

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 75 (1930)
Heft: 31

Anhang: Schulzeichnen : Organ der Gesellschaft Schweizerischer Zeichenlehrer : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, August 1930, Nummer 4

Autor: Brändli, A. / Johne, Karl

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: 23.01.2026

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

S C H U L Z E I C H N E N

ORGAN DER GESELLSCHAFT SCHWEIZERISCHER ZEICHENLEHRER
BEILAGE ZUR SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG

AUGUST 1930

18. JAHRGANG • NUMMER 4

Vom Sinn des Zeichnens

Von A. BRÄNDLI, Wald (Zürich)

1. Besinnung.

Wenn es früher auf dem Gebiet des Schulzeichnens Zeiten gegeben hat, wo man sich nicht recht klar war, welcher Zweck den Aufwand an Mühe, Zeit und Arbeit für ein paar armselige Schulzeichnungen heiligen sollte, wenn man auf der Unterstufe erst recht ein schlechtes Gewissen hatte, ob man das unbeholfene, naive Gestammel „Malendes Zeichnen“ nennen dürfe, so hat sich diese Unsicherheit in den letzten Jahrzehnten gründlich geändert. Was aber erst recht ermutigte, mit vollen Segeln dem Strom zu folgen, den frischen Windhauch auszunützen, mit glänzender Spur den Zaudernden, Abwägenden voranzueilen, das war die Lösung: „Kindertümliches Zeichnen“. Nun war man plötzlich gerechtfertigt. Alle Unbeholfenheit bekam einen neuen Sinn. Und was noch mehr war: Die Sache schlug ein bei den Kindern. Das war doch ein Hauptspaß: Diese Steckenbeine, die man plötzlich zeichnen „durfte“; diese Stumpennasen, die man dem Vater, das andere Mal einer Katze aufsetzen konnte! Am glücklichsten war der Lehrer. Hatte er doch einmal etwas in der Hand, nach dem er frisch drauflos zeichnen konnte. Und nun haben wir einige Zeit drauflos gewerkelt und das unangenehme Gefühl, das sich hie und da melden wollte, gehorsamst in unterste Tiefen begraben, bis man auf einmal wieder nachdenklich wurde. Ja, zur Abwechslung einmal Steckenbeine und Stumpennasen beim Vater, beim Herr Pfarrer, beim Bauer, bei der Katze. Das ließe man sich noch gefallen. Aber immer Humor, immer Karikatur, Abstraktion! Soll denn das der Sinn des Zeichnens sein? Ist das überhaupt kindertümlich? Wenn ich am Ende dem kindlichen Ausdrucksvermögen durch meine sogenannte kindertümliche Kunst Gewalt angetan hätte? — Nun erwacht das schlechte Gewissen erst recht. Der wachsende Widerwille wird Ablehnung und endlich Gewißheit: Es ist nicht, was es sein will. „Kindertümelnd“ mag dieses Zeichnen genannt werden, aber „Kinder-tümlich“? Nie!

2. Phantasie oder Abstraktion.

Ich gehe mit einem Künstler, seines Zeichens Maler und Radierer, durch den einsamen Frühlingswald. Er erzählt mir aus seiner Kindheit. „Welche Begeisterung, wenn der Vater den Brockhaus zur Hand nahm und vor den Buben darin blätterte. Wenn Maschinen, geographische Karten kamen: „Weiter, weiter!“ Tauchten aber Landschaften, fremde Länder oder gar andere Menschenrassen auf, wie staunten da die erlebnishürgigen Bubenaugen. Wie blühte die jugendliche Phantasie! Wir wurden nicht müde, alle die Welt- und Schöpfungswunder zu schauen.“

Waren etwa diese Brockhausbilder kindertümlich? Nein, aber gerade um ihrer ungeschminkten Echtheit

willen reizten sie Bewunderung und Phantasie. Bedient sich dann die Kinderphantasie des Stiftes oder der Farbe, so besagen jene Striche und Punkte unendlich mehr, als ein Erwachsener zu schauen glaubt. Ein Gewirr emsig hingeworfener Punkte wird zu einem Ameisenest in aller seiner Lebendigkeit, wie jenes Kind aussagte, als man es nach der Deutung seiner Zeichnung fragte. Echte Kinderkunst bringt mehr zur Darstellung, als vom Erwachsenen darin geschaut wird. Es bringt ein Erlebnis, von der Phantasie gedacht oder wirklich erlebt, mit den Mitteln zur Darstellung, welche ihm momentan zur Verfügung stehen. Das sogenannte kindertümliche Zeichnen, das wir in der Schule üben, unterscheidet sich vom echt kindertümlichen gerade darin, daß es nicht Ausdruck der Phantasie, eines gedachten oder wirklichen Erlebens ist, sondern die bewußte Abstraktion eines Erwachsenen verstandes.

Was sieht das Kind, wenn wir ihm diese Abstraktion vorsetzen? Eine richtige Geiß, eine währschafte Kuh, einen ernstgesinnten Herr Pfarrer, den sorglichen Bauermann? Nichts davon! Es sieht die Abstraktion, die Vergewaltigung, die wir diesen Dingen angetan haben. Es weiß genau, daß wir Erwachsene mit unseren gescheiten Gedanken anders zeichnen sollten. Zeichnen wir trotzdem eine lustige Geiß, diesen lustigen Vater mit seinen Steckenbeinen und seiner Stumpennase, den verkarikierten Bauermann oder Schulmeister, dann sieht es eben das Lustige, wenn nicht Unmögliche solcher Kunst. Das macht ihm allerdings Spaß und der momentane Erfolg scheint sicher, nur nicht der zeichnerische, künstlerische Erfolg. Jene Ehrfurcht vor der Schöpfung und ihren Wundern, auch vor dem Schöpfungswunder „Mensch“, die alle große Kunst kennzeichnet, soll sie wirklich auf der Stufe des Schulzeichnens, der kindlichen Kunstbetätigung, verleugnet, verhöhnt und mißachtet werden?

3. Der Sinn aller Kunstbetätigung.

Die Freude und Ehrfurcht vor den Schöpfungswundern war seit alters und wird in alle Zukunft das Kennzeichen wahrer, großer Kunst sein. Diese Erkenntnis vorzubereiten, den Grund hiezu zu legen, ist der edelste Zweck auch des Schulzeichnens. Ohne diese Grundstimmung geht alle und jegliche Kunstbetätigung ihres innersten Gehaltes verlustig. Aus meiner Schulzeit taucht eine Erinnerung an die Oberfläche. Wir sitzen als Sekundarschüler mit fragenden, forschenden Gesichtern vor einem Bilde an der Wandtafel. Es ist die Reproduktion eines Gemäldes. Wie Märchenspuk schreitet's durch den Tann, eine edle Mädchengestalt auf zottigem Einhorn sitzend. Die Unterschrift des Bildes ist absichtlich verdeckt. Einzig das Bild als solches soll auf uns wirken. Deutungen und Vermutungen werden wach. Was der Künstler nur mit dieser Bildgestaltung sagen wollte? Wer wollte es uns verargen, daß es keinen Volltreffer gab bei all den Vor-

stellungen, die aus unsrer Mitte kamen. Am wenigsten der väterliche Erzieher. Er hatte erreicht, was er wollte: Eine Einfühlung in das Werk eines Künstlers. Die Deutung „Schweigen im Walde“ von Böcklin hatte uns ins innerste Wesen der Kunst eingeführt; der Kunst als sichtbarer Ausdruck einer innern Phantasie- und Gefühlswelt. Ist diese Phantasie- und Gefühlswelt durchklungen und durchglüht von jener Freude an der Schöpfung und ihren Wundern, dann geht aus diesem Klang die Kunst hervor, die ein Lobpreis ist auf diese Schöpfungswunder, auch wo es im Menschen selbst auftritt.

Ich bin wieder in einer Sekundarschule, aber diesmal als Erwachsener und Besucher. Examenstille brütet über den Köpfen aller Anwesenden. Der kunstinnige Lehrer unternimmt den ernsthaften Versuch, seiner Klasse Holbeins Bildnis „Erasmus von Rotterdam“ nahe zu bringen. Ein selten schönes, wie kühnes Wagnis. Wenn es nicht restlos gelang, so war es weniger darauf zurückzuführen, daß eine Einfühlung in diese durchgeistigte Kunst überhaupt zum Schwersten gehört, als vielmehr darauf, daß der sichere Grund zu solcher Einfühlung in den früheren Schuljahren vernachlässigt wurde.

Dieser Grund ist da vorhanden, wo von allem Anfang an der Wille zur Wahrheit in jeglichem Zeichnen und Gestalten, in Eindruck und Ausdruck angestrebt wird. Zu dieser Wahrhaftigkeit gehört, daß der Lehrer in erster Linie so zeichne wie er ist und wie er es mit allen Mitteln seines Empfindens kann. Kein Mensch sollte uns den Zwang auferlegen dürfen, auf die Stufe des Kindertümlichen hinabsteigen zu müssen im eigenen zeichnerischen Gestalten. Das Kind verlangt das auch nicht. Schon auf der Elementarstufe vermag ein Bild, vom Lehrer mit allen Mitteln seines Könnens und seiner Empfindung an die Wandtafel gebannt, bei ihm selber wie bei den Schülern jene frohe Stimmung auszulösen, welche Voraussetzung für eine erfolgreiche Schulstunde ist.

4. Das zeichnerische Erlebnis in der Schulstube.

„Es war einmal ein schöner, sonniger Herbst.“ So beginnt ein sinniges Herbstmärchen von Rud. Egli im Lesebuch der dritten Elementarklasse. Ein Lesestück, darin der brausende Herbstwind über eine müde Pflanzen- und Tierwelt orgelt und eine frische Zürichseeluft den Winter kündet. Das Stück ist mit einer Kopfleiste geschmückt; ein Rebhäuschen auf der Höhe eines Rebberges. Der erste zeichnerische Angriff gilt dem Rebhäuschen oben auf dem Hügel. Die Tafeln rattern. Die Griffel werden gezückt. Der Lehrer zieht an der Wandtafel die Hügellinie. Das Rebhäuschen wird aufgebaut. Stickel werden in den Boden getrieben. Die nackten Reben, denen der Wind die letzten Blätter entreißt, winden sich um die Rebstickel. Bis dahin haben alle Schüler mit- und nachgezeichnet, der eine geschwinder, der andere langsamer. Da und dort muß nachgeholfen werden, wo das Rebhäuschen vom Baumeister nicht lotrecht gemeistert werden konnte. Etwas Neues? Noch nicht. Alles nur Vorbereitung für Lehrer und Schüler. Ein Mädchen hat in seinem Lesebuch eine Ansichtskarte stecken. Ein schmückes Kirchlein hoch über dem Zürichsee. Das Schulhaus mitten am Rebenhang. Vom Toggenburg her grüßen Schänniserberg und Speer. Ein Blick auf diese Karte, die nicht willkommener zum Stimmungsgehalt des Lesestückes

passen könnte und die Begeisterung sitzt im Herzen des Lehrers. Der Plan ist fertig. Als die Schüler ihren dampfenden Suppenrinnalen zustreben, gibt es für den Lehrer noch eine halbe Stunde frohen Schaffens an der Wandtafel. Am Nachmittag glauben die Schüler das Rebhäuschen kaum mehr zu erkennen. Hoch oben grüßt es über eine Zürichseelandschaft. Der See blaut. Die Herbstblätter wirbeln und stieben bis über das Schulhaus dort drüber. Die Berge mit ihren Schneekappen künden den nahenden Winter. Wie abwehrend funkelt der Kirchturm in eine leuchtend sterbende Herbstwelt hinein. Ein Jubeln dankt dem Lehrer für seine Überraschung. Wie froh lebt man sich jetzt in das Lesestück hinein, nachdem die Freude vom Lehrer auf die Schüler übersprungen ist. Aber das Schulzeichnen? Ist dem Schüler nun gedient, wenn sich der Lehrer an der Wandtafel hat austoben können? Gewiß. Jetzt ist der Moment da, aber jetzt erst recht, wo das Erleben kindertümliche Gestalt bekommen soll. Nun heißt es die Brücke bauen, die Stufen legen, auf welchen das Kind nachkommen kann. Das Erlebnis ist da, welches den kindertümlichen Ausdruck verlangt. Wir zeichnen jetzt das Bild miteinander aufs Neue, aber in einer Form, bei welcher die kindliche Hand zu ihrem Rechte kommt. Ob dabei der Lehrer durch Vorzeichnen die notwendige Vereinfachung vollzieht oder ob ein begabter Schüler an der Wandtafel die ihm entsprechende Lösung zeichnet, unterstützt, korrigiert, beraten von einem zweiten, dritten, vierten — das wird je nach Umständen freigestellt werden müssen. Das Letztere, die Lösung durch die Schüler selber, hat den Vorteil, daß dadurch auch im Schulzeichnen Selbstdäigkeit und Selbständigkeit keine Fremdwörter sind. Was entsteht, ist nun insofern echt kindertümlich, als die Lösung tatsächlich die kindliche Formel für ein „Erlebnis“ geworden ist. Das Kind hat Anteil genommen an der herbstlichen Stimmung durch die Gestaltungskraft des Dichters im frischen Hauch des Lesestückes und durch die froh empfundene, unverstellte Darstellung des Lehrers. Die Kinderzeichnung, als zeichnerisches Erlebnis gewertet, bedeutet dem Schüler nun viel mehr als eine jener kindertümlichen Abstraktionen eines Erwachsenen-Verstandes, die ihm als fertige Lösung hätte vorgelegt werden müssen.

Soll eine solche Stunde nachgeahmt werden? Durchaus nicht. Jedes Erleben muß den ihm eigenen Ausdruck selber hervorbringen. Aber das „Erlebnis“ selber muß bleibendes Heimatrecht in unseren Schulstuben bekommen. Der Lehrer soll sich selber geben können, mit aller Empfindungskraft, deren er der Natur, ihrem Leben und Weben gegenüber fähig ist. An dieser Empfindungskraft des Lehrers entzünde sich das Erleben des Schülers. Das Schulzeichnen soll der wahre, unverfälschte Ausdruck sein für Empfundenes und Erlebtes.

Nun wird es aber auch Fälle geben, wo dem Lehrenden die Ausdrucksfähigkeit, das Vermögen fehlt, sein inneres Erleben in Form und Farbe umzusetzen, selbst Vermittler zu sein. An seine Stelle tritt dann der Künstler durch gute Reproduktionen, Bilderbücher usw. Aber dann wiederum die Brücke gebaut für das zeichnerische Gestalten des kindlichen Erlebens! Alle an den Wagen gespannt, die Begabten voran, daß sie den andern den Weg bereiten zum freudigen Ausdruck des Erlebten und Geschauten.

5. Die Einheitlichkeit des seelischen Erlebens.
Ist deshalb eine Verschiedenheit der Ausdrucksform zwischen Lehrer und Schüler nicht zu umgehen, soll das Ziel überhaupt in Frage kommen, so ist die Einheitlichkeit auf seelischem Gebiet die zweite Forderung, die erfüllt werden sollte. Die unverletzte, unverbildete Kindesseele besitzt die königliche Gabe frohen Staunens. Das sollte ihr nicht zerstört werden, auch durch die Schule nicht. Dieses Staunen ist der Ausfluß eines vorerst unbewußten Gefühls, daß das Leben, die Schöpfung, die Natur von gestaltenden Kräften durchwebt und belebt ist, die über alles menschliche Begreifen hinausgehen. Ist dem Erwachsenen dieses Staunen verloren gegangen? Glaubt er am Ende gar, alles mit seinem Verstande erledigt zu haben? Glückliche Menschen, denen dieses Staunen erhalten geblieben ist, denen es sich in bewußte Ehrfurcht gewandelt hat; Ehrfurcht vor dem Schöpfungswunder Welt, Pflanze, Tier, Mensch. Alle große, göttliche Kunst ist ein Bemühen der größten Geister, dieser Ehrfurcht sichtbaren Ausdruck zu geben. Damit hat gerade die echte Kunst ihrer eigenen Größe entsagt, ihre Knie vor einem Größeren gebeugt. Sie anerkennt die Größe des Schöpfers, ist Religion geworden, Lobpreis des Schöpfers, Anbetung Gottes. Alle falsche Kunst hingegen ist Selbstvergötterung, Größenwahn, Karikierung der Natur, Vergewaltigung der Schöpfung, Überheblichkeit und Effekthascherei. Die Gewissensfrage ist immer wieder dieselbe: „Welchem dieser beiden Extreme diene ich selber?“ Die Antwort gibt zugleich die Strömung an, in welche unsere Schüler ahnungslos mit hineingezogen werden.

Wenn beim Erzieher das kindhafte Staunen, die unbewußte Ehrfurcht vor den Schöpfungswundern bewußte frohe Gottesfurcht geworden ist, dann ist jener Einklang geschaffen zwischen Kindesseele und Empfindungswelt des Erwachsenen. Das wahrhaft Kinderähnliche ist wesentlich geworden, dem Worte des Meisters gehorchend: „So ihr nicht werdet wie die Kinder, werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen.“ Wie dies zustande kommt, ist hier nicht der Ort, auszuführen.

Über alles Können, über alle technische Handfertigkeit hinaus, werden wir Erlebnis- und Empfindungsfähigkeit stellen müssen. Hierin ist das Kind dem Erwachsenen ebenbürtig, wenn nicht überlegen. Seine unverletzte Seele ist das offene Organ für alle Erscheinungsformen göttlichen Waltens und Gestaltens im Reich dieser Sichtbarkeit. Alles blendende, handwerkliche Können des Erwachsenen wird nie imstande sein, eine unglücksvolle Seelenarmut seines Wesens zu verbergen. Wo das Kind im Erzieher sein eigenes Seelenleben wiederfindet, bereichert, vertieft, erkämpft und gefahrene erprobt, da wird jener innere Einklang geschaffen, der alle Verschiedenheit überbrückt und in gemeinsame Freude und Ehrfurcht zusammenklingt.

Die Ostwaldsche Farbenlehre im Zeichenunterricht

Von KARL JOHNE, Reichenberg, C. S. R.

(Schluß)

Es ist schwierig, in einem Aufsatze bei notwendiger Beschränkung die ganze Materie der neuen Farbenlehre verständlich zu bringen. Deshalb kann ich zum Schlusse die Farbenharmonielehre auch nur streifen.

Im Anschlusse an die früheren Ausführungen muß es auch unbunte, farbtongleiche und bunte Harmonien geben. Durch gleichzeitige Verwendung und Verbindung dieser Harmonien kommt man zu zusammengesetzten Harmonien. Die Art der Entstehung unbunter Harmonien, also der Graustufenharmonien, wurde schon eingangs behandelt. Die ähnlichen farbtongleichen Reihen werden den gleichen Gesetzen folgen. So bildet z. B. die Reihe der Farben pa — na — la — ia — ga — ea — ca — ce (wegen gleichbleibenden Schwarzgehaltes auch schwarzgleiche Reihe genannt) eine der Graustufenleiter analoge Stufenfolge empfindungsgleich abstehender Farben, und ist als solche an und für sich schön und harmonisch. Beispiel einer Harmonie aus dieser Reihe: pa — la — ga — ca. Eine andere Harmonie in einer schwarzgleichen Reihe: pc — ic — e. Hierher gehören also alle Reihen und gleichabstehenden Reihenteile in der Richtung von V nach W. Die Harmonie oder der Zusammenklang hat seinen Grund in der empfindungsgemäßen Gleichabständigkeit und in der Verwandtschaft (gleicher Farbton und gleicher Schwarzgehalt). Ganz gleich verhalten sich die weißgleichen Reihen, die im farbtongleichen Dreiecke die Richtung von V nach S haben. Beispiel einer vollständigen weißgleichen Reihe: na — nc — ne — ng — ni — nl — n. Beispiel einer weißgleichen Harmonie: la — le — li. Am interessantesten und auch am ansprechendsten sind aber die in lotrechter Richtung möglichen farbtongleichen Reihen, wie z. B. ia — lc — ne — pg. Nachdem diese Farben von der Ursprungsfarbe pa gleich weit wegstehen, nennt man sie auch reingleiche Farben. Sie heißen in ihrer Gesamtheit auch Schattenreihen, weil sie entstehen, wenn die hellste ihrer Farben (hier ia) immer mehr vom Lichte sich abwendet, also beschattet wird. Ein Beispiel hiezu liefert die beleuchtete farbige Zylinderfläche. Da also diese Reihen ihr Beispiel in der täglichen Anschauung haben, so sind sie auch so leicht verständlich. Ein Maler, der seine Schatten einfach durch Zumischen von Schwarz zu Lokalfarbe erzielt, erhält aber ganz etwas anderes, und eine solche Malerei wirkt nicht naturwahr. Ich darf wohl behaupten, daß die seit einigen Jahren modern gewordene häufige Verwendung ein und derselben Farbe in verschiedenen Helligkeitsstufen vor Ostwalds Farbenlehre selten war. Interessant sind weitere Folgerungen. Zu jeder Farbe passen die Graustreifen, die durch die Buchstaben des Weiß- und Schwarzgehaltes dieser Farbe genannt sind. So steht zur Farbe 7 la — Grau I und a schön. Harmonien des Farbkreises ia darf man auf weißem Papiere (a) anbringen. Solche Farben mit Tusch auszuziehen, wäre eine Grausamkeit. ne-Farben eignen sich jedoch zur schwarzen Konturierung (n = Schwarz) und werden auf weißem Papiere sich schlecht ausnehmen. Die trüben Farben des ie-Kreises werden auf grauem Papiere vom Tone i oder e gut wirken. pa oder na eignen sich vorzüglich für weißes Papier mit Tuschkonturen. Nachdem nun just meine jüngsten Schüler zuerst nur die ungemischten reinen Farben des Farbkastens verwenden (pa oder na), so sind weißes Zeichenpapier und Tusche die gegebenen einfachsten Unterlagen. Auf Grund dieser Zusammenhänge lassen sich viele nutzbringende Folgerungen auf die Verwendung der Farbe in Bezug auf die Umgebung bei Kleidung, Schmuck und in der Wohnung ziehen.

Die bunten Harmonien spielen sich innerhalb eines einzigen Farbenkreises von 24 Farben ab. War früher

die Graustreifenleiter oder das farbtongleiche Dreieck das Anschauungsmittel und die Fundgrube für die Harmonien, so ist es jetzt der in sich geschlossene 24teilige Farbenkreis irgendeiner Farbensorte. So gibt es bunte Harmonien im Farbkreise na oder im trüben Kreise ie oder ge usw. Ostwald hat mit Absicht den Farbenkreis mit 24 Farben besetzt, weil die Zahl 24 eine ganze Reihe von Teilungen zuläßt, also sich im 24teiligen Farbenkreise viele gleich abstehende Harmonien rundum bilden lassen. Man kann als gleichen Abstand 2, 3, 4, 6, 8 oder 12 wählen. Auf diese Weise läßt sich mit Abstand 6 ein ganz geschlossener Vierklang bilden: z. B. 2 (2. Gelb) + 6 = 8 (2. Rot) + 6 = 14 (2. Ublau) + 6 = 20 (2. Seegrün). Es bilden die Farben 7 ia — 15 ia — 23 ia einen geschlossenen Dreiklang. Die Farben 1 na — 5 na — 9 na — 13 na — 17 na und 21 na werden z. B. die Farben zur Ausmalung eines bunten Blumenstrausses gut abgeben. Beachtet man noch, daß man den helleren und warmen Farben (gelbe und gelbverwandte Farben) die kleineren Bezirke zuweist, mit den kälteren Farben (blau und blauverwandte Farben), aber die größeren Flecke ausmalt, so wird die Wirkung um so ruhiger werden. Umgekehrt kann man durch das absichtliche Übergewicht einer Farbe nach dieser Richtung hin besonderen Ausdruck geben. Eben deshalb sind auch im Kreise nicht geschlossene Farbenklänge ausdrucks voller als die früher genannten geschlossenen. So wird der Farbenklang 22 na — 4 na und 10 na (zum geschlossenen Klange fehlt 16 na) ausgesprochen warm, der Klang 10 na — 13 na — 17 na aber kalt wirken. Durch Spaltungen und andere Kombinationen bekommt man immer wieder neue Harmonien, die auszuführen hier der Raum fehlt.

Hängt man an eine der oben angeführten Harmonien die passenden Graustufen an oder baut man irgend eine Farbe nach der farbtongleichen Seite hin aus, so erhält man wieder eine unendliche Anzahl neuer Farbenklänge, die den Namen zusammengesetzte Harmonien führen. Beispiel: Ausgangsharmonie 1 na — 5 na — 9 na. Ausführung: 1 na — 5 na — 9 na.

5 ne 5 ni

Da richtige Farbenmischungen ziemliche Zeit erfordern, eignen sich für Harmonieversuche vorzüglich die Kärtchen aus dem Atlas oder Buntpapierschnitte aus den genormten Buntpapierheften.

Mögen diese knappen Erläuterungen erkennen lassen, daß die scheinbar erst einengenden Gesetze und Normungen immer freieren Spielraum gewähren und endlich zu einem bewußten farbigen Schaffen auch den führen können, dem das Geschenk absoluten Farbengeföhles nicht angeboren ist. Man muß nur auch den Mut und den Fleiß aufbringen, diese neuen Wege zu beschreiten, dann werden die Früchte nicht ausbleiben.

Zur Ausstellung der Schule Stein bei Nürnberg (Lehrer Daiber) im Pestalozzianum in Zürich (12. Juni bis 17. Juli)

Nach den fanatischen Auseinandersetzungen, die die Britsch-Kornmann-Theorie unter der deutschen Zeichenlehrerschaft ausgelöst, trat man mit gespannten Erwartungen an den ersten Versuch heran, der die Theorie in die Praxis umgesetzt hat. Die umfangreiche

Ausstellung zeigte Kinderzeichnungen vom vierten bis achten Schuljahr einer Achtklassenschule. Zweck des Unterrichtes ist hier einzig, den kindlichen Gestaltungs willen die der Alterstufe entsprechende formal-bildnerische Einheit finden zu lassen. Themen: Blumen Zweige, Bäume, Wälder, Fruchtkörbe, Maikäfer, Haus, und Raubvögel, Haus mit Garten, Stadt mit Burg, Weihnacht und Kreuzigung Christi usw. Ausführung: Dünne Bleistiftlinien und Wasserfarben oder Federzeichnung.

Es war eine reizvolle Schau. Immerhin machten sich einige Bedenken geltend:

1. So zart und duftig einzelne Zeichnungen auch bemalt waren, so kommt die „Eigengesetzlichkeit“ vor allem nur in den Linien, und nur in sehr geringem Maß in den Farben zum Ausdruck.

2. Vergleicht man die Darstellungen von Baum und Wald dieser Ausstellung mit den Wiedergaben in verschiedenen Veröffentlichungen von Kornmann, so drängt sich beinahe der Begriff „Kornmannbäume“ auf

3. So ornamental vor allem die Baum- und Waldzeichnungen wirken, so vermißt man doch die freien rhythmischen Gestaltungen, die an keine Naturform mehr gebunden sind.

4. Bei vollem Einverständnis mit den Bestrebungen von Britsch-Kornmann, die das Kind nach individuellen Stilgesetzen arbeiten lassen, darf aus verschiedenen Gründen ein anderes Gebiet des Zeichenunterrichts, die Darstellung nach genauer Beobachtung von Form und Farbe, nicht ganz aus der Schule verdrängt werden. Die Freude der Knaben an der technischen Form zum Beispiel kommt zu kurz.

Dagegen fällt der Einwand des Berichterstatters der „N. Z. Z.“ dahin, der die Verwendung von literarischen Motiven verurteilt; denn wo auch solche dargestellt sind, so bleibt doch die formal-bildnerische Einheit gewahrt.

Die Schülerarbeiten verraten nicht nur eine große Liebe der Kinder für das Zeichnen, sondern auch ein feines Gefühl des Lehrers für die künstlerische Qualität der Kinderzeichnung. Viele der Blätter werden ihren Urhebern Zeit ihres Lebens Kleinode der Kinderzeit bleiben.

Mitteilungen der Gesellschaft Schweizerischer Zeichenlehrer

Der Jahresbeitrag von acht Franken wird im Laufe des Septembers erhoben, die Mitglieder werden freundlich um Einlösung ersucht.

In die G. S. Z. wurden folgende Herren neu aufgenommen: M. Lapaire, Cornol; O. Garraux, Basel; T. Breitenstein, Basel.

Bibliothek

(Fortsetzung)

- K 31 *Kuhlmann, F.* Bausteine. Das lebende Tier im Z.-U. Verlag Müller, Fröbelhaus, Dresden. 1908.
- L 18 *Lange, K.* Das Wesen der künstlerischen Erziehung. Verlag O. Maier, Ravensburg. 1902.
- L 19 *Langl, Jos.* Meth. des Unterr. im Zeichnen. Verlag Pichlers Wwe. Sohn. Wien. 1912.
- L 20 *Lichtwark, A.* Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Verlag Kühlmann, Dresden. 1900.
- L 21 *Lukow, H.* Illustr. Lehrstoff f. d. Z.-Unt. i. Volkssch. Union Deutsche Verlagsgesellsch., Leipzig.

(Fortsetzung folgt)