Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 31 (1944)
Heft: 4: Zeichnen

Artikel: Die Vorstellungsbildung und ihre Bedeutung für die bildhafte Gestaltung : eine grundsätzliche Betrachtung

Autor: Müller, Erich

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-528332

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 07.10.2025

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

SCHWEIZER SCHULE

HALBMONATSSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

OLTEN + 15. JUNI 1944 31. JAHRGANG + Nr. 4

Die Vorstellungsbildung und ihre Bedeutung für die bildhafte Gestaltung

Eine grundsätzliche Betrachtung.

I.

Zur Entwicklung der Kinderzeichnung.

Nicht nur der Mensch primitiver Geisteskultur, auch das Kind kann keine Abstraktionen und Begriffe bilden, bevor es nicht die Welt konkret erfahren und das Erfahrene als Vorstellung in Besitz genommen hat. Der Erfahrung und Vorstellungsbildung im Kindesalter kommt daher grundlegende Bedeutung zu. Die konkreten Vorstellungen werden miteinander in Beziehung gebracht und verknüpft; und da diese Assoziationen nicht logisch im Sinne der Kausalität, sondern durch das sinnliche Erleben bedingt sind, d. h. in Ansehung der äusseren Gestalt und Form der Dinge, wird dieses Denken als vorlogisch bezeichnet. So gründete sich der altägyptische Regenzauber, wie überhaupt alle Magie, auf diese urtümliche Denkweise, indem durch Opferung eines schwarzen Stiers schwarze Wolken und damit Regen bewirkt wurde. Dem entsprach die nordische Sitte, die Wintersonne durch Feuer und brennende Räder neu zu beleben oder dem hellen, göttlichen Gestirn ebenso helle, nämlich weisse Pferde zu opfern. Wir lächeln wohl über derartiges Denken und vergessen dabei, dass wir ihm noch genau so erliegen, wo uns unsere moderne Vernunft verlässt. Ein Baumstrunk in der Dämmerung wird auch für einen ganz gescheiten Abendländer zum Räuber, sofern ein ängstliches Gemüt einen solchen erwarten lässt. Dabei hat der Strunk weiter nichts mit einem Räuber gemein, als dass er senkrecht auf der Erde steht, wie Sonne und Schimmel nichts anderes miteinander gemein haben als die äusserliche Helle, Wolke und Stier die Schwärze. Und was der Aengstliche in den unbestimmten Umrissen der Dämmerung zu sehen vermag, das sieht die lebhafte und tätige Phantasie des Kindes im zufälligen Gestrichel seiner ersten Zeichnungen. „Mit unbefangener Kühnheit und nur auf die geringste Andeutung einer Aehnlichkeit hin legt diese sinnvolle Deutungen in die entstehenden Figuren, sie flattert mit nur leisen Anhaltspunkten in zufälligen Assoziationen von Vorstellung zu Vorstellung." (Helga Eng.) Ein einziges und nur äusserliches Merkmal von unzähligen, die zwei Gebilden gemeinsam sind, entscheidet und bestimmt ihre Identität, bewirkt die Assoziation. Ein Teil oder eine Teilbeziehung weckt somit die Vorstellung des Ganzen.

In dieser Tatsache lag die Möglichkeit zur Bildung von Sprache und Kunst begründet. Zu ihrer Entstehung war nur noch ein treibendes Bedürfnis nach Mitteilung nötig, um zufällig und spielerisch produzierte Aehnlichkeiten bewusst herzustellen.

Symbolbildung

Das Rad war bei den Germanen Sinnbild der Sonne. Doch nicht seine stoffliche Beschaffenheit, sondern seine runde Form und seine Eigenschaft, sich rollend zu bewegen, befähigten es zu dieser Funktion. Das Runde an ihm war das wesentliche Merkmal, das Holz nur Träger der Form und entbehrlich, sobald das

Runde auf andere Weise leichter und müheloser hergestellt werden konnte, beispielsweise als Kreidestrich. Damit wurde die ursprünglich konkrete Nachahmung der Sonne zum fast unstofflichen, nur formbezogenen Symbol. In der Nachahmung, sei sie klanglich, optisch oder motorisch, beginnt die Symbolbildung auch beim Kinde. Das Wort „Uhr" ist ein abstrakter Begriff, „Tick-tack" hingegen entstammt einer lautlichen Nachahmung, steht in direkt hörbarem, d. i. formalem Zusammenhang mit dem gemeinten Gegenstand und wird daher vom Kleinkind viel früher begriffen als das abstrakte Wort. Und dieser mit dem gemeinten Objekt übereinstimmende Laut wird zum Zeichen, das genügt, um auch bei uns die ganze Vorstellung „Uhr" wieder wachzurufen. Das Zeichen ist die als Laut, Bewegung oder optische Form produzierte Aehnlichkeit mit der Erscheinungsweise eines Gegenstandes und wird zur gangbaren Münze im Austausch der Vorstellungen.

Vom Symbol zur Darstellung.

Es ist nun leicht einzusehen, dass ein Zeichen umso unbestimmter ist, je vielfältiger es sich verwenden lässt. Die Senkrechte auf der Waagrechten kann Mama, Papa, Bubi, Baum, Turm usw. sein. Je eindeutiger es werden soll, desto mehr muss es mit Teilsymbolen ergänzt und erweitert werden. Ein waagrechter Fleck mit nach unten verlaufenden Senkrechten kann Hag, Brücke, Kamm, Tier bedeuten. Ein einziger Fleck an einem Ende dieses Gebildes lässt es jedoch als allgemeinster Ausdruck für „Tier" erscheinen. Tatsächlich ist das Erlebnis des waagrechten Leibes und der senkrecht zu ihm gestellten Beine in allen Tierdarstellungen der Kinder enthalten und kommt sehr früh und anhaltend zum Ausdruck. Mit dem Beherrschen dieses Symbols nimmt jedoch die Intensität seines Erlebens ab, wodurch die Voraussetzung für neue Formerlebnisse gegeben ist. Das Kind wird nun angesichts von Hund, Katze, Pferd usw. nach Zeichen suchen, die durch eine formale Uebereinstimmung die besondere Art des Tieres zum Ausdruck bringen. Imponiert der Hund durch sein Gebell und sein gefürchtetes Gebiss, so finden beim Pferd dessen starke Beine und gefährliche Hufe besondere Beachtung. Hier zeigen sich nun

grundsätzliche Schwierigkeiten der Darstellung,

denn jede Darstellung ist eine Nachahmung mit unzulänglichen Mitteln: die Stimme des Hundes wird mit menschlicher Stimme, die Gangart des Pferdes mit menschlichen Beinen dargestellt, d. h. die Nachahmung wird durch das Mittel allein schon erheblich beeinträchtigt. Noch einschneidender sind diese Einschränkungen bei der Zeichnung. Vom ganzen Erlebniskomplex erweisen sich sämtliche nichtvisuellen Vorstellungen (die motorischen, klanglichen usw.) als nicht verwendbar. Nun ist aber leicht einzusehen, dass das Kind umso weniger für die sichtbare Form der Pferdebeine interessiert ist, je mehr seine Aufmerksamkeit durch das imponierende Getrappel und Stampfen in die klangliche und motorische Richtung gelenkt wird. Für die bildhafte Darstellung der Hufe bleibt in diesem Fall nicht viel an Gesichtssinneserlebnis übrig, so dass das Klangliche wesentlich in die bildhafte Gestaltung eindringt und die Hufe als betonte, schwarze Klumpen entstehen, wie wir sie in den Pferdedarstellungen von Knaben und Mädchen im Alter von 6—8 Jahren sehen (Abb. 1, Fig. 2, 3, 4, 6 und 7). In Fig. 3 konnten nicht genug Beine angesetzt werden, was für ein deutliches Ueberwiegen der klanglichen oder motorischen Eindrücke über die visuellen zeugt. Verursacht so die komplexe Art des Erlebens wesentliche Lücken in die auf das Visuelle beschränkte Darstellung, so ist es nicht verwunderlich, dass andere Körperteile, die weniger Gegenstand des Erlebens sind, wie hier der Kopf des Pferdes, fast oder überhaupt keine formale Beurteilung erfahren. Während einzig Fig. 2 einen Pferdekopf aufweist, zeigen Fig. 3 5 und 6 Tierkopfsymbole allgemeiner Art. Menschlicher Köpfe erfreuen sich hingegen

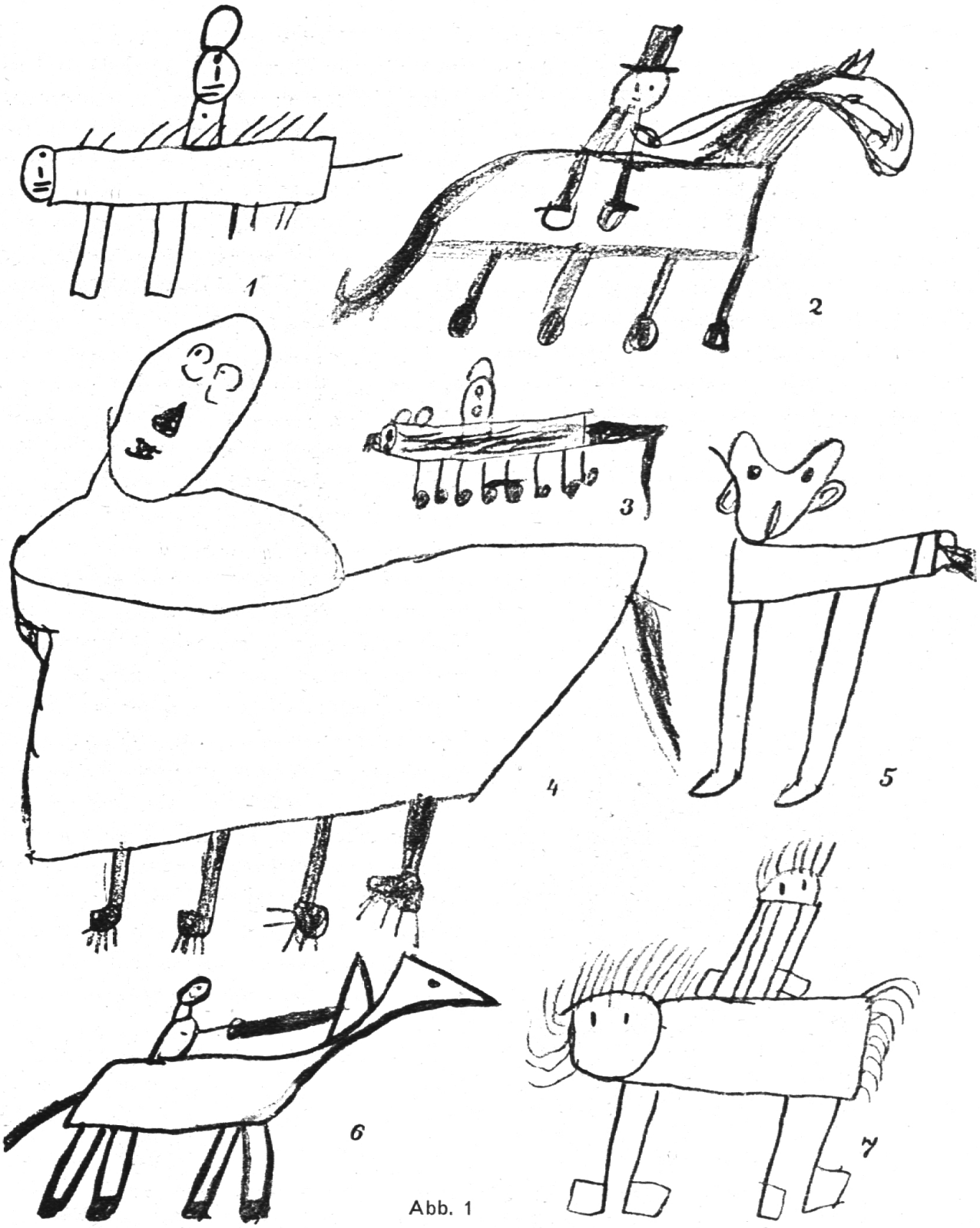


Abb. 1

die Pferde in Fig. 1, 4 und 7. Man beachte dabei die Uebereinstimmung zwischen Pferd und Reiter bei Fig. 1 und 7. Das Kind verfährt hier genau so, wie der Erwachsene es oft bei Bildung neuer Begriffe tut: es greift auf bereits vorhandene Symbole zurück und verwendet sie in neuer Funktion. Sehr aufschlussreich hiefür ist die Darstellung eines sechsjährigen Mädchens in Fig. 4: das eigentliche Pferdeerlebnis beschränkt sich auf Beine, Hufe und Schwanz, während Kopf und Hals ganz durch menschliche Symbole ersetzt sind.

Die bisherigen Ausführungen zeigten, dass nur stark Erlebtes so in der Erinnerung haftet, dass es zur V o r s t e l l u n g wird und in irgend einer sinnlich wahrnehmbaren Form

reproduziert zur Darstellung werden kann. Dem Erleben des Kindes und der Fähigkeit des Lehrers, es zugunsten des Unterrichts zu beeinflussen und zu lenken, kommen grosse Bedeutung zu. Zugleich muss aber beachtet werden, dass gerade dann, wenn das Kind intensiv erlebt, es nicht am Ganzen, sondern an Einzelheiten orientiert ist. Es ist etwas vom Pferd erlebt, ein Weniges nur: die Mähne oder die Hufe oder Mähne, Hufe und Schwanz. Und dieses Wenige genügt, um die Vorstellung des Ganzen wieder zu wecken, denn es enthält weitgehend den intensiven Anteil des Erlebten.

Andere grundsätzliche Schwierigkeiten.

Es scheint, als wäre das zeichnerische Können nun einzig durch den Grad des visuellen Erlebens bedingt, so dass jeder ein guter Zeichner werden müsste, sofern es gelänge, sein Erleben vorwiegend in die visuelle Richtung zu lenken. Allein es blieb eine wichtige Tatsache bisher unbeachtet: Sämtliche Zeichner in Abb. 1 verzichteten auf die Darstellung einer Beinbewegung, obschon gerade diese von allen Kindern in diesem Alter sehr stark erlebt wird. Beim „Rössli"-Spielen ist das nachahmende Galoppieren ein Hauptvergnügen der Kinder, woran nicht nur das Körperempfinden, sondern auch der Gesichtssinn stark beteiligt ist. Hier liegt ein offensichtliches Versagen vor, eine Unfähigkeit, Formzusammenhänge überhaupt aufzunehmen, geschweige denn zur Darstellung zu bringen. Helga Eng schreibt: „Im kindlichen Zeichnen wie im kindlichen Denken bekundet sich ein charakteristischer Mangel an Zusammenhang. Ebenso wie das Kind beim Zeichnen die Dinge der Reihe nach, losgerissen, ohne tiefere, innere Beziehungen zueinander, aufstellt, so ist die Nebenordnung der Begriffe eines der allgemeinsten Merkmale seines Denkens. Ein Mangel an Abstraktionsfähigkeit, an durchdringender Analyse, an reicherer, vielfältiger Synthese äussert sich im Zeichnen wie im Denken des Kindes." Karl Bühler glaubt, das Versagen im zeichnerischen Ausdruck auf das begriffliche Denken des Kindes zurückführen zu können. Er schreibt: „An Stelle der konkreten Bilder treten die Begriffe; das sprachlich formulierte, begriffliche Wissen beherrscht sein Gedächtnis . . . Aus dem Wissen heraus zeichnet das Kind, und so kommen seine Schemata zustande." Diese Begründung ist nur teilweise richtig, denn erstens lässt sich von den Begriffen nicht ohne weiteres auf die konkreten Vorstellungen rückschliessen, die das Kind wohl besitzen, nicht aber äussern kann und die daher unserer Nachprüfung nicht zugänglich sind. Zweitens sind die Kinderzeichnungen in allen Weltteilen, unbekümmert um den Grad der Begriffsbildung, beinahe wesensgleich. Drittens zeigt es sich, dass Tierzeichnungen von Bauernkindern, die in stetem Umgang mit Tieren aufwachsen, dieselben „Schema"-Formen aufweisen wie solche von Stadtkindern. Schliesslich sind auch Erwachsene verschiedener Berufe und von verschiedener Bildung mit guter Beobachtungsgabe und konkreten Vorstellungen — beispielsweise Bauern, Viehzüchter, Fuhrknechte, Tierärzte usf. — ausserstande, ein Pferd so zu zeichnen, dass die Darstellung ihrem eigenen Urteil und dem anderer standhält. Diese Tatsachen weisen auf einen weiteren Grund des Versagens hin.

Vergleichen wir die Zeichnungen in Abb. 1 mit derjenigen eines 11jährigen schwachsinnigen Mädchens (Abb. 2), so stellen wir einen

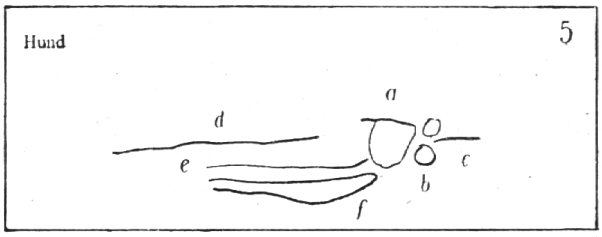


Abb. 2

ganz bedeutenden Unterschied fest. Die Zeichnung der Schwachsinnigen stellt einen Hund dar, wobei a den Kopf, b die Augen, c die Nase, d den Schweif, e den Rumpf und f die Beine bedeuten. Die Formelemente sind im wesentlichen dieselben wie bei den Pferdedar-

stellungen der 6- bis 8-Jährigen; während aber dort ohne weiteres Körperteile erkannt werden, erscheinen sie hier als blosse Abstracta, als Striche, Ringe und Dreieck, wodurch das Ganze für jeden nicht eingeweihten Beschauer völlig sinnlos bleibt. Gegenüber einem solchen Bilde müssen die Darstellungen der 6- bis 8-Jährigen bereits als brauchbare Leistungen gewertet werden, und es ist daher angebracht, nicht das Unvermögen in der kindlichen Zeichnung, sondern das Vermögen zu werten, nicht nach den Ursachen des Misserfolges, sondern nach den Bedingungen des Gelingens zu forschen.

Das formale Prinzip und die Entwicklung der Kinderzeichnung.

Die einzelnen Teile der Darstellungen in Abb. 1 sind nicht, wie in Abb. 2, nur nebeneinandergestellt, sondern einander funktionell richtig zugeordnet. Dieses Zu-einander-ordnen ist nicht so selbstverständlich, wie es uns Erwachsenen allgemein erscheinen möchte. Es bedarf der formalen Fähigkeit, Richtungen zu unterscheiden. Und da der grösstmögliche Richtungsunterschied, der rechte Winkel, zuerst erlebt und beurteilt werden kann, so bildet diese Fähigkeit das erste formale Prinzip, mit dessen Hilfe die Symbole (Striche und Flecke) von einander unterschieden und mittels der Unterscheidung einander zugeordnet werden. Der Leib des Pferdes wird dem Erlebnis entsprechend waagrecht gezeichnet; die Beine, als von ihm unterschieden, werden rechtwinklig zu ihm gestellt.

Ueberschneidungen kann es nach diesem Prinzip nicht geben. Die Beine können nur nebeneinander, nicht hintereinander gedacht werden, die klare Unterscheidung käme sonst nicht zum Ausdruck. Die Zeichnungen sind im Hinblick auf das ihnen innewohnende Prinzip absolut folgerichtig und einheitlich. Dieses ist nichts anderes, als die auf dem Gesichtssinneserlebnis beruhende erste Stufe logischer Denkfähigkeit (Britsch). Nicht was gedacht und gezeichnet wird, ist in diesem Zusammenhange von Belang, sondern das Wie. In der Tat verhält sich der Inhalt gleichgültig gegenüber der Form. Ob das Kind Menschen, Tiere, Bäume oder Häuser zeichnet, der Denkvorgang bleibt derselbe: alles wird mittels des grösstmöglichen Richtungsunterschiedes ausgedrückt und gestaltet.

Dieses formale Prinzip gleicht einem Netz, mit dessen Hilfe die Wirklichkeit eingefangen wird, das aber auf dieser Stufe noch derart grosse Maschen aufweist, dass alle feineren Formbeziehungen nicht damit zu erfassen sind. Die Vorstellung galoppierender Beine beispielsweise muss im Kinde lebendig sein, denn es ahmt sie ja mit seinen Beinen nach. Trotzdem muss die zeichnerische Darstellung misslingen, weil das Prinzip der blossen Richtungsunterscheidung sich hiefür als zu beschränkt erweist.

Die Zeichnung eines 11jährigen Mädchens (Abb. 3), ebenfalls Pferde darstellend, zeigt

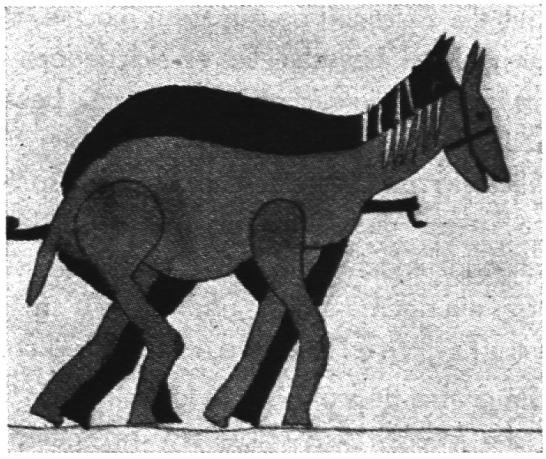


Abb. 3

uns einen erheblichen Fortschritt in der Wiedergabe des Gegenstandes: die Pferde gehen. Um dies zu erreichen, muss das Kind über die primäre Denkfähigkeit hinausgeschritten sein, zu einer feineren Richtungsunterscheidung, einer Richtungsdifferenzierung. Zwar sind die Beine immer noch klar unterschieden und abgetrennt vom Leibe durch eine Linie, die Teile also immer noch einzeln gedacht und zusammengefügt. Aber die Beine unterscheiden sich vom Leibe durch zwei gewollt verschiedene

Richtungen. Erst durch diese Erweiterung der Richtungsbeurteilung ist das Kind imstande, die Funktion des Gehens auszudrücken. Dass die Hinterbeine falsch — weil menschlich — funktionieren, ist belanglos. Es handelt sich auch hier nicht darum, ein Pferd „richtig" zu reproduzieren, sondern neue Denkmöglichkeiten zu erringen und diese konsequent anzuwenden.

Als weiterer Fortschritt muss die Beurteilung der Ausdehnung gewertet werden. Die Beine haben nicht nur eine Länge, sondern auch eine Dicke, sie stehen nicht nur vom Leibe ab, sondern sind durch ausgeprägte Schenkel mit ihm verknüpft. Der Leib weist, wie die Beine und der Kopf, ebenfalls eine bereits differenzierte Kontur auf. Die Ausdehnung ist durchgehend beurteilt, selbst noch bei den Haarsträhnen der Mähne und bei der Deichsel. Hingegen findet noch keine Ausdehnungsbeurteilung in die Tiefe statt, alles bleibt in der Fläche. Zwar ist das schwarze Pferd vom hellen überdeckt, womit die Zeichnerin ausdrücken möchte, dass es sich hinten befinde. Da es sich jedoch auf derselben unräumlichen Bodenlinie bewegt wie das vordere Tier, misslingt die volle Verwirklichung dieser Absicht. Für jede spätere Stufe einer räumlichen Darstellung hat die Zeichnerin jedoch eine notwendige Voraussetzung errungen: Vorn und hinten mittels Ueberschneidungen auszudrücken.

Die grosse Bedeutung des formalen Prinzips, das der Mensch sich selbst erwirbt, indem er seine Vorstellungen zu äussern, darzustellen versucht, glaube ich klar gemacht zu haben. Erst durch die wachsende Kraft der Gestaltung werden die ursprünglich komplexen und vagen Gedächtnisbilder klar und deutlich, neue Vorstellungen leicht und ebenso klar gebildet.

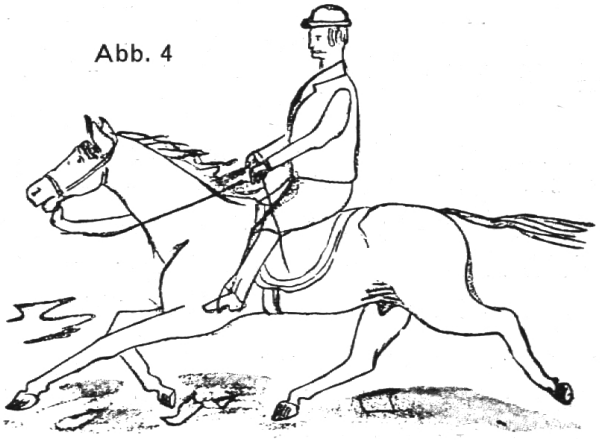
Das Gestaltungsvermögen ist jedoch an ein Ausdrucksmittel gebunden und wird durch dieses bestimmt und vereinseitigt. So nimmt der Dichter andere Bilder von der geschauten Wirklichkeit in sich auf als der Maler, Bilder, die sich durch Begriffe ausdrücken lassen, während der Maler mit seinem entwickelten Sinn für rhythmische Gliederung von Fleck und Linie dieselbe Natur mit gänzlich anderen Augen sieht, besser: eine andere Vorstellung von ihr besitzt.

Das normal begabte Kind besitzt die verschiedenen Anlagen — auch die des Dichters und Malers — als entwicklungsfähige Keime, wobei Zeichnen und Begriffsbildung ziemlich gleichzeitig und selbständig erfolgen. Bei einseitiger Veranlagung bestimmt der Erfolg die weitere Entwicklung, d. h. die psychische Energie wird der schwächeren Begabung entzogen und ganz der dominierenden zugeführt. Eine ähnliche Wirkung vermögen Notwendigkeit und Brauch auszuüben: der tägliche Umgang und Verkehr mit anderen Menschen verstärkt die Sprach- und Begriffsbildung dauernd, die auch in der Schule kräftig gefördert werden. In diesem Sinne kann man mit K. Bühler in der Begriffsbildung eine Hemmung oder Schwächung der zeichnerischen Entwicklung sehen, nicht aber die sogenannten „Schemata" durch sie begründen. Diese sind vielmehr notwendige Stufen der Entwicklung, welche von allen durchlaufen werden, ungeachtet des Grades der Begabung oder der Begriffsbildung.

Die Stagnation des Zeichnens auf der Stufe des Schemas, die beim grössten Teil der Menschen im 10.—14. Altersjahr eintritt, hat aber noch andere, tiefere Gründe. Zu ihrer Darlegung ist es notwendig, den weiteren Verlauf der zeichnerischen Entwicklung kurz anzudeuten.

Die Zeichnung eines 12jährigen Knaben (Abb. 4) zeigt gegenüber Abb. 3 weitere Fort-

Abb. 4



schritte. Ausdehnung, Bewegung und Verhältnisse von Ross und Reiter entsprechen schon weitgehend der Wirklichkeit. Die Bodenlinie ist verschwunden und hat ausgedehnten Flecken Platz gemacht, die eine unbegrenzte Bodenfläche andeuten. Die Beine, nun wirklich Pferdebeine, sind nicht mehr abgegrenzt gegen den Leib, sondern gehen organisch in diesen über, bewegen sich auch nicht mehr isoliert, sondern in Zusammenhang mit den übrigen Teilen. Man beachte vor allem die Linienführung am Bauch des Pferdes, welche die Bewegung des vorderen Beines übernimmt und weiterführt. Aber auch die Haltung von Kopf und Hals des Tieres, sowie die Bewegung von Schwanz und Mähne stehen in Einklang mit der Bewegtheit und erwecken so den Eindruck eines Bewegungszusammenhanges.

Doch nicht nur die Darstellung der Bewegung ist fortgeschritten, auch im Hinblick auf Einzelheiten ist die Vorstellungskraft gewachsen: das Sattelband ist nicht mehr bloss nach unten gezogen, sondern führt deutlich um des Bauches Wölbung herum, und die Hufe, die längst alles Klumpige verloren haben, zeigen eine verkürzt gesehene Standfläche.

Die früheren Stufen des Naiven, Kindlichen sind überschritten; der Fortschritt ist nicht zu bestreiten, aber die Kühnheit in Form und Strichführung ist verloren gegangen. An ihre Stelle tritt eine fast nüchterne Sachlichkeit und ein etwas trockener Strich.

Ist wirklich etwas verloren gegangen? Oder scheint das nur so? Entspringen Kühnheit und Frische der Kinderzeichnung nicht vielmehr einem Mangel, einer Beschränktheit? Eines steht fest: Das Kind ist nicht formal, sondern inhaltlich interessiert. Die Dinge selbst sind ihm Ziel, nicht die Schönheit ihrer Darstellung. Aber die Dinge existieren ihm durch ihre äusserliche Form und Gestalt, weniger durch ihre innere Struktur und Beschaffenheit, so dass Form und Inhalt ein und dasselbe sind. Die zur naturalistischen Sachlichkeit führende Darstellungsweise liegt daher schon in der primitiven Kinderzeichnung als Tendenz begründet, tritt jedoch erst von einem bestimmten Grad der Vorstellungsbildung u. des logischen Denkensan in Erscheinung. Die Tendenz gipfelt — wie die Zeichnung eines 13jährigen Knaben in Abb. 5 zeigt — in der ausführlichen naturalistischen Darstellung, wo die Dinge mit Licht und Schatten, Ueberschneidungen und Verkürzungen, mit allen Einzelheiten und mit fast fotografischer Treue in ihrer Erscheinung festgehalten werden. Vergleichen wir die Pferdebeine in dieser letzten Zeichnung mit jenen in Abb. 1, so erkennen wir die ungeheure Differenzierung und Erweiterung der Vorstellung. (Alle Zeichnungen sind aus dem Gedächtnis, d. h. aus einer inneren Schau, entstanden.) Einst bedeutete ein senkrecht zum Leib gestellter Strich das Bein, war primitivstes Symbol für diesen Inhalt. Der Strich blieb auch weiterhin das Mittel, aber das Symbol erfuhr eine stete Erweiterung und Verfeinerung: unzählige Striche ordnen sich als Teilsymbole zu einem Ganzen, sodass allmählich der Charakter des Symbols verloren geht oder doch kaum mehr empfunden wird. Aus dem Symbol wird wieder eine Nachahmung.

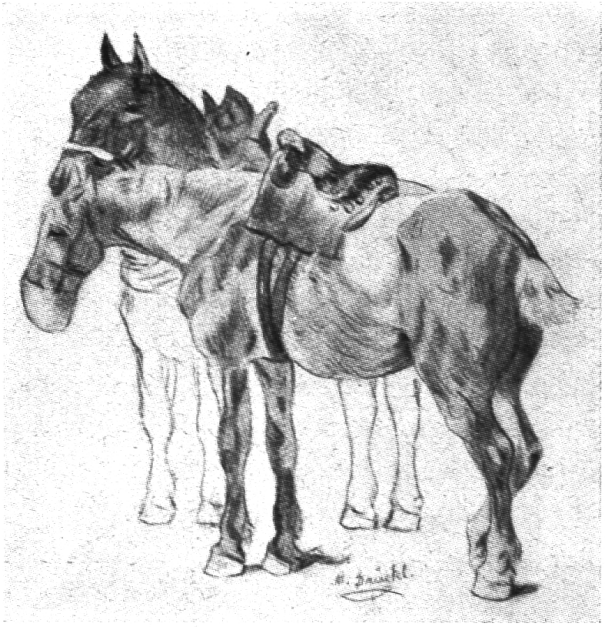


Abb. 5

Darüber hinaus kann es nur zwei Wege geben: dasselbe Ergebnis durch ein technisches

Verfahren müheloser zu erreichen, beispielsweise mittels eines Apparates, oder auf die naturalistische Nachahmung zu verzichten und die Rückkehr zum Symbol anzutreten. In der Pinselzeichnung eines japanischen Meisters (Abb. 6) ist auf jedes naturalistische Ausmalen

Abb. 6

verzichtet worden. Dafür sind die Pinselstriche als solche bewusst geführt und gesetzt. Kraftvoll und subtil zugleich, bleiben sie Pinselstriche auch dort, wo sie Beine, Hufe, Ohren, Stoffalten usw. darstellen, sie bleiben Symbole. Aber von welcher Kraft, Präzision und Differenziertheit! Der ganze Naturalismus ist in diesen meisterhaften Strichen enthalten und zugleich überwunden, eigentlich aufgehoben. Ein riesiger Abstand trennt sie von den primitiven Symbolen der Kinderzeichnung, deren einzige Verwandtschaft in der Frische und Kühnheit des Striches besteht. Gross ist auch die Distanz von der naturalistischen Schülerzeichnung. Dort werden mit Bienenfleiss Einzelheiten zu einem Ganzen zusammengetragen, hier wird mit der geistigen Kraft der Abstraktion das Wesentliche in der Vorstellung erfasst und mit wenigen symbolischen Strichen alles vollendet gesagt.

Der Verlauf der zeichnerischen Entwicklung erscheint nach den angeführten Beispielen einerseits als ein stetiger, anderseits als eine Folge von drei grossen Stufen, die sich zum Teil erheblich widersprechen. Die erste Stufe geordneten Zeichnens umfasst die naiv-symbolische Gestaltungsweise der 4 bis 10-Jährigen; die zweite zeichnet sich durch eine ausgesprochen naturalistische Tendenz aus und umfasst etwa das Alter vom 10. bis 15. Jahr; schliesslich folgt die dritte Stufe der Kunst. Selbstverständlich sind in dieser äusserst groben Einteilung alle die verschiedenen Arten und Strömungen künstlerischen Schaffens nicht berücksichtigt. Das ist in diesem Zusammenhang auch nicht nötig, denn hier interessiert nur das Verhältnis der zwei Stufen des Kinderzeichnens zur Kunst überhaupt. Da jede Darstellung einen Kompromiss zwischen darstellendem Subjekt und dargestelltem Objekt bedeutet, lassen sich diese drei Stufen daraufhin wie folgt charakterisieren:

1. Stufe:

Die Darstellung zeugt, obwohl das Interesse ganz und gar auf den Gegenstand gerichtet ist, von einem derart beschränkten Gestaltungsvermögen, dass die Darstellung ungewollt subjektiv bestimmt ist.

2. Stufe:

Das Interesse ist immer noch ganz auf den Gegenstand gerichtet; zugleich erscheint das zeichnerische Können derart fortgeschritten und in den Dienst des Inhalts gestellt, dass die Darstellung gewollt objektiv bestimmt ist.

3. Stufe:

Die Unterordnung gegenüber dem Objekt wird aufgegeben. Das Interesse wendet sich vom Inhalt auf die Form, wird künstlerisches Interesse. Der Gegenstand wird zum blossen Anlass und Motiv. Die Darstellung ist

gewollt subjektiv und objektiv bestimmt.

Weiter: Auf der 1. Stufe geht die zeichnerische Entwicklung dank des vorwiegend formalen Denkens des Kindes parallel zur Intelligenzentwicklung überhaupt. Jedes Kind, sofern es nicht an Schwachsinn leidet, erringt im wesentlichen die Darstellungsweisen dieser Stufe.

Die 2. Stufe wird zwar von allen Kindern angestrebt, jedoch nur von einem verhältnismässig kleinen Teil erreicht. Damit zeigt die zeichnerische Entwicklung ausser ihrem stetigen und zugleich dialektischen Charakter einen starken Anfangsimpuls, der in den folgenden Jahren noch zunimmt, dann allmählich und immer schneller abnimmt und schliesslich verebbt oder auch plötzlich abbricht. Der schnelle Zusammenbruch aller zeichnerischen Entwicklung zu Beginn der 2. Stufe, das Ende der bildhaften Gestaltung aus eigener Initiative ist begleitet von einer ebenso plötzlichen, fast überstürzten Entfaltung des Intellekts. Neue logisch-abstrakte Denkfähigkeiten werden bestimmend für das Denken, für das Sehen und das Bewusstsein des jungen Menschen. Das kindliche Zeichnen, auf dem Boden der vorlogischen Assoziationen erwachsen, hat hier keinen Platz mehr und zerfällt. Mitleidig werden seine Resultate belächelt und abgelehnt. Die wachsende kritische Urteilsfähigkeit, das erwachende Selbstbewusstsein und die daneben einhergehende Eitelkeit verbieten dem heranwachsenden Menschen eine Tätigkeit, deren Resultate ihrer Kindlichkeit wegen nunmehr gering geschätzt werden. Oberflächlich besehen, könnte auch hier die Ursache der zeichnerischen Ebbe in der plötzlichen Flut des abstrakten Denkens gesucht werden. Damit blieben jedoch alle jene Fälle, in welchen sich abstrakt-logisches Denken neben künstlerischer Weiterentwicklung vollzog, einfach unverständlich.

Eine Parallele.

Die Blütezeit des kindertümlichen Zeichnens fällt in die Zeit des Märchens, der phantastischen Vorstellungen, wo Magie und Zauber herrschen, wo übermenschliche Gewalten Stroh zu Gold und Steine zu Brot, Tiere in Menschen und Menschen in Tiere verwandeln und über Nacht Königreiche zur Belohnung des braven Mannes entstehen lassen. Der bunten Folge rasch wechselnder Vorstellungen, den zauberhaften Sensationen eines unkausalen Geschehens folgt das Kind in atemloser Spannung und mit intensiver Anteilnahme. Das Unwirkliche beherrscht die Phantasie, die Vorstellungen aber, welche die Phantasie zur Darstellung des Geschehens benötigt, sind äusserst unbestimmt und dürftig, denkbar arm an realem Gehalt. Nicht nur fehlt es an jeglicher Beschreibung der Situation, des Ortes oder der Umgebung, in welcher die Handlung spielt, auch die handelnden Wesen sind denkbar simpel und schematisch: Es gibt nur Engel an Reinheit und Güte oder Scheusale an Niedertracht und Bosheit, überaus Fleissige und lasterhaft Faule, unerhört Schöne und wahre Ausgeburten der Hässlichkeit. Das volktümliche Märchen bevorzugt den grossen Kontrast, der leicht und mühelos begriffen wird, und verzichtet auf jene Differenzierung, wie sie der Wirklichkeit zukommt. Auch hier gründet sich die Fähigkeit, die Eigenschaften und das Handeln des Menschen zu erkennen und begrifflich zu fassen, auf das Prinzip des grösstmöglichen Unterschiedes. Es gibt „gut" und „böse", beides ohne Steigerung und ohne Zwischenglieder, wie es in der ersten gegliederten Formgebung der Kinderzeichnung nur „senkrecht" und „waagrecht", in den ersten farbig beurteilten Darstellungen nur leuchtende Kontraste: grün-rot, blau-gelb, rot-blau usw. gibt. Erst wenn diese Kontraste eingeübt und geläufig sind, erweitert sich das Denkvermögen zu feinerer Differenzierung, nähert sich mehr und mehr dem wirklichen Geschehen, den wirklichen Zusammenhängen und dem natürlichen Aussehen der Dinge. Damit verlässt die Jugend die phantastische Welt des Märchens, lehnt sie ab, ja begegnet ihr bald mit völligem Unverstand und wendet sich mit grossem Interesse

wirklichkeitsnahen Abenteuergeschichten zu. Die Geschichte von Robinson ist ein illustrierendes Beispiel für diesen grundsätzlichen Wechsel. „Mit geradezu naturwissenschaftlicher Genauigkeit und Sorgfalt werden die Erfindungen ausgemalt, durch die es dem auf sich selbst Gestellten gelingt, die wilde Natur zu meistern." (K. Bühler.) Hier werden keine Zaubertränklein und Hexenwunder zugelassen, welche die wie junges Kraut emporschiessenden jugendlichen Vernunftskräfte verletzen müssten. Im Gegenteil: das auf reale Zusammenhänge gerichtete Denken verlangt entsprechende Nahrung und findet sie in einer Fülle von handwerklichen Einzelheiten, natürlichen Arbeitsleistungen und ihren ebenso natürlichen Produkten. Kein Schloss entsteht über Nacht und schützt den Helden, keine wunderschöne Prinzessin samt Königreich ist der Lohn für die wackere Tat, sondern aus den vorhandenen Mitteln baut Robinson höchst glaubhaft seine primitive Hütte, in welcher er sich geborgen fühlt. Doch wie reich ist die Vorstellung des Knaben mit dieser Hütte beschäftigt, und wie dürftig war sie daneben in der Ausgestaltung des phantastisch erstandenen Schlosses! Und wie differenziert wird Robinson in der Vorstellung durch die vielen Kleinigkeiten, die er nebst den grossen Abenteuern vollbringt, neben der schematischen Gestaltung des Märchenhelden oder seiner Prinzessin, von der man trotz aller Phantastik nichts weiter weiss, als dass sie die schönste ist.

Der Wirklichkeitsnähe im Denken entspricht das erscheinungsgetreue Bild im Zeichnen. Das Verständnis für symbolische oder abstrakte Formen schwindet mit der erstarkenden Tendenz nach naturnaher, räumlicher Darstellung. Und wie beim Lesen von Geschichten, so ist die Vorstellung auch im Zeichnen mit einer Fülle von Einzelheiten beschäftigt. Alle Dinge werden aufgezählt und müssen mit all ihren äusserlichen Merkmalen erscheinen und „erglänzen": mit Schatten, Lichtern und Reflexen wird die Natur im Bilde erobert, wird alles Körperliche modelliert, Metall und Glas zum Glänzen und Wasser zum Spiegeln gebracht. Die Kleider füllen sich mit Falten und Fältchen, und alle Dinge beginnen, im richtigen Grössenverhältnis zueinander, im Raume zu erscheinen. Es ist der Geist der späten Gotik, der in den 10- bis 15-Jährigen eine schattenhafte Auferstehung feiert. Aber eben nur eine schattenhafte, denn das Können hält mit der geistigen Entwicklung nicht Schritt. Es bleibt auf der primitiven, symbolhaften Stufe stecken und wird so den neuen geistigen Bedürfnissen nicht mehr gerecht, so dass es das eigene Urteil und den Stolz des Zeichners verletzt. Was aber dem Selbstbewusstsein abträglich ist, wird wenn möglich gemieden, womit die Zeichnerei bei den meisten Menschen ihren unrühmlichen Abschluss findet. Der Geschmack jedoch bleibt an diese nicht mehr erreichte, wohl aber vom Geiste begriffene Stufe des Naturalismus fixiert, in den meisten Fällen lebenslänglich.

Dass die intellektuelle Entwicklung und das begriffliche Denken in engem Zusammenhang mit der Krise des Zeichnens stehen, ist offensichtlich. Doch darf darin nicht die Hauptursache der Krise gesehen werden, denn diese tritt erst ein, nachdem das zeichnerische Können schon vorher auf einer primitiven Stufe stecken geblieben ist. Das Zeichnen wird ja gerade deswegen aufgegeben, weil es dem neuen S e h e n nicht mehr genügt. Denn nicht nur das Wissen, sondern auch die Anschauung hat sich erheblich erweitert. Einstweilen bleiben auch der Wunsch und das Streben nach zeichnerischem Ausdruck lebendig und werden erst durch die anhaltenden Misserfolge ertötet.

In der bisherigen Betrachtung liess ich ein wichtiges Moment gänzlich ausser acht: das Schönheitserlebnis. Diese Ausschaltung war notwendig, um Komplikationen zu vermeiden und bisher auch angebracht angesichts der vorwiegend inhaltlichen Einstellung des Kindes. Da nun dem Schönheitserlebnis eine überragende Bedeutung im bildhaften Gestalten zukommt, ist die Einbeziehung dieses Moments in unsere Betrachtung unerlässlich.

II.

Wenn ich sitze, will ich nicht
sitzen, wie mein Sitz-Fleisch möchte,
sondern wie mein Sitz-Geist sich,
sässe er, den Stuhl sich flöchte.

Der jedoch bedarf nicht viel,
schätzt am Stuhl allein den Stil,
überlässt den Zweck des Möbels
ohne Grimm der Gier des Pöbels.

(Christian Morgenstern.)

Hier ist alles Wesentliche über das Erleben der Schönheit anschaulich und vollendet gesagt. Sofern das Möbel seinen Zweck erfüllt, ist es praktisch, bequem, angenehm; sofern seine Form unserem Geschmack entspricht, ist es schön. Zweck und Form eines Gegenstandes erscheinen somit in ihrer Wirkung geteilt. Wer durstig oder hungrig einen gesunden, reifen Apfel erblickt, der findet ihn nicht nur schön, sondern angenehm und begehrenswert. Er fühlt sich getrieben, die köstliche Frucht an sich zu reissen und sie, aller Schönheit zum Trotz, zu verzehren. Dieser Vorgang verdeutlicht, wie sehr sich Begehren und Schauen, Zweckinteresse und Schönheitsempfinden widersprechen, denn ein gegessener Apfel hat aufgehört, schön zu sein. Wahrer ästhetischer Genuss verzichtet darum auf materielle Befriedigung, ohne deswegen gleichgültig gegenüber dem Gegenstande zu werden. Das „interesselose Interesse" wahrt die Distanz, lässt Apfel Apfel sein und geniesst nur seine Erscheinung als reine Form. Nun ist eine von allen Wünschen befreite ästhetische Haltung praktisch nicht möglich. Als ein bedürftiges und Befriedigung heischendes Wesen ist der Mensch stets an Inhalt und Form zugleich orientiert, jedoch in veränderlichem Mass, so dass, je nachdem die eine oder andere Seite überwiegt, von Zweck- oder ästhetischem Interesse die Rede ist.

Beispielsweise diente das oben zitierte Gedicht zur Erläuterung unseres Themas; es erwies sich als nützlich dank des in ihm zum Ausdruck gebrachten wahren Sachverhaltes, der sein Inhalt ist. Die Form des Gedichts spielte dabei eine untergeordnete Rolle. Doch, wer könnte sein Empfinden vor dieser überlegenen Form der Sprache verschliessen! Was grosse Denker in dicken Bänden sagten, ihrer langen Sätze letzter Schluss spielt uns der Dichter hier mit wenig Worten leicht und heiter zu. Man kann die so gelesene Wahrheit nichts stets aufs neue aufnehmen. Nachdem man sie erkannt und in Besitz genommen hat, erlahmt das Interesse ihr gegenüber und wendet sich neuen, ungelösten Problemen zu. Die Form aber, in welcher sie uns hier begegnet, vermag uns immer wieder zu entzücken. An ihr erleben wir nicht Wahrheit, sondern Schönheit.

Die formalen Mittel.

Rhythmus, Kontrast und Gleichklang sind die grundlegenden Mittel der Form. Ein Nebeneinander oder eine Folge von Eindrücken werden durch Rhythmen in jene geringe Anzahl von Einheiten gegliedert, die notwendig ist, damit wir sie noch gefühlsmässig erfassen und aufnehmen können. Was solche Gliederung nicht besitzt, widersteht unserem Auffassungsvermögen und erscheint uns chaotisch. Wir sind genötigt, bewusst zählend oder mit anderen Hilfsmitteln erst Ordnung zu suchen. Rhythmus erspart uns diesen Aufwand, darum ist er angenehm und Mittel des Schönen. Wo er selbst Zweck wird, kann er selbst zum Schönen werden.

Kontrast und Gleichklang sind, obwohl Gegensätze, nicht zu trennen. Kontrast kann es nur in der Gleichheit geben: zwei Richtungen können sich widersprechen, aber dieser Widerspruch setzt voraus, dass beide Richtungen und somit vergleichbar sind. Waagrecht-senkrecht ist der stärkste Richtungsgegensatz und eines der elementarsten und ältesten formalen Mittel der bildenden Kunst. Der Kontrast in der Gleichheit hat sein Pendant: Die Gleichheit im Unterschiedenen. Zwei Begriffe können grundverschieden sein in ihrer Bedeutung und in den Vorstellungen, die sie erwekken, aber übereinstimmend in ihrer klanglichen Wirkung, wodurch sie als gereimt gelten. Schon im vorschulpflichtigen Alter beginnt das Kind Freude am Reim zu bekunden, lange bevor es

imstande ist, die gereimten Begriffe sinngemäss zu verstehen. „Meer" und „Teer" sind ihm ebenso schön wie „nass" und „Fass". Der Psychologe spricht in diesem Falle von flachen Assoziationen. Diese treten auch bei Erwachsenen dann auf, wenn die Aufmerksamkeit vermindert ist: bei Ermüdung, beim Schnellreden, bei psychischen Störungen usw., sodass ihnen nur wenig oder überhaupt kein logischer Gehalt eigen ist.

Seit Urzeiten bilden diese flachen oder formalen Assoziationen das geistige Fundament des Menschen, wie Magie und Nachahmung des Primitiven zeigen. Der Regenzauber der alten Aegypter beruhte darauf, dass zwei völlig verschiedene, in keinem Kausalverhältnis stehende Vorstellungen auf Grund einer äusseren Gereimtheit mit einander verknüpft wurden. Das Werden dieses primitiven und unbewussten Denkvermögens liegt im Dunkel der Menschwerdung und muss lange gedauert haben, bis es zum unverlierbaren Besitz wurde. Heute ist dieses dem menschlichen Unbewussten angehörende Denksystem — gewaltig überlagert von einem System logischer Assoziationen — zu einem fast selbsttätigen Automatismus geworden. So berechtigt die Geringschätzung ist, die man ihm heute zollt, wo es allein auftritt, so grossartig und wertvoll ist seine Mitwirkung im Verein mit dem logischen Denken; denn sinnvoller Gehalt wird erst dann leicht und genussreich aufgenommen, wenn seine Form aus dem Reich der unbewussten Assoziationen stammt und rhythmisch ist. Der erhöhten psychischen Leistung, die der Schaffende dabei aufzubringen hat, entspricht ein verminderter Aufwand beim Aufnehmenden, und damit beginnt der formale Genuss.

Selbstverständlich ist das Wesen der Kunst nicht nur durch diese ihre äusserlichen Mittel allein bestimmt, sondern ebenso sehr durch die Kraft des Schauens und der anschaulichen Gestaltung. In den altindischen Veden sendet der Mensch seine Gebete zu Gott „wie schwärmende Bienen". Gott zieht den Menschen zu sich empor „wie einen Brunneneimer" und nimmt die Sünde von ihm „wie den Strick vom Kalbe". Nicht die Dinge selbst oder ihre Erscheinungsform wecken hier die Vorstellung, sondern ihre gegenseitige Beziehung oder ein Geschehen. In ähnlicher Weise schaut Rilke im Jardin des Plantes die Flamingos:

„. . . Dann steigen sie ins Grüne
und stehn, auf rosa Stielen leicht gedreht,
beisammen, blühend, wie in einem Beet . . ."

Oder Morgenstern lässt das geistige Problem der Aesthetik an „Sitz-Fleisch" und „Sitz-Geist" sichtbar werden.

Nur wenige bringen diese Synthese von logischem Gehalt und künstlerischer Form zustande. Der gewöhnliche Sterbliche, der mühselig um sein bisschen Logik kämpft und darauf stolz ist, hat das Paradies der leichtfüssigen Assoziationen verloren, denn er versteht nicht mehr mit Genuss und bewusst damit zu spielen. Dem Kind, das noch ganz in ihrem Reiche lebt, mangelt die Logik und damit jene Bewusstheit, die den Künstler vor ihm auszeichnet. Nur wer das Reich der Logik betritt, ohne das Kinderparadies des formalen Spiels zu verlieren, wird zur vollendeten Leistung fähig, vermag seinem Denken ebenso klaren wie leichten und schönen Ausdruck zu verleihen.

Die Kunst der Darstellung ist demnach von zweierlei Fähigkeiten abhängig: von der Kraft der Vorstellung und der Kunst der Formulierung. Beide Fähigkeiten sind im kindlichen Denken angebahnt, beide in einem entwicklungsfähigen Rohzustande vorhanden.

Schönheitserlebnis und Formgebung.

Die Kunst des Formulierens hat ihre Voraussetzung in den formalen Assoziationen des kindlichen Denkens. Diese herrschen trotz zunehmender Verstandestätigkeit lange Zeit vor und werden in der naiv-symbolischen Periode intensiv empfunden und erlebt. Den heftigen Kontrast beispielsweise, der durch die Gegenfarben rot-grün, gelb-blau usw. gebildet wird, beginnt das Kind etwa um das 6. Altersjahr

stark zu erleben. Und dieser Gegensatz wird ihm zum Ausdrucksmittel, wie vorher die Beziehung senkrecht-waagrecht. Stellt es den Leib einer Figur rot dar, so den Kopf grün. Die Farbe ist hier Mittel der Unterscheidung; sie hat weder Bezug zur wirklichen Escheinung, noch ist sie Mittel eines ästhetischen Willens, etwa im Sinne moderner Kunst, sondern sie ist hier Symbol für die Zweiheit Leib-Kopf. Dieser Denkakt ist ebenso einfach wie barbarisch-primitiv und von gleicher Art wie das Verbinden von Baumstrunk und Räuber, Sonne und Rad. Im Prinzip bedeutet es auch dieselbe Analogie, wie wir sie in den Veden fanden, wo die schwärmenden Bienen den Flug der Gebete, das Abheben des Strickes das Erlösen von der Sünde symbolisiert.

Allmählich differenziert sich die Vorstellung von den Dingen, deren natürliche Farben nunmehr auch in der Darstellung gesucht werden. Doch die farbigen Kontraste werden nach wie vor heftig erlebt, ja sie sind in gewissem Sinne geläufiger geworden — und beliebter. Das Kind von 7—9 Jahren empfindet diese Kontraste als überaus s c h ö n. Das ehemals nur denktechnische Mittel der Unterscheidung ist zu einem ästhetischen Element geworden. Insofern nun aber ein entwickelter Sinn für Lokalfarben eine zweckmässige Verwendung dieser begehrten Farbenzusammenstellungen nicht mehr gestattet, sucht sich das Kind einen Anlass, der ihre Verwendung erlaubt: Phantasie- und Wunderblumen, Fahnen, Verzierungen, O r n a m e n t e. Das Mittel, einst im Dienste eines Inhalts, wird seinerseits zentraler Gegenstand des Interesses, wird selbst Zweck und Inhalt. Dieser eigentümliche Verlauf im Verhältnis von Zweck und Form, die Bildung der formalen Mittel und der Technik aus dem Zweck, ihre Zweckentfremdung und endliche Selbstherrlichkeit ist eine allgemeine Erscheinung und gehört zum Gesetz des Lebens überhaupt. Die formalen Assoziationen in ihrer ganzen Mannigfaltigkeit gehören in diesem Zusammenhange erwähnt, denn sie sind für die Zwecke des heutigen Menschen grösstenteils untauglich geworden und ihrer einstigen Funktionen enthoben. Weder Sonne, Mond und Sterne werden in ihrem Lauf beeinflusst, noch Wolken erzeugt und Regen gezaubert, kein Gold aus Stroh und kein Brot aus Steinen gehext mit Hilfe formaler Analogien, sondern mit logischem Verstand prüft dieser Mensch die realen Bedingungen und erforscht die Möglichkeiten der Nutzung. Und wenn sie auch in den Träumen der Menschen noch ein phantastisches Treiben bekunden und ab und zu ein Unglücklicher, ein geistig Schwacher oder sonst ein am Verstand Zweifelnder oder Verzweifelnder von ihnen Glück und Rettung erhofft, so sind die flachen Assoziationen im allgemeinen doch den praktischen Zwecken entfremdet und damit zu einem ästhetischen Bestand und Mittel geworden.

Aber es genügt nicht, sich ihrer geniessend zu erfreuen. Sollen sie in neuer Funktion einer schöpferischen Tätigkeit dienstbar werden, so muss ihr Besitz dem B e w u s s t s e i n zugänglich sein, muss in vielfältiger Beziehung zum logischen Denken gebracht werden. Und dies wird nur durch fortgesetzte Pflege erreicht. Nun wird gerade in jener Jugendzeit, wo die formalen Assoziationen noch äusserst lebendig sind und zugleich das logische Denken seine Entfaltung beginnt, der Pflege dieser Beziehung und der Wachhaltung des formalen Empfindens wenig Beachtung geschenkt. Zu sehr, vor allem zu einseitig ist man mit der Bildung des Verstandes beschäftigt. Um ein konkretes Beispiel zu erwähnen: Ohne Unterweisung bleibt das Differenzierungsvermögen und damit die Urteilsfähigkeit in bezug auf Farbe im primitiven Kontrasterlebnis stecken. Die formale Weiterbildung ist nur möglich im Umgang mit Farbe, indem man sie durch Mischen selbst differenzieren lernt und die hiezu notwendige T e c h n i k erringt. Und erst im Differenzierungsvermögen ist die Grundlage zu verfeinertem harmonischen Empfinden gelegt. Dass beispielsweise zu einem bestimmten Grün nicht jedes beliebige Braun schön ist, unter Umständen überhaupt keines, weiss jedermann mit et-

was entwickeltem Farbempfinden. Und doch hört hier in der Regel schon jede formale Bildung unserer Jugend auf. Man weiss, dass die Blätter eines Baumes grün und sein Stamm braun sind, und man streicht die Farbe auf, wie sie zufällig und gebrauchsfertig im Stift enthalten ist. Das genügt, denn der Richtigkeit ist damit Genüge getan. Davon abgesehen, dass diese „Richtigkeit" nur ungefähr und immer noch symbolisch ist, verhält es sich mit ihr wie mit der sprachlichen Formgebung: Der Inhalt bleibt so lange aktuell und beachtenswert, bis man ihn begriffen und zur Kenntnis genommen hat. Nur die Formgebung vermag uns dauernd zu fesseln, sofern sie schön ist und uns entzückt. Besitzt sie diese Qualitäten nicht, sondern vermittelt sie nichts als bescheidene Richtigkeit, so kann auch nur der Gegenstand der Darstellung interessieren und nicht diese selbst. Es kommt ihr in diesem Falle nicht mehr Bedeutung zu als irgend einer Mitteilung, etwa einer amtlichen Verlautbarung, einer Zeitungsnotiz oder dergleichen, deren Formkunst Eintagswert besitzt.

Um schön zu sein, muss eine Darstellung über die Richtigkeit hinaus weitere Bedingungen erfüllen: sie muss in ihrem Aufbau rhythmisch sein, d. h. jene formale Ordnung besitzen, die sie schnell überschaubar und leicht fasslich werden lässt. Die Farbigkeit hat den Gesetzen des Kontrastes und der Gleichheit zu gehorchen, wodurch zwischen den mannigfaltigen Farbtönen klare, gesetzmässige Beziehungen entstehen, die man als gereimt oder harmonisch empfindet.

Alle diese formalen Bedingungen haben nichts zu tun mit dem Objekt der Darstellung und können von ihm nicht übernommen werden, vielmehr richten sie sich nach dem schauenden Subjekt. Es ergibt sich somit, dass die Schönheit einer Darstellung subjektiv, ihre Richtigkeit aber objektiv bestimmt ist.

Das ist eine Binsenwahrheit. Doch musste sie noch einmal gesagt werden, denn von hier aus wird erst verständlich, weshalb das Kind der ersten Stufe mehr Sinn für das Schöne bekundet, als das der zweiten. Wie wir sahen, ist die Darstellung auf der 1. Stufe ungewollt subjektiv bestimmt. Damit tritt die Richtigkeit — wenn auch zwangsläufig — zurück gegenüber einer stark formal betonten Gestaltung. Die Denkgesetze selbst bestimmen noch die Form, und das macht ihren — wenn auch sehr primitiven — künstlerischen Gehalt aus. Diese Zeit muss als die wertvollste und fruchtbarste für die Bildung der formalen Fähigkeiten betrachtet werden. Nur muss man stets der Tatsache gedenken, dass das Kind dieser Epoche ungewollt formal denkt, nach Richtigkeit verlangt und daher gegenüber dem Wesen der Form ohne Bewusstheit ist.

Auf der zweiten Stufe gelangt die durch das bewusste Denken bedingte Tendenz zur Richtigkeit zum Durchbruch: die Darstellung wird gewollt objektiv bestimmt. Das möglichst genaue Kopieren des Gegenstandes, die völlige Unterordnung unter das Objekt ist Ziel des zeichnerischen Strebens. Für die subjektiven Bedingtheiten der Form fehlt damit jedes Verständnis. Die Zeichnungen werden langweilig, trocken, ermüdend, lassen jedes rhythmische und harmonische Empfinden vermissen und entbehren aller Schönheit.

Hier versucht der neue Zeichenunterricht mit einer den kindlichen Denkbedingungen angepassten Methode rettend und fördernd einzugreifen. Alle die Wunderblumen, Ornamente und andere Phantasiegebilde, die in freiem Gestalten geschaffen werden, dienen dem einen Zweck, die formalen Mittel zu üben und zu erringen, ohne darin durch Richtigkeiten abgelenkt oder gehemmt zu werden. Denn mit dem Erleben des Schönen steigert sich die Freude am Gestalten, und das ist überaus wichtig. Nicht nur wird die lustbringende Tätigkeit intensiver erlebt, sondern auch andauernder geübt, womit die Beherrschung der Mittel, die Technik, sich festigt und eigentlich erst zum Besitz wird.

Schönheitserlebnis und Vorstellungskraft.

In der Phantasiearbeit eines 12jährigen Mädchens (Abb. 7) ist die von Wald umgebene Kyffhäuserburg dargestellt. Burg, Bäume, Raben und Figuren zeigen eine einheitliche Stufe und eine ebenso übereinstimmende Distanz von der natürlichen Erscheinung dieser Dinge. Vor allem die Tannenbäume erfreuen sich einer lapidaren Form, einer eigentlichen F o r m e l. Betrachtet man jedoch nicht den einzelnen Baum, sondern die gesamte Anordnung der Tannen, so empfindet man ihre gelungene rhythmische Verteilung und damit die ornamentale Wirkung der stets wiederkehrenden Zackenlinien. Dieses primitive Ornament genügt hier in der Tat zur ästhetischen Gestaltung, ja eine richtigere Tannenform hätte sehr wahrscheinlich den rhythmischen Eindruck abgeschwächt. Dass dieser kein zufälliger ist, beweisen die ebenfalls rhythmische Anordnung

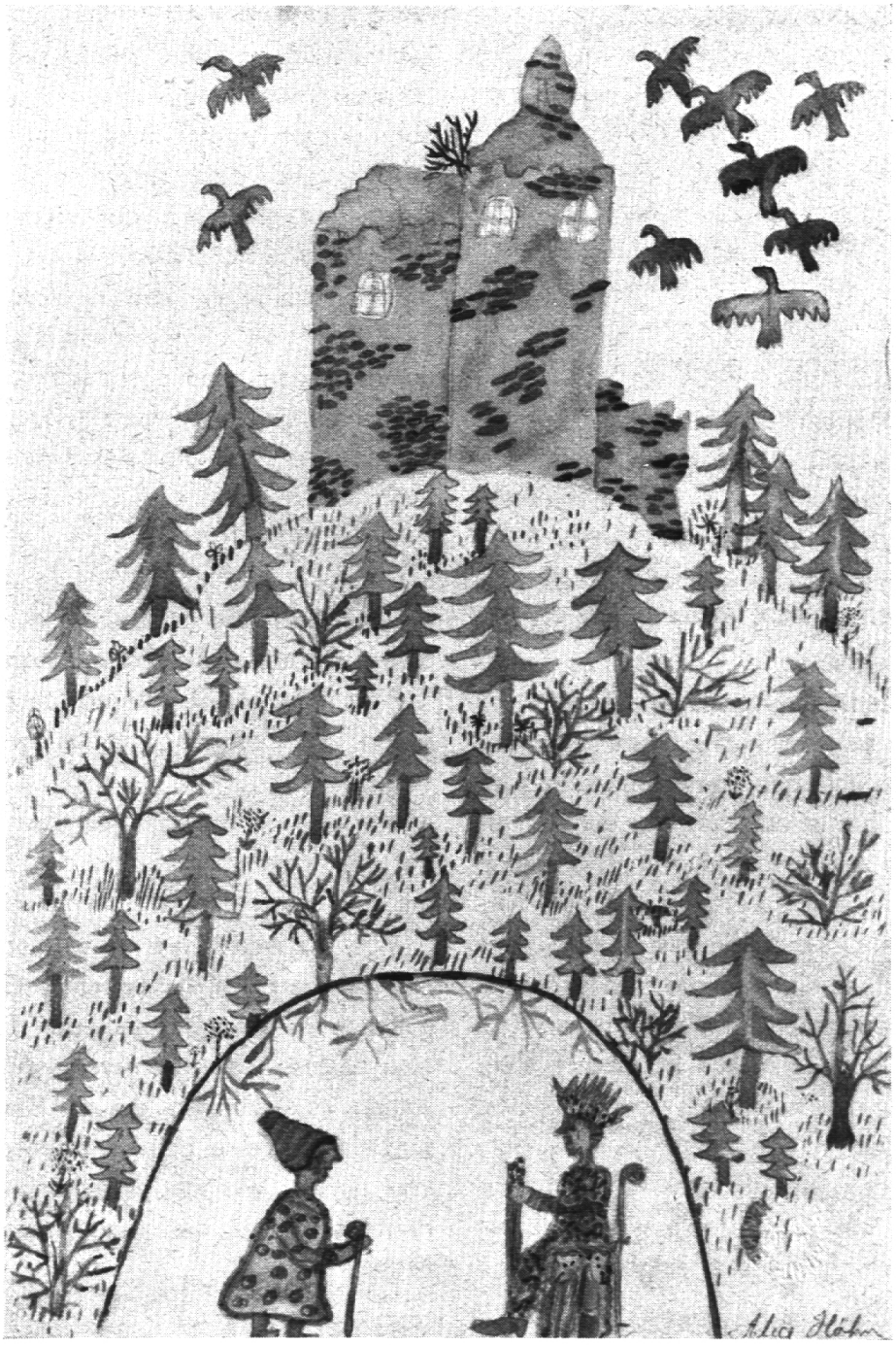


Abb. 7

der Steine im Gemäuer der Burg und die dekorative Verteilung der Raben. Die technische Ausführung mit Pinsel und Aquarell ist derart sorgfältig und liebevoll, wie es auf dieser Stufe nur von Schülern, die mit Freude und Hingabe zeichnen, erreicht wird.

Wie verhält sich nun dieses ästhetische Gestalten zur Vorstellungsbildung?

Im ersten Teil dieser Betrachtung habe ich gezeigt, dass die Bildung klarer Vorstellungen wesentlich durch ein Ausdrucksmittel bestimmt ist. Da das ästhetische Erleben ungemein fördernd auf das formale Können und das technische Beherrschen der Mittel einwirkt, so muss dieser Einfluss als positiv gewertet werden.

Doch das ästhetische Erleben zeigt auch noch eine andere Wirkung. Die Fähigkeit, rhythmisch und klanglich zu erleben, erzeugt eine mehr oder weniger stete Bereitschaft hiezu. Doch Rhythmus und Harmonie können nur sinnlich erlebt werden, sind daher an einen stofflichen Träger gebunden. Anlass zu ästhetischem Gestalten kann irgend ein Gegenstand werden, wobei seine wirkliche Gestalt und Beschaffenheit von untergeordneter Bedeutung ist. Wesentlich an ihm ist nur das, was dem ästhetischen Erleben zum Anlass taugt, und das kann ein Kleines, eine einzige Eigenschaft, eine Farbe, eine blosse Zickzacklinie sein. Das Schönheitserlebnis ist somit, wie die Tannenbäume in Abb. 7 zeigen, durch ein Minimum an Wirklichkeitsgehalt gewährleistet. Es bedarf dazu keiner weiteren Erfassung des Gegenstandes, keiner Richtigkeit, im Gegenteil: je mehr dem Objekt über den eigentlichen Anlass hinaus nachgegangen wird, umso mehr wird das freie Spiel der ästhetischen Mittel eingedämmt und unterbunden.

Die Vorstellung ist nicht an der ästhetischen, sondern an der gegenständlichen Form orientiert. Sich etwas „vorstellen" bedeutet, ein Ding in bezug auf seine Form, Beschaffenheit, Wirkung usw. im Geiste vor sich hin zu stellen, und zwar möglichst klar und deutlich. Diese Objektbezogenheit der Vorstellungstätigkeit steht im Widerspruch zur ästhetischen Haltung.

Die Tannenbäume eines 9jährigen Knaben in Abb. 8 zeugen für eine bedeutend differenziertere Vorstellungstätigkeit, als jene des 12jährigen Mädchens. Die Aeste sind nicht nur, je nach Alter, lang oder kurz, sondern wurden auch in bezug auf Richtung und Verästelung beurteilt. Die Darstellung ist richtiger geworden, reicher an Wirklichkeitsgehalt. Als Ganzes lässt sie jedoch jene klanglich-rhythmische Gestaltung, wie sie in der Darstellung des 12jährigen Mädchens erlebt wird, vermissen. Sie ist wohl wahrer, aber nicht so schön wie jene. Denn die differenzierte Vorstellung lenkt ab von jenen reinen Formelementen, die ihrer Einfachheit wegen rhythmisch und klanglich verwendbar sind. Umgekehrt macht das ästhetische Gestalten aus denselben Gründen eine differenziertere Vorstellungsarbeit überflüssig und entbehrlich.

Das ästhetische Erleben wirkt somit in doppelter Weise auf die Vorstellungbildung ein:

Positiv als Steigerung technischer Fertigkeiten und Festigung bereits gebildeter Vorstellungen.

Negativ im Hinblick auf die Bildung neuer Vorstellungen und damit lähmend auf die Steigerung der Vorstellungskraft.

Wie im Märchen, so finden wir auch hier im klanglich-rhythmischen Gestalten eine auffallende Beweglichkeit der Phantasie und eine ebenso bemerkenswerte Armut der einzelnen Vorstellungen, die der Phantasie gleichsam als Bausteine dienen. Ebenso schematisch und unreal, wie der Märchenheld und seine Prinzessin, sind die Tannenbäume am Kyffhäuser.

Phantasie und Vorstellung.

Die Tätigkeit der Phantasie ist eine synthetische. Mit dem ihr zur Verfügung stehenden Vorstellungsmaterial baut sie frei und schöpferisch ihre Bilder auf, setzt sie Dinge und Formen in Beziehung zu einander. Auf den Unterschied zwischen inhaltlich und

Abb. 8

formal gerichteter Phantasie braucht hier nicht eingegangen zu werden, denn die des Kindes gehört zur ersteren, sie ist wesentlich erzählend. Wie das Kleinkind seine Puppen setzt und mit ihnen Situationen herstellt, Geschehnisse erzählt, so setzt das Kind der ersten zeichnerischen Stufe die bildhaften Symbole. Es ist ein eigentliches Spielen mit bereits vorhandenen Vorstellungen, ein Geniessen eines vorhandenen Vermögens, das es in jungen Jahren mühelos erwirbt, gewissermassen erbt. Aber dieses lustbetonte Spielen mit leichterworbenem Besitz hat eine üble Folge:

Der Tannenbaum, wie er uns in Abb. 7 begegnet, schreibt seine lapidare Form allmählich tief in das Gedächtnis ein und erfreut sich dort eines zähen Lebens, das bis ins Jünglingsalter dauert und oft noch darüber hinaus. Das wäre weiter nicht bedauerlich, wenn er, wie in Abb. 7, dank seiner Einfachheit eine formale Funktion besässe. Diese hat er in der Regel jedoch eingebüsst. Seine Zickzacklinie dient nicht mehr als Ornament, als Teil eines Rhythmus oder als Träger eines farbigen Klanges, sondern steht für sich als Darstellung eines Inhalts und ist als solche zur gedankenlosen, leeren Formel geworden. Ein Zurückfinden ins Paradies der kindertümlich-dekorativen Gestaltung ist ausgeschlossen. Es gibt nur eines: die Vorstellung „Tannenbaum" zu erweitern und zu differenzieren. Bei dieser Gelegenheit staunt man ob der sich offenbarenden Armut. Es ist, als wäre die Tanne kein einheimisches Gewächs, das man von jung auf sieht, als hätte sie nie zur Weihnachtszeit mit Kerzen und Kugeln in der Stube gestanden. Die Anschauung von ihr ist denkbar erbärmlich, nicht durch das Aussehen ihrer wirklichen Erscheinung, sondern durch die bequeme Einfachheit der Formel bestimmt. Hier hilft nichts anderes, als diese der Wirklichkeit gegenüberzustellen, beispielsweise den mannigfaltigen Verlauf der Aeste zu beachten, die Vielfalt ihrer Richtungen mit deren Einfalt in

der Formel zu vergleichen. Doch das Beobachten allein genügt nicht, auch das Abzeichnen führt zu keinem bleibenden Erfolg; erst die gedächtnismässige Darstellung zwingt zur Verarbeitung des Beobachteten, enthüllt die Lükken, die noch vorhanden sind, und auch den Gewinn, der an Vorstellung in Besitz genommen wurde. Solche Vorstellungsbildung bedeutet Arbeit, denn da diese Tätigkeit ein stetes Vergleichen des Objekts mit bereits vorhandenen Vorstellungen bedeutet, so ist sie analytisch und als solche mühselig.

Die Zeichnung eines 14jährigen Knaben (Abb. 9) zeigt eine Differenzierung der Tanne, die alles Kindertümliche abgestreift hat. Der Knabe war keine aussergewöhnliche Begabung im Zeichnen, sondern gehörte zum „guten Durchschnitt" einer 8. Klasse der Volksschule. Das Zeichnen aus der Vorstellung machte ihm anfänglich Mühe, wie andern Schülern auch, und oft brauchte es Zwang, um die gemachten Beobachtungen gegenüber eingefleischten Schablonen in der Darstellung durchzusetzen. Doch hatte sich sein diesbezügliches Vermögen derart entwickelt, dass er diese Zeichnung ohne jede fremde Hilfe und ohne sonderliche Anstrengung hinsetzte.

Mit dem Erringen neuer Vorstellungen ist gewöhnlich ein Verlust an ornamentalen Fähigkeiten verbunden. Dass dieser aber nicht endgültig zu sein braucht, beweist gerade diese Zeichnung, wo die wirklichkeitsnahe Erscheinung des Baumes, die differenzierte Bewegung seiner Aeste und die Masse der Nadeln in rhythmischen Strichen und Flecken zum Ausdruck gebracht wurden.

So mühselig die Gewinnung von neuem Vorstellungsbesitz ist, so gross ist nachträglich die Freude an der vollbrachten Leistung. Und darin unterscheidet sich die Vorstellungsbildung von der Phantasietätigkeit, dass man in jener mühsam neues Vermögen erwirbt und in dieser mit Freuden davon zehrt.

Es ist verständlich, dass das Kind der lustbetonten Phantasietätigkeit bei weitem mehr zugetan ist als der Vorstellungsbildung. Und wenn ihm gar die notwendigen Formeln gebrauchsfertig vorgemalt und dargeboten werden, wie das noch da und dort geschieht, dann ist es eigener Mühe gänzlich enthoben. Davon, dass seine Fähigkeit zur selbsttätigen Vorstellungsbildung wegen Nichtgebrauchs allmählich zur Unfähigkeit verkümmert, weiss es

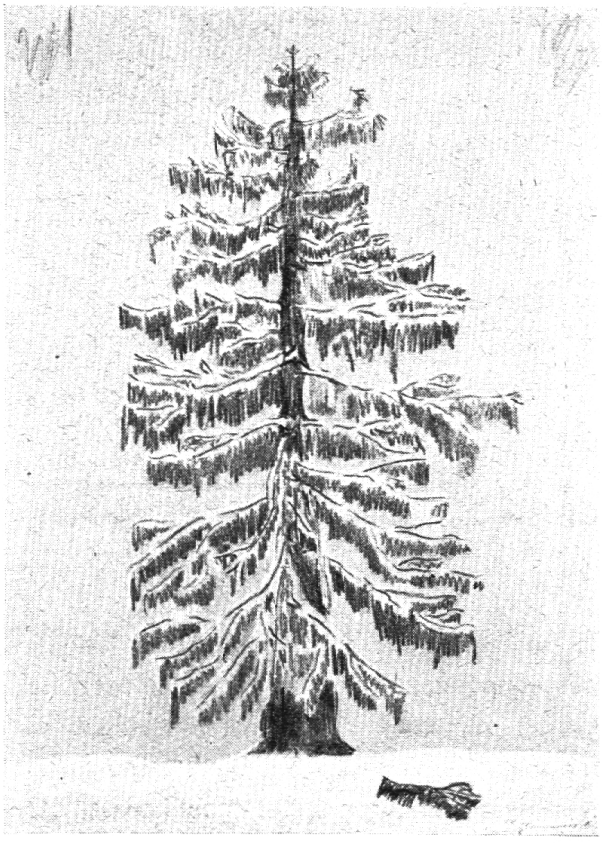


Abb. 9

nichts, und in vielen Fällen ahnt es auch der Lehrer kaum. Erst beim Eintritt in die zweite grosse Epoche, wo der dekorative Sinn durch die schnelle Ueberhandnahme der naturalistischen Tendenz zum Erlöschen gebracht wird, beginnt sich dieser Mangel voll auszuwirken. Die zu leeren Formeln erstarrten kindertümlichen Symbole genügen den neuen Anforderungen bei weitem nicht mehr, und die unentwickelte Vorstellungskraft ist gegenüber den eingefleischten Schablonen machtlos geworden. So ergibt sich die merkwürdige, aber verständliche Tatsache, dass ein sehr grosser Teil vordem begabter Kinder nun plötzlich un-

begabt erscheint und es in gewissem Sinne auch geworden ist.

Hier ist die eigentliche Ursache der Krise des Zeichnens zu suchen, nicht in der Begriffsbildung. Denn mit den Begriffen ist es ja ebenso bestellt, wie mit den bildhaften Formen: sie sind Mittel der Bezeichnung und der Beschreibung, und auch ihnen droht die Erstarrung zu leeren Formeln, wenn die Vorstellungen, die mit ihnen verknüpft werden sollten, fehlen. Ob eine Darstellung bildhaft oder begrifflich ist: gehaltvoll und klar kann sie nur dann sein, wenn ihr klare Vorstellungen zu Grunde liegen und diese anschaulich erfasst und gestaltet sind. Ist darüber hinaus die Form der Sprache noch rhythmisch und klanglich empfunden, so ist die Darstellung ausserdem schön.

III.

Zur Praxis des Zeichenunterrichts.
Voraussetzungen.

In Verbindung mit der Uebersicht auf S. 124 ergibt die Zusammenfassung der gewonnenen Einsichten folgendes Bild: Während der ganzen Dauer seiner Entwicklung ist das Kind vorwiegend inhaltlich eingestellt. Der bewusste ästhetische Genuss, das „interesselose Interesse" ist ihm fremd. Stets ist sein Schönheitsempfinden eng verknüpft mit inhaltlichem Interesse. Sein Zeichnen ist gegenständlich-darstellend oder inhaltlich-erzählend. Nicht der Gegenstand dient als Anlass zum Gestalten, sondern das Gestalten dient der Darstellung des Gegenstandes. Dieser Satz gilt mit gewissen Einschränkungen.

Die Denkstufen:

A. Wie die schematische Uebersicht zeigt, setzt die klangliche Darstellung vor der bildhaften ein, und zwar als lautliche Nachahmung. Diese zeigt auf der frühesten Stufe eine naturalistische Tendenz primitiver Art, die jedoch infolge der bescheidenen Ausdrucksmittel nur fragmentarischen Ausdruck erhält. Das Zeichnen beginnt als formloses Kritzeln.

B. Hier beginnt das geordnete Zeichnen mit Hilfe der ersten formalen Urteilsfähigkeit. Die Entwicklung geht relativ rasch vor sich; neue Formprinzipien werden noch leicht und mühelos errungen, so dass auch neue Vorstellungen spielend erworben werden. Die Darstellung begnügt sich vorerst mit einzelnen Dingen, die ohne Zusammenhang mit anderen aufgezählt werden. Das Interesse gilt den Dingen selbst, so dass auch die Vorstellung stark mit ihnen beschäftigt ist.

Allmählich verschiebt sich das Interesse vom einzelnen Gegenstand auf eine Szene oder ein Geschehen, womit den beteiligten Dingen nur noch Teilbedeutung zukommt. Die Phantasietätigkeit nimmt zu, und da gleichzeitig die Erweiterung der formalen Prinzipien und damit der Vorstellungskraft nicht mehr ohne eigentliche Anstrengung erreicht werden kann, so gewinnt die Trägheit des Geistes mehr und mehr die Oberhand. Um ein Geschehen darzustellen, genügen die bisher errungenen Formen.

C. Das Märchen und das Phantasiezeichnen sind immer noch vorherrschend, doch beginnt sich das Denken mehr und mehr nach der Wirklichkeit zu orientieren. Der anhaltenden Phantasietätigkeit entspricht die beginnende Stagnation der Vorstellungsbildung und ein wachsendes Empfinden für dekorative Formen, dies vor allem bei den Mädchen. Es ist die einzige Epoche im jugendlichen Alter, die eine eigentlich ästhetische Tendenz aufweist.

D. Eine neue, wirklichkeitsbetonte Einstellung löst die dekorativ-phantastische Periode ab (Robinson). Das logische Denken wird bestimmend für die neue geistige Haltung. Im Zeichnen verschiebt sich das Interesse von der Szenerie auf die Dinge selbst, von der Phantasietätigkeit auf die der Vorstellung. Die naturalistische Darstellung wird angestrebt. Der dekorative Sinn erreicht einen Tiefpunkt.

Ist durch die umgekehrte Tendenz der vorangegangenen Epoche eine frühe Stagnation der Vorstellungsbildung eingetreten, so ist in der Regel der Rückstand gegenüber der schnell fortschreitenden geistigen Entwicklung schwer

Uebersicht über die Entwicklung des Zeichnens.

Alter	Formales Prinzip	Phantasie und Vorstellung	Uebriges Denken
Vorstufe A bis 4. Jahr	noch kein formales Prinzip.	Kritzelstadium.	Flache Assoz. direkte Nachahmung des Objekts, vor allem klanglich (wau-wau, Tik-tak).
I. Hauptstufe B 3./4. — 6./8. Jahr	**Primäre Richtungsunterscheidung** (senkrecht-waagrecht). Naiv-symbolische Darstellung. **Primäre Farbunterscheidung und Richtungsdifferenzierung.** Beurteilung der Ausdehnung in der Fläche.	Wachsende Vorstellungskraft in spielerischer Betätigung. Schnell wechselnde Vorstellungsinhalte. Die Dinge werden anfänglich einzeln, ohne Zusammenhang mit andern, dargestellt. Erzählendes Zeichnen.	Begriffsbildung. **Grimms Märchen.** Stufe der primären Unterscheidung von gut und böse, schön, hässlich usw.
C 6./8. — 9./13. Jahr	Ueberschneidungen. Beginn räumlicher Darstellung. **Natürl. Farbgebung Richtungsveränderlichkeit.**	Zunehmende Phantasietätigkeit bei verlangsamter Vorstellungsbildung. Wachsendes Verständnis für dekorative Gestalten.	**Grimms Märchen.** Zunahme des logischen Denkens.
II. Hauptstufe D Beginn etwa 9./13. Jahr	**Richtungszusammenhang.** Verkürzungen, Perspektive. **Naturalismus.** **Natürl. Farbgebung**	Abnehmende Phantasietätigkeit. Neuer Aufschwung der Vorstellungsbildung oder definitive Stagnation auf einer früheren Stufe. Schwindendes Verständnis für dekoratives Gestalten. Ende der Kinderzeichnung und damit häufig des Zeichnens überhaupt.	Geschichten mit real möglichem Gehalt. Starker Sinn für Wirklichkeit. (Robinson, Indianergeschichten) usw. Schnelle intellektuelle Entwicklung, wachsendes Selbstbewusstsein.

oder gar nicht mehr aufzuholen. Die Freude am Zeichnen erlischt.

Nach der Erreichung der erscheinungsgetreuen Darstellung ist die Voraussetzung für bewusste Beurteilung der Form gegeben.

Zeichenunterricht.

Die Kompliziertheit der zeichnerischen Entwicklung lässt eine angemessene Unterrichtsmethode als schwierig erscheinen. Die periodische Verlagerung des Schwergewichts zwischen

Phantasie und Vorstellungstätigkeit, dekorativem Gestalten und erscheinungsgetreuem Darstellen — wobei sich die Bevorzugung der einen Seite stets als die Schwächung der andern erweist — stellt grosse methodische Anforderungen.

Der alte Zeichenunterricht erstrebte ein möglichst genaues Abzeichnen nach Natur und Vorlage. Seine Bemühungen gipfelten im perspektivischen Darstellen, wo die Gegenstände dieser Welt durch einen Horizont gebannt und mit Hilfe geschwärzter Strahlenbündel an zwei Fluchtpunkte verzerrt wurden. Da das Abzeichnen nach Natur eine sehr entwickelte Vorstellungskraft voraussetzt, um den komplizierten Erscheinungen gewachsen zu sein und nicht Sklave des Gegenstandes zu werden, so muss das Abzeichnen für alle die Stufen mit unentwickelter oder ungenügender Vorstellungsbildung abgelehnt werden. Das Abzeichnen nach Vorlage ist weiter nichts als ein Wiederkäuen, ein blosses Nachfahren schon gestalteter Formen. Der stets vorhandenen Bequemlichkeit des Schülers, fertige Formeln ohne eigene geistige Leistung sich anzueignen, kommt diese Methode diensteifrig entgegen, weswegen sie unbedingt zu verwerfen ist.

Das Zeichnen endlich mit den Hilfsmitteln der Fluchtpunktperspektive ist vorwiegend eine intellektuelle Angelegenheit und zeitigt nur bei jenen Schülern gute Resultate, die auch ohne diese Hilfsmittel klare Raumvorstellungen besitzen und darzustellen vermögen. Im übrigen ist die Fluchtpunktperspektive viel mehr ein Mittel, über mangelnde Raumvorstellung hinwegzutäuschen, als solche zu bilden.

Das Grundübel des alten Zeichenunterrichts bestand in seiner Vernachlässigung der frühen, entwicklungsfreudigen Stufen, für die ihm jedes Verständnis fehlte.

Der neue Zeichenunterricht, der unter dem Namen „Freies Gestalten" bekannt geworden ist, hat das grosse Verdienst, die Eigengesetzlichkeit in der Kinderzeichnung nicht nur erkannt, sondern zum Ausgangspunkt seiner Methode gemacht zu haben. Die neuen Ideen wurden von jener allgemeinen Zeitströmung gezeugt und getragen, die in der gesamten Kultur, vor allem aber sichtbar in der bildenden Kunst, die Abkehr vom Objektiven zugunsten des individuellen Eigen- und Innenlebens vollzog. Eine solche Geistesrichtung musste die schöpferische Tätigkeit des Kindes, insbesondere seine Phantasie, höher bewerten als seine dienende Unterordnung unter das zu zeichnende Objekt. Damit bekam das neue Schulzeichnen, das von einer belebenden Spielfreudigkeit getragen wird, ein vorwiegend erzählerisches oder dekoratives Gepräge. Keine unerfüllbaren Forderungen nach Richtigkeit erstickten die jungen Kräfte, und es schien, als könnte dem Versiegen der schöpferischen Kräfte im 11. bis 14. Altersjahr ein Ende gesetzt werden. Leider erwies sich diese Hoffnung als verfrüht. Nicht nur die Methode wurde am Kinde orientiert, sondern auch die Zielsetzung, womit das Kindertümliche an sich zum Zwecke wurde; für dieses Kindertümliche aber zeigt der Schüler selbst herzlich wenig Verständnis, wenn in den Flegeljahren sein Stolz auf Verstand und reales Können gerichtet ist.

Weder das Abzeichnen nach Natur und Vorbildern, noch das überwiegende Phantasie- und dekorative Zeichnen führen zu bleibenden Ergebnissen, denn beide Wege leiden an einer Fehlorientierung: der alte Zeichenunterricht krankte an der Methode, der neue an einem verkehrten Ziel; beide lassen die Pflege der *bildhaften Vorstellungskraft* vermissen, auf welche es vor allem ankommt. Wie der Schüler zur Vorstellungsbildung erzogen und der Unterricht dementsprechend geführt werden soll, sei an einem praktischen Beispiel gezeigt.

Methodisches Beispiel.

Aufgabe.

Mit einer 3. Klasse der Primarschulstufe soll im Rahmen des Gesamtunterrichts eine Fabrik mit Farbstift gezeichnet werden.

Die Vorstellungen, welche die Schüler von einer Fabrik besitzen, sind dürftig und unbe-

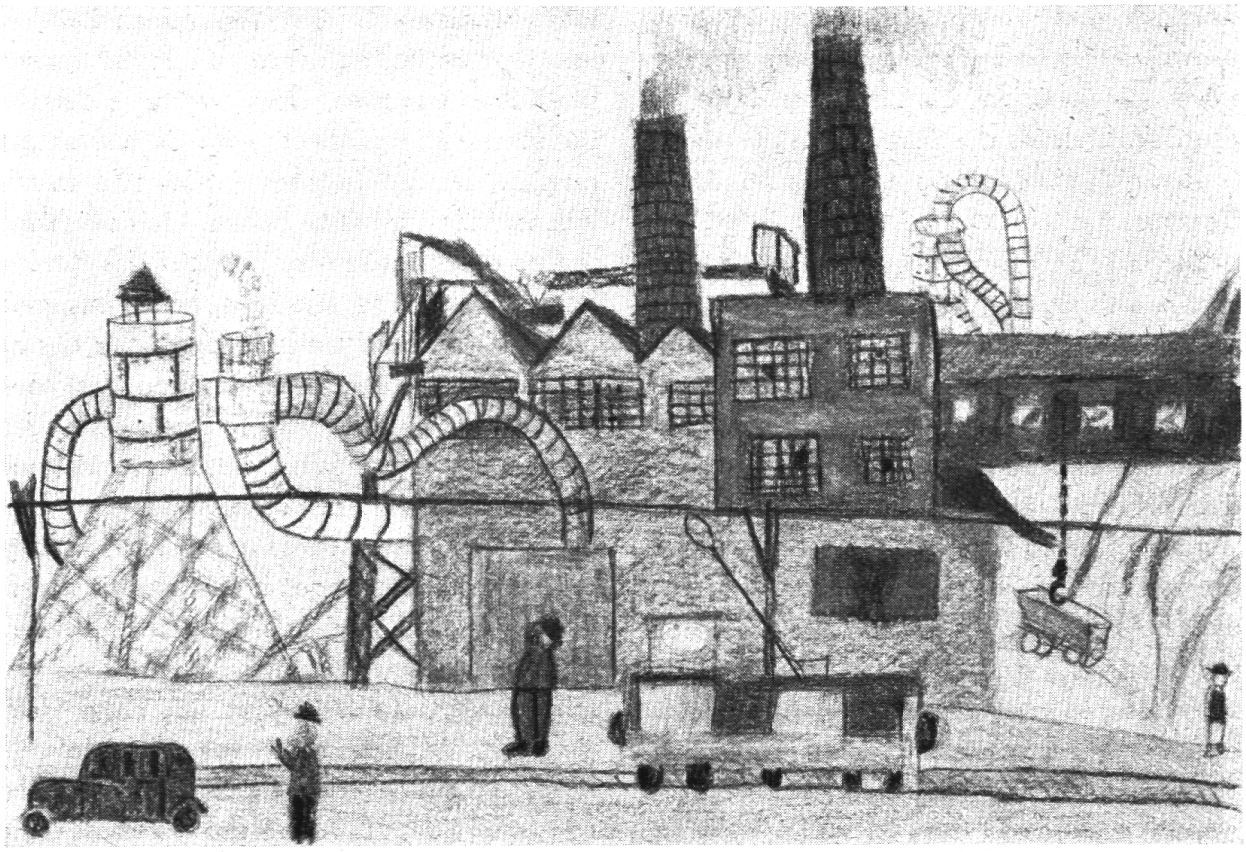


Abb. 10

stimmt und etwa auf folgende Einzelheiten beschränkt: grosses Gebäude, hohes Kamin, Arbeiter in blauen Ueberkleidern.

Aufgabe des Lehrers ist es nun, technische und eventuelle formale Schwierigkeiten zum voraus durch geeignete Uebungen zu beheben. In unserm Falle wird die Aufgabe dazu benützt, das Mischen und Beurteilen von grauen Farbtönen zu üben.

Die Uebung.

Auf einem Blatt werden mehrere aneinanderstossende Vierecke von freier Hand und so sorgfältig wie möglich aufgezeichnet. Dann grundiert man sie leicht und regelmässig mit Bleistift oder schwarzem Farbstift, tönt sie mit je einer anderen Farbe und überstreicht sie schliesslich mit Weiss. Hier — beim nur Technischen — ist Zwang am Platze. Denn nur wenn sämtliche Schüler wirklich graue Töne herstellen, ist in dieser Aufgabe das gesteckte Ziel erreichbar.

Das Beobachten.

Die eigentliche Aufgabe beginnt mit dem Beobachten der Fabrik. Bekanntlich wird durch das blosse Anschauen sehr wenig und dieses Wenige unbestimmt aufgenommen. Die Fabrik muss daher mit den Vorstellungsbildern von andern Gebäuden, wie Schulhaus, Bahnhof usw. verglichen werden. Nur im Gleichsetzen mit anderem werden Besonderheiten bewusst, im Verbinden und Verknüpfen mit schon vorhandenen neue Vorstellungen gebildet und gefestigt. Nur so wird Anschauen zum Beobachten.

Vorerst ist das Beobachten auf das Inhaltliche beschränkt. Es gilt, möglichst viele und typische Einzelheiten aufzunehmen: grosse, in kleine Scheiben eingeteilte Fenster, hohe Kamine, Absaugvorrichtungen usw. Dies entspricht dem erzählenden Charakter dieser Stufe. Nachher wird das Beobachten auf das Formale gerichtet, wozu die Schüler bereits vorgebildet sind. Es gilt, die verschiedenen Mauerfarben, die vorerst summarisch als „schmutzig bezeich-

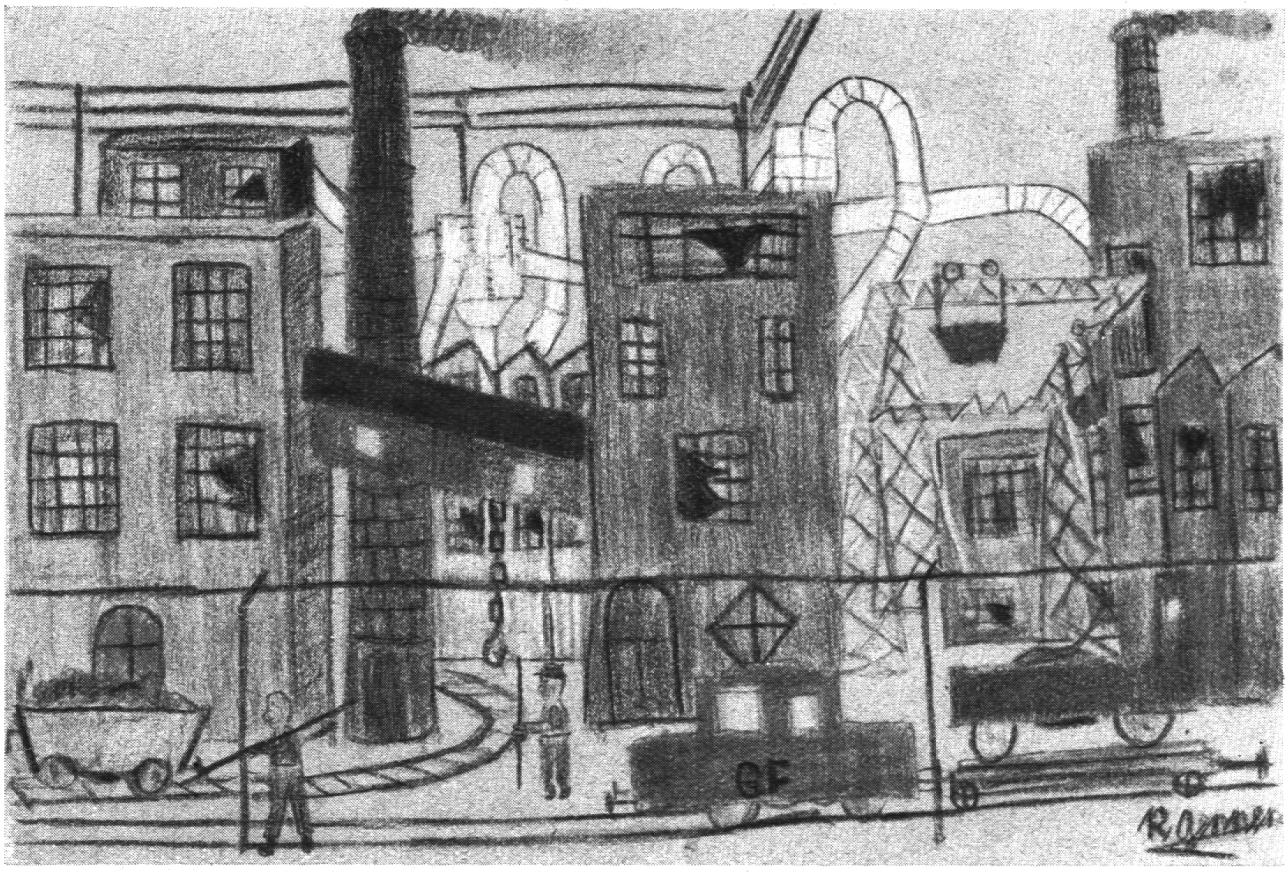


Abb. 11

net wurden, näher zu bestimmen, was nach der vorangegangenen Uebung überraschend gut gelingt.

Das Darstellen selbst, das im Klassenzimmer ausgeführt wird, ist eine freudige Angelegenheit, und jeder Schüler malt s e i n e Fabrik. Keine entspricht dem Vorbild, aber jede enthält weitgehend die gemachten Beobachtungen, jede ist eine F a b r i k.

Von den Arbeiten zeigt Abb. 10 eine gute Durchschnittsleistung, während Abb. 11 und 12 wegen ihrer fortgeschrittenen Raumgestaltung zu den besten der Klasse gehören. Im Gegensatz zu Abb. 10, wo die Gebäude alle noch auf eine Linie gestellt sind, erscheinen sie auf den beiden andern Zeichnungen im Raume. Nicht nur die Anschauung der einzelnen Dinge, auch ihre gegenseitige Lage und Beziehung, die Beurteilung von Ausdehnung und Tiefe, von Ueberschneidungen und Verkürzungen zeugen für die entwickelte Vorstellungskraft.

Die grauen Farben, die zu dieser Arbeit gemischt werden mussten, empfindet der Schüler vorerst nicht als schön, sondern als wahr. Sie befriedigen seinen Verstand, beglücken ihn jedoch kaum. Nach wie vor gefallen ihm die leuchtenden Farben und ihre Kontraste, und dieser Tatsache muss von Zeit zu Zeit Rechnung getragen werden. Aber gerade deswegen braucht es auch noch weitere Aufgaben zur Mischung trüber Farben. Denn erst mit dem wiederholten Beurteilen und „M a c h e n" wird der Blick für diese feineren Töne geschärft, wird diese farbige Differenzierung g e l ä u f i g, und endlich als s c h ö n empfunden. Zum Beispiel erscheint der Grün-Rot-Kontrast nun auch in gedämpfter Tönung schön, allmählich gar schöner als der reine, heftige Gegensatz.

An diesem Punkte angelangt, wird das dekorative Gestalten mit diesen Farbtönen zur Notwendigkeit, denn es gilt nicht nur, sie in technischer Beziehung sorgfältiger und ausgeglichener herzustellen, sondern auch das Gefühl für ihre gegenseitige Beziehung zu verfeinern und den Grad ihrer Trübung übereinstimmend

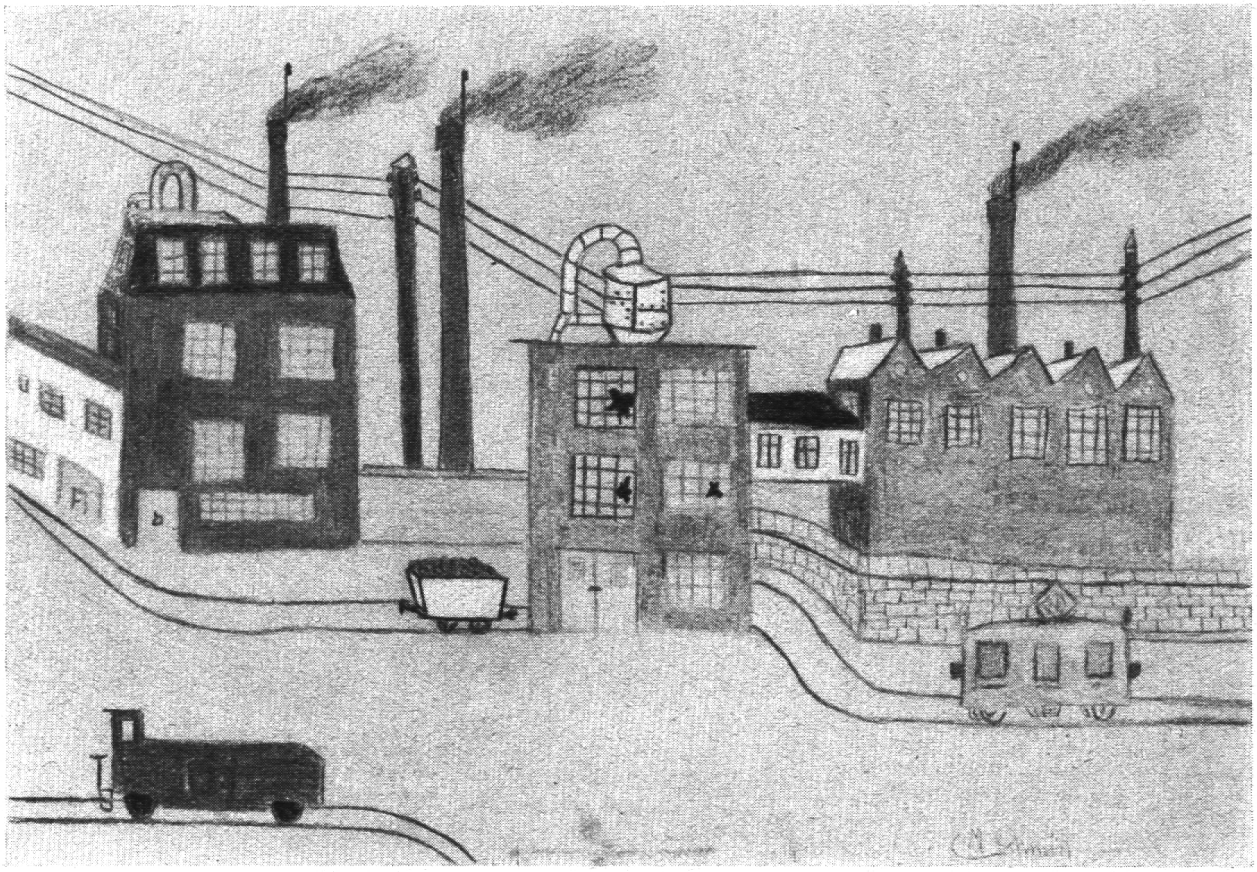


Abb. 12

zu machen. Dadurch erhalten die Farben zu ihrer Verschiedenheit eine Gleichheit und werden als gereimt oder harmonisch empfunden.

Aus diesem neu gewonnenen formalen Urteilsvermögen ergibt sich ein doppelter Gewinn:

1. Die Anschauung und die Vorstellungskraft erweitern sich und kommen nicht nur dem nützlichen Zeichnen, sondern ebenso der Sprache und anderen Wissensgebieten zugut.

2. Mit dem entwickelten Sinn für farbige Harmonie und formale Schönheit vermag der Mensch diese auch in Kunstwerken und Natur zu sehen und so in gesteigertem Mass Schönheit und Glück zu erleben.

Dieser praktische und seelische Gewinn macht jeden Einwand, der gegen das dekorative Gestalten erhoben werden könnte, hinfällig. Voraussetzung ist jedoch, dass dieses Gestalten nicht allein, sondern in Wechselwirkung mit der Vorstellungsbildung gepflegt wird. Nur so wird jene Stufe des Könnens erreicht, die notwendig ist, um die stets drohende Krise des Zeichnens im 11. bis 14. Altersjahr zu vermeiden.

Das Ziel des Zeichenunterrichts muss sachliches Können und ästhetische Bildung sein, die Methode aber hat sich nach dem Kinde zu richten. Dem so gesetzten Ziel soll der Schüler daher nicht auf geradem Weg, sondern auf jenem Zickzackweg genähert werden, der durch Art und Stufen der kindlichen Entwicklung gegeben ist.

Literatur:

Britsch Gustaf: Theorie der bildenden Kunst. Verlag F. Bruckmann A.-G., München.

Bühler Karl: Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes. Leipzig, 1925.

Eng Helga: Kinderzeichnen. Beihefte zur Zeitschrift für angewandte Psychologie, Nr. 39. Leipzig, 1927.

Kerschensteiner Georg: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München, 1905.

Luzern. *Erich Müller.*