziert sich Schritt für Schritt die Proportionalität der Teile im Ganzen (die ja immer als besonders «fehlerhaft» angesehen wird): mit der grösseren *Spannweite* des Formzusammenhanges werden mehr — und damit kleinere — Blätter im Ganzen des Baumes umfasst usw.<sup>4)</sup>

Wenn wir die Gesetzmässigkeit dieser Entfaltung verstehen wollen, so müssen wir also das Entstehen dieser Zeichnungen «von innen her», vom schaffenden Geist und seiner Entfaltung betrachten, nicht von dem aus, was *wir* unter dem «natürlichen Aussehen» und seiner «Wiedergabe» verstehen.

Wir sehen, wie von einer Zeichnung zur andern der Form-Gehalt wächst, wie immer reichere Züge der Sichtbarkeit erfasst und in einer Form-Ganzheit formuliert werden. Damit wird immer mehr vom «Wirklichkeitsgehalt» des Dargestellten umfasst. In Abb. 3 und 4 ist «Baum» noch nicht von dem allgemeineren Dinggehalt «Gewächs» formmässig differenziert. In Abb. 6 ist «Laubbaum» herausdifferenziert. In der Lage von Abb. 8, die als Höchstleistung am Ende der Kinderzeichnung steht, werden die Form-Gehalte so reich, dass die Möglichkeit weiterer Differenzierung innerhalb von «Laubbaum» gegeben ist. In *allen* Lagen aber, das ist das für unsere Betrachtung Entscheidende, sind die erfassten Formgehalte *als Ganzheit aufgebaut*, als «Figur», als Bild, dessen Teile harmonisch zu einem Ganzen gefügt sind. Deshalb ist jede Zeichnung in sich bündig, in sich sinnvoll, in sich gültig. Dieses In-sich-gültig-sein, diese Harmonie des Aufbaues, gilt es in der kindlichen Zeichnung als ihren *Wert zu*

<sup>4)</sup> Zur weiteren Orientierung über den Aufbau und die Entfaltung der kindlichen Zeichnung sowie über die Gesichtspunkte ihrer pädagogischen Betreuung sei hier nachdrücklich auf die kleine Schriftenreihe von H. Herrmann, «Zeichnen fürs Leben», Bd. I und II, Verlag W. Siegle, Stuttgart, hingewiesen.

*sehen* (d. h. augensinnlich zu erfassen), wenn man in ihr Verständnis eindringen und ihre Entfaltung betreiben will.

Damit kommen wir zum Schluss wieder zur Frage, die wir schon berührt haben, zur Frage der «Richtigkeit» der kindlichen Zeichnung. Was in sich anschaulich gültig ist, das ist nicht «falsch gesehen», kein «Fehler», sondern *eine* — von vielen möglichen — Sinn-Schöpfungen im Anschaulichen. Beim Kind ist es die gültige Formulierung einer *frühen* Welt-Anschauung. Alles das, was man als «Kinderfehler» bezeichnet und glaubt, bekämpfen und korrigieren zu müssen, ist gerade das Merkmal des anschaulich aufbauenden, des keimhaft *gestaltenden* Geistes.

Deshalb kann man eine *in sich einheitliche* Zeichnung nicht «korrigieren» wollen, um sie «erscheinungsgemäss» zu machen. Denn damit würde man gerade das zerstören, was an ihr das Wertvollste ist: die *Ganzheits-Spannung* ihres Aufbaues, die allein das Ziel der pädagogischen Förderung sein kann. Aus einer Deutung der Sichtbarkeit in einem visuell-geistigen *Zusammenhang* würde man eine blosser Summierung der «wirklichen Merkmale» als Illustrierung eines *gedanklichen* Dingbegriffes machen. Damit aber würde man dem kindlichen Zeichnen gerade seinen ursprünglichen *Bildungswert* nehmen: das «geistige Band» im *Sichtbaren*. Man würde den Maßstab der Arbeit ins Gedankliche legen und unter dem verhängnisvollen Begriff des «richtigen Sehens» gerade die so wertvollen Ansätze einer *produktiven Anschauung*, die Bildung eigener einheitlicher *Vorstellungszusammenhänge*, zum Verkümmern bringen.

Für das *Kind*, dessen Lebensbewusstsein noch nicht durch die Einflüsse der Umwelt gespalten ist, liegt das Zentrum beim Zeichnen im Visuellen. Deshalb ist ihm Gestalten und Darstellen ein und dasselbe. Es kennt noch keinen Widerstreit zwischen Schauen und Wissen, denn sein Bild *umfasst* noch seine undifferenzierten Dingbegriffe. Wenn aber die innere Zielsetzung an das Intellektuelle übergeht, wenn die Gesichtspunkte, unter denen die Arbeit beurteilt wird, nicht mehr *Gesichtspunkte* sind, sondern gedankliche Kriterien, dann wird *das gestaltete Bild zerstört*, weil sein *visuell-musischer* Sinn, seine anschauliche Harmonie, nicht das Ziel des gedanklichen Begreifens ist.

Soll die visuelle Ganzheitsspannung als eigener Lebenswert erhalten und gepflegt werden, so darf die Darstellung der Erkenntnis (z. B. der «wirklichen Funktion») nicht den Aufbau des Bildes zerstören, sondern diese Darstellung muss sich als eine *andere* Aufgabe mit anderer innerer Zielsetzung vom gestaltenden Zeichnen *ablösen* und muss dem gestaltenden Zeichnen sein eigenes Wesen und seinen eigenen Rang *belassen*.

Ein höherer «Wirklichkeitsgehalt» kann also im *gestaltenden* Zeichnen nicht «hineinkorrigiert», sondern er kann nur gewonnen werden aus der *wachsenden inneren Spannkraft* der Zusammenschau. Dieses Wachstum aber folgt Gesetzen der Entfaltung des kindlichen Geistes, die die Erziehung in immer steigendem Masse berücksichtigt. Diese Gesetze auch im Bereiche des Bildnerischen klar gezeigt zu haben, ist der wertvolle Beitrag, den Britsch der Pädagogik gebracht hat.

Es ist heute nicht leicht, den Bildungswert, der im rein vorstellungsmässig gestaltenden Zeichnen und Formen liegt, zu würdigen. Denn das heisst nichts an-

deres, als die Quelle des *musischen* Erlebens und Bildens anzuerkennen und zu pflegen in einer Zeit, die sich diesen Lebenswerten weitgehend entfremdet und dafür die Werte der *Erkenntnis*, der Naturwissenschaft und der Technik gesetzt hat. Man kann die höchsten naturwissenschaftlichen und technischen Leistungen vollbringen ohne jedes Empfinden für visuell-musische Werte, ohne jede Kultur des Auges.

In wem aber das Bewusstsein noch lebendig ist, dass in dem, was «die Wimper hält», höchste Lebenswerte liegen, die *nicht* der intellektuellen Erkenntnis botmässig sind, sondern die ihr eigenes Gesetz und ihren eigenen Rang haben, dem mögen unsere Ausführungen zeigen, dass im echten Zeichnen des Kindes die *Keime* dieser Welt des Musischen immer wieder neu geboren werden.

Dieses vorstellungsmässig gestaltende Zeichnen ist ja nicht nur eine Leistung geistiger Sammlung und geistigen Aufbaues. Es sind im Aufbau der Formensprache auch die Kräfte des Empfindens am Werk. In einer in ihrer Eigenart gepflegten kindlichen Arbeit ist nicht nur das geistige Auge mit höchster Sammlung und Intensität schaffend tätig; es geht damit unlösbar einher ein lebendiges Empfinden für die *Bedeutung* und den *Ausdrucksgehalt* der gestalteten Form. Das heisst nicht nur für ihre mittelbare Bedeutung als Darstellung eines «Dinges», sondern für ihre *unmittelbare*, ihre «augensinnliche» — d. h. eben letzten Endes ihre bildend-künstlerische Bedeutung. Darum zeigen solche Zeichnungen keimhafte Ansätze eines *Formwertes*, der sie in die Nähe der Formwerte der Volkskunst rückt. Vgl. Abb. 9<sup>5</sup>).

Das 12jährige Mädchen, das seine Strasse in Abb. 7 mit solcher empfindungsvollen Hingabe so *schön* pflastert wie ein altes «Bsetzi» und das sein Stadtbild so geschlossen bildmässig abrundet; oder der 11jährige Knabe, der die Ranken in seinem Scherenschnitt (Abb. 10) so empfindungsvoll biegt und so «wohlgestalt» in die Herzform zu setzen weiss, deren *Auge ist offen* für Schönheitswerte des Sichtbaren. Wenn sie so schaffen, dann sind *Formqualitäten*, die dem heutigen Erwachsenen unter der Technisierung verlorenzugehen drohen, den Kindern *unmittelbar bedeutsam*, — selbstverständlich nicht bewusst reflektiert, aber ihr *Erleben* erfüllend und bereichernd. Selbstverständlich sind es bei 12jährigen Kindern nicht Werte der hohen Kunst. Sondern es sind *kleine* — aber *echte* — Werte, die der kindlichen Lage entsprechen. Sie sind die lebendige *Quelle* des musischen Erlebens, aus der in entfalteten Lagen die bildende Kunst hervorgeht. Deshalb ist dieses vorstellungsmässige Bilden des Kindes, das nicht unter intellektuelle Maßstäbe gebeugt wird, die Grundlage einer bildnerisch-musischen Erziehung. E. Kornmann.

## † Eugen Rorschach, Basel-Luzern

Knapp vor Jahresschluss hat wiederum eines der Gründermitglieder unseres Fachverbandes Stift und Pinsel für immer aus der Hand gelegt. Am Silvesterabend ist *Eugen Rorschach*, vormals Zeichenlehrer am Töchtergymnasium Basel, nach längerer, schleichender Krankheit, doch unerwartet schnell, in Luzern gestorben.

<sup>5</sup>) Vergleiche den Aufsatz des Verfassers «Kind und Volkskunst» im Juliheft des «Heimatwerks».

Im Mai 1874 als einziger Sohn braver Eltern in St. Gallen geboren, besuchte der geweckte Knabe die dortigen Stadtschulen und war im Anschluss an diese einige Jahre Schüler des weithin bekannten und geschätzten Fachlehrers für Blumenzeichnen, J. Stauffachers, am Gewerbemuseum St. Gallen. Absicht und Wunsch des talentvollen Jünglings war es, als Musterzeichner in der damals in Blüte stehenden St.-Galler Stickerei sein Glück zu suchen. So sehen wir ihn in der Folge als eifrigen Kunstbessenen vier Jahre in Paris und weiter an den Kunstgewerbeschulen Karlsruhe und Zürich. Hier holte er sich, der mittlerweile zum Lehrfach übergewechselt hatte, den Fähigkeitsausweis als Zeichenlehrer. Also ausgerüstet mit einem wohlfundierten künstlerischen Schulsack, begann er die lehramtliche Tätigkeit an der Bezirksschule Brugg, um schon nach einem Jahr eine Stelle an der Knabensekundarschule in Bern anzutreten, der er fünf Jahre treu blieb. Sein letztes und endgültiges Arbeitsfeld fand er als Zeichenlehrer am Töchtergymnasium der Stadt Basel. Volle 36 Jahre wirkte er hier als fleissiger und gewissenhafter Lehrer, geschätzt und beliebt, bis er 1940 in den wohlverdienten Ruhestand trat. Diesen gedachte er in seiner Vaterstadt St. Gallen zu verleben. Doch sagte ihm deren etwas herbes Klima nicht so recht zu, weshalb er sich an den Sonnegestaden des Vierwaldstätter-Sees, in Luzern, niederliess. — Neben seiner lehramtlichen Tätigkeit fand Rorschach, der feinsinnige Naturfreund, doch immer auch noch Zeit, seinen künstlerischen Neigungen sich zu widmen. Manch duftiges Blumenstück, manch feine Federzeichnung u. a. m. zeugen von einem soliden Können. In seiner Gattin, Wilma Schätti, hatte unser Freund eine gleichgesinnte, wanderfrohe Kameradin gefunden, mit der er, leider kinderlos, 38 Jahre in idealer Ehegemeinschaft lebte und die ihm auch in kranken Tagen aufopfernd pflegte.

Nun ist der bescheidene stille Freund und Kollege, dessen hervorstechendste Eigenschaft neben manch andern liebenswerten Tugenden vor allem ein goldlauerer Charakter war, von uns geschieden. Sein Andenken aber wird allen, die ihm je im Leben nahestanden, stetsfort lebendig bleiben. Ruhe aus in Frieden! R. L.

## Ein Modellierwettbewerb

Vom 10.—25. März sind im Gartensaal des Pestalozzianums Zürich Arbeiten aus dem Modellierwettbewerb der Tonwarenfabrik Bodmer & Cie. ausgestellt. 41 verschiedene Schulklassen nahmen daran teil. — Ein Ueberblick über die eingegangenen Sächelchen zeigt, dass die Erst- bis Drittklässler am meisten modellieren, indes die Schüler anderer Schulstufen hiefür weniger Gelegenheit finden, was — neben der vermehrten Belastung durch intellektuelle Fächer — namentlich auf ungeeignete Arbeitsräume zurückzuführen sein dürfte. Von den eingesandten Arbeiten wurden solche mit Preisen ausgezeichnet, die plastisch empfunden sind, und aus denen Eigenart spricht. Zum Erfolg einer Klassenleistung trug wesentlich bei, dass die ganze Abteilung eine gemeinsame Idee gestaltete (Arche Noah, Silvesterkläuse, Zibelemärt, Weihnachtskrippe). Vergleiche von gelungenen Arbeiten und ersten Versuchen zeigen den Weg, der zum innern und äussern Erfolg führt. Die Jury bestand aus den Herren Carl Fischer, Albert Maurer und Jakob Weidmann. Wn.