

Die Aufgaben einer bildnerischen Erziehung und die Kunst : von der Kinderzeichnung zum Studium der Formelemente

Autor(en): **Geist, Hans Friedrich**

Objekttyp: **Article**

Zeitschrift: **Das Werk : Architektur und Kunst = L'oeuvre : architecture et art**

Band (Jahr): **39 (1952)**

Heft 4: **Freistehende und zusammengebaute Wohnhäuser**

PDF erstellt am: **22.04.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-30227>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

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



Das magisch-mythische Begriffsbild in der Kinderzeichnung. «Albtraum», Buntstifte. Knabe, 9 Jahre, Mexiko | *L'élément magico-mystique dans le dessin d'imagination de l'enfance.* «Cauchemar» | *The magico-mythical conception in children's drawings. «Nightmare»*

Die Aufgaben einer bildnerischen Erziehung und die Kunst

Von der Kinderzeichnung zum Studium der Formelemente

Von Hans-Friedrich Geist

Die Erkenntnis, daß das Kind noch souverän über die ihm eingeborenen bildnerischen Ausdruckskräfte verfügt, setzt sich in allen Ländern der Erde durch, so heftig, so superlativistisch überbetont, daß wir bereits wieder warnen müssen, das Kind vor lauter Begeisterung nicht gewaltsam in sein Kindsein einzuschließen wie in einen Vogelbauer, vor dem *wir* mit Staunen und Rührung sitzen, während das Kind im Verlauf seiner Entwicklung zu singen aufhört, sich die Flügel an den bronzierten Stäben wundsheuert, um eines Tages unzufrieden und verzweifelt sein von uns so sorgsam behütetes Gehäuse zu verlassen. Nicht nur die zahlreichen Ausstellungen von Kinderzeichnungen aller Länder in Kunstmuseen und Galerien, anläßlich von Tagungen und Kongressen, sind ein Beweis für die Ausbreitung der bildnerischen Erziehung. (Ausstellungen zeigen zwar immer nur Ausgewähltes und erlauben noch keinen Rückschluß auf die Arbeit an den allgemeinbildenden Schulen. Die Erfahrung hat – namentlich bei Wettbewerben – erwiesen, daß man durch forcierte und beeinflusste Ausnahmeleistungen ein Niveau vortäuscht, das nicht der Wirklichkeit entspricht. – Bei Ausstellungen von Kinderzeichnungen sollten in Zukunft nur noch die Arbeiten aller Kinder einer Lebensalter-Gemeinschaft gezeigt werden!)

Der Einblick in die für die Hand der Lehrenden und Eltern bestimmten bilderzieherischen Publikationen,

Aufsätze in Zeitschriften und Zeitungen, das Studium der neuesten Lehrpläne und Richtlinien, der Besuch von Schulen aller Gattungen lassen jedoch erkennen, daß man an die schöpferischen Ausdruckskräfte des Kindes zu glauben beginnt. Man bemüht sich nicht mehr – wie einst –, dem Kind etwas vorzumachen und beizubringen mit Hilfe billiger Schablonen, sondern man geht von der weisen Einsicht aus, daß das Kind – im Gegensatz zum Erwachsenen – noch nahe der Schöpfung, in reiner Unschuld lebt, noch ohne das hemmende Gegenüber von Ich und Welt, daß es darum – aus seiner kreatürlichen schöpferischen Genialität heraus – Bilder und Gebilde hervorzubringen kann, die uns von seinem Abenteuer der Weltaneignung erzählen. Diese seine Bilder, überlegen gesetzt, die Fläche großzügig beherrschend, voll Sicherheit in ihrer formelhaften Vereinfachung, durch kontrastreiche elementare Farbigeit magisch durchhellte, sind fast zu einem Inbegriff einer reinen (naiven) Kunstleistung geworden. Es fehlt nicht viel, und wir gehen beim Kind in die Schule, versuchen von ihm zu lernen und vor ihm zu bestehen, unser notwendiges Fortschreiten und Weiterkommen völlig mißachtend. Es ist so weit gekommen, daß Kinderzeichnungen gerahmt in ästhetischen Salons neben Bildern von Paul Klee und Joan Mirò hängen. In einer Ausstellung von französischen Kinderzeichnungen, die Arbeiten der «Académie du jeudi» (eines Malkurses für Kinder von 5 bis 15 Jahren) vorführte, waren unter ver-

schiedenen der meist großformatigen Arbeiten kleine weiße Schilder angebracht mit der Aufschrift «Verkauft». Es wäre interessant, zu erfahren, wer die Preise für diese auf «genial» forcierten Arbeiten erhalten hat, bei denen zwischen Leistungen 5- und 15jähriger kaum ein Unterschied zu erkennen war. Es handelte sich dabei auch weniger um «Bilder» als vielmehr um eine Art psychischer Abreaktionen durch Betätigung mit Farben. (Sicher werden auch in Deutschland und in der Schweiz ähnliche «Unternehmungen» entstehen, obwohl wir seit G. F. Hartlaubs Buch «Der Genius im Kind», erschienen 1921, längst wissen sollten, worauf es ankommt!) – Den Höhepunkt einer Verirrung bild-erzieherischer Bemühungen, die auf eine völlige Unkenntnis der geistigen Lage und der geistigen Entwicklung des Kindes schließen lassen, bezeichnet eine Stelle aus Jean Cocteaus «Brief an die Amerikaner». Es heißt da: «Im Museum für moderne Kunst bot sich mir ein unvergeßlicher Anblick. Wie in einer blanken Kinderstube saßen fünfzig kleine Mädchen an mit Pinseln, Tinten, Öl- und Wasserfarben überhäuften Tischen und malten. Ihre Blicke weiltten anderwärts, während sie malten, und sie schoben ihre Zungen hervor in der Art jener gut dressierten Tiere, die mit heraushängender Zunge und umherschweifendem Blick eine Klingel ziehen. Erzieherinnen beaufsichtigten diese jungen Schöpferinnen abstrakter Kunst und gaben ihnen einen Klaps auf die Hand, wenn das Mißgeschick es wollte, daß das, was sie malten, etwas darstellte und somit die Gefahr einer Neigung zum Realismus verriet.»

Das alles steht uns wieder bevor. Es ist leider so, daß wir Entdeckungen, Einsichten und Erkenntnisse, die wir vor 30 oder 40 Jahren durchdacht, durchprobt und damals auch – vielleicht etwas eilfertig – exportiert haben, heute als Import, als eine Art «Seelenhygiene» wieder vorgesetzt bekommen, mit Rezepten und Programmen. Die jungen Erzieher stehen und staunen. Die älteren sollten ihnen sagen, daß es durchaus nicht erforderlich ist, die ganze Sache noch einmal ad absurdum zu führen, sondern das Wahre und Gute zu retten, um es einem sinnvollen Aufbau unserer bildnerischen Erziehung einzufügen.

Seien wir doch ehrlich! Die Bilder der Kinder bedeuten *uns*, die wir ohne Genius, gleichsam am Rande der Schöpfung leben und arbeiten müssen, Dokumente eines scheinbar zeitlosen paradiesischen Ur- und Frühzustandes des Lebens, jener prä- und unperspektivischen Zeit eines absoluten Geborgen- und Eingebundenseins in eine von Erde und Himmel umgrenzte und umschützte Welt, während sie *für das Kind*, das aus dieser Unschuld und Unbekümmertheit herausdrängt, das die Welt der Großen erreichen will, um sich in ihr anzusiedeln, etwas ganz anderes vorstellen. Das Kind weiß nichts von Kunst – und es schafft auch keine Kunst. Seine Bilder sind, von den frühesten Äußerungen an, sehr real gemeinte Niederschriften seines Geistes, Niederschriften von der erkannten und erfahrenen Wirklichkeit seiner inneren und äußeren Umwelt. Weil sein Geist einfach

ist, weil er noch nicht losgelöst ist aus einer magisch-mythischen Ordnung der Dinge, darum sind seine Bilder einfach und in ihrer Typisierung, die das jeweils Wesentliche bezeichnet, so überzeugend. Die Grundfarben seines Malwerkzeuges genügen ihm vollauf, Wesentliches zu charakterisieren und es in seine Welt einzubeziehen. Daß bei diesen real gemeinten Niederschriften immer auch rein Gefühlsmäßiges, Unterbewußtes, Traumhaftes, Phantastisches durch den – namentlich bei komplexen Typen – vorherrschenden Überdruck des Ausdruckswillens als «suggestiver Form- und Farbrausch» zum Vorschein kommt, ist selbstverständlich. Es wäre jedoch wider den Sinn alles Bildens im Prozeß der geistigen Aneignung der Welt, auch wider den Sinn der Erziehung, wenn man es *nur* bei der triebhaften Entladung potentieller Energien belassen würde. Sie machen zwar das «Urbild der Seele» sichtbar, ohne aber den Lebensinhalt zu mehren und die Welt der Erscheinung – durch Gestaltbildung – zu klären und zu ordnen. Sicher sind solche Befreiungen, Entspannungen und Lockerungen des inneren Gefüges zur Verhinderung von Verbildung, Verkrampfung und Intellektualisierung nötig. Sie bieten zugleich ein wertvolles und unentbehrliches charakterologisches Material. Sie lassen uns erkennen, daß es keinen Normaltyp «Kind» gibt, sondern ganz verschiedene bildnerische Haltungen. Sie sind jedoch nicht Ziel der Erziehung und nicht Aufgabe der Bildung. Erst durch das Sich-mühen um verantwortete Form wird die reine Ichbezogenheit überwunden und allmählich in das beglückende Erlebnis des «Du», des anderen Daseins, des anderen Menschen, der Dinge übergeleitet. Nur durch die Hinwendung, nur im vertrauten Umgang mit den Dingen, mit ihrer gestalthaften Erscheinung, die stets ihr Wesen umschließt, wird das Ich entdramatisiert und befreit, indem es sich, ohne sein Selbstsein aufzugeben, einfügt in eine gleichgewichtige Harmonie.

Das Kind drängt von jeder erreichten Stufe zur nächstfolgenden weiter. Es verwirft schon innerhalb kürzester Frist seine Bilder und ersetzt sie durch neue. Es will nicht auf frühen Stufen beharren. Es kann sehr bald nicht mehr begreifen, daß die Großen, die alles so anders können, von seinen bildnerischen Versuchen solch ein Aufhebens machen. Ein naturalistisches Bild, das die begehrte Wirklichkeit in einem sektorhaften Ausschnitt trifft, ist einem 12jährigen der Inbegriff bildnerischen Könnens. (Das hat selbst Paul Klee, dessen Werk man entweder zugunsten der Kinder mißverstehen oder dessen künstlerische Berechtigung man von der kindlichen Produktion her abzuleiten sucht, in völliger Verkennung seiner mehrdimensionalen Kunst, klar zum Ausdruck gebracht. Ich verweise auf meinen Beitrag «Paul Klee und die Welt des Kindes» in Heft 6, 1950, dieser Zeitschrift.)

Wir befinden uns in einer seltsamen Lage: Die Kinder sehnen sich nach der Welt der Erwachsenen – und viele Erwachsene, sofern sie künstlerisch empfinden, sehnen sich nach der Welt des Kindes. Während die Kinder

sich bemühen, das Können der Großen zu imitieren, bemühen sich die Großen, es den Kindern gleichzutun. Dieser Widerspruch bezeichnet eine geistige Notsituation. Es gibt sehr viele (die Notlage echt empfindende) Menschen, die, statt den Schritt voraus zu tun in eine völlig andere (ganzheitliche) Betrachtung und Durchdringung der Welt und des Lebens, nach rückwärts schauen und in Frühzustände der Lebensentwicklung flüchten, die zwar Erinnerungen, aber niemals wirkliches Leben sein können, die letzten Endes, wenn man versucht, darin zu existieren, nur Zusammenbrüche und Verzweiflungen zur Folge haben. Wir können nicht wie Kinder leben, nicht wie Kinder zeichnen und malen, weil wir anders sehen, anders empfinden und anders denken. Wir können nicht «vor den harten Anforderungen des Lebens» in die individuelle «Freiheit» ausweichen, um in wilder Selbstbespiegelung drauflos-zuleben. Auf diese Weise würden wir nur in das der Vermassung entgegengesetzte Extrem, in die Isolation getrieben. Wir haben «das Ganze unserer menschlichen Beziehungen in unser Bewußtsein aufzunehmen», d.h. nicht nur unsere Beziehungen zum Ich, sondern auch die zum Du zu ordnen und sie durchsichtig zu machen. (Ich verweise auf das für diese entscheidenden Fragen grundlegende Werk von Jean Gebser, «Ursprung und Gegenwart», Deutsche Verlags-Anstalt Stuttgart, das die Notlage aufzeigt und uns vor die klare Entscheidung stellt, entweder das Neue zu wagen – oder, in der Unentschiedenheit beharrend, zugrunde-zugehen.)

Nicht eine rückwärtsgerichtete Sehnsucht kann hier einen Weg weisen, sondern nur die wache und nüchterne Erkenntnis, daß das Kind (wie die Menschheit!) im Verlauf seiner Entwicklung seine Unschuld, sein reines Sein verlieren muß, um der Welt – langsam zum Selbstsein reifend – gegenüberzutreten, um sie sich anzueignen, um sie nach dieser Aneignung als eine immerwährende Gegenwart zu *durchschauen*. Das Bilden ist nur ein Mittel, diesen Prozeß zu beschleunigen; denn erst das, was der Geist zum Gebilde formt, wird sein Eigentum. – So tragisch es ist, das Kind wird eines Tages wie wir sein, und nur wenigen mag es gelingen, über die Eroberungen der Erkenntnis hin, über das principium individuationis hinaus, das Paradies eines reinen, das Ganze durchschauenden Daseins zu finden.

Die Kinderzeichnung, so überzeugend einheitlich ihre formalen und farbigen Lösungen bisweilen auch sind, ist in ihrer Entwicklung eine vom magisch-mythischen Symbolzeichen ausgehende, über das lineare Körperbild zum realistischen Raumbild hindrängende Niederschrift, um allmählich (mit dem vierzehnten/fünfzehnten Jahr) in der rein rationalen Formbeurteilung der Erscheinung ihren Abschluß zu finden. Aller Unterricht, wenn er der geistigen Entwicklung des Kindes wahrhaft dienen und helfen will, läuft im Bildnerischen darauf hinaus, den Genius der Frühzustände sich erst einmal in voller Breite auswirken zu lassen, um das Kind (wenn seine rationalen Ansprüche zunehmen!) allmäh-



Die Stufe des linearen Körperbildes. «Pferdeschwemme», Linolschnitt. Knabe, 12 Jahre | Etape de la représentation linéaire des corps. «L'abreuvoir» | The stage of linear conception. «Horse-pond»

lich und folgerichtig auf die Welt der Erscheinung hinzulenken, bis es sich – von sich aus – entschließt, die schaubaren Dinge zu beobachten und seine Beobachtungen geistig im Bild zu verarbeiten. Bleibt der Unterricht um irgendeines künstlerischen Subjektivismus willen in der triebhaften Phantastik stecken, so holt sich das Kind heimlich seine Auskünfte auf Zugabebildern oder im «Magazin». Es verfällt der glatten Kopie und zählt sich später – wie die Mehrzahl der Erwachsenen – zu den bildnerisch Unbegabten.

Eine Hinführung *nur* vor die Erscheinung, *nur* zur rationalen bildnerischen Beurteilung wäre jedoch sehr einseitig, kurzzeitig und lebensfremd, weil sie das um das fünfzehnte/sechzehnte Jahr so gewaltsam aufbrechende, das Ich und die Welt ergreifende Gefühlsleben, namentlich der komplexen Typen, das in seiner Absonderung nach Ausdruck drängt, unberücksichtigt lassen würde. (Ich verweise auf den diese schwierige Lage klärenden und erhellenden Aufsatz «Kind und Kitsch» von Werner Schmalenbach, in Heft 4, 1951, dieser Zeitschrift.)

Die Stufe des realistischen Raumbildes. «Das trojanische Pferd», Aquarell. Knabe, 14 ½ Jahre | Etape de la représentation réaliste des choses dans l'espace. «Le cheval de Troie» | The stage of realistic space conception. «The Trojan Horse»



Ein nur von den schaubaren Dingen ausgehender und sich ausschließlich darauf beschränkender Unterricht, der allein den struktiven Typen entgegenkommen würde, wäre ein tragisches Ende der bildnerischen Erziehung, wenn wir uns nicht gleichzeitig um eine andere, weiterführende Möglichkeit bemühen würden. Diese zweite Möglichkeit, die der ersten (rationalen) parallel und später über sie hinausläuft, die ihre Reinheit und Folgerichtigkeit durch das Absondern eben jenes rationalen Sektors empfängt, nenne ich: *das Studium der Formelemente*.

Dieses Studium, aus dem heraus die Gesetze und Wunder des reinen Bildens erfahren werden können, geht darauf hinaus, die gestaltbildenden Elemente einmal in die Helle des Bewußtseins zu heben, um sie wieder aus dem Unbewußten des freien Sichäußerns wirksam werden zu lassen. Das Ziel dieser wiederum den Genius in Anspruch nehmenden Bemühungen ist *nicht* die Kunst, sondern der Auffang der nach Ausdruck drängenden Gefühlswelt in nichtrationale Gebiete – und zugleich der Versuch eines verständnisvollen Umgangs mit den bildnerischen Mitteln, um später an der Entwicklung der Kunst teilzunehmen.

Wenn wir diese zweite Möglichkeit (das Studium der Formelemente) unterlassen, laufen wir Gefahr, daß der junge Mensch, einer rein rational bedingten bildnerischen Erziehung überlassen, seine Ausdrucksbedürfnisse mit rationalen Mitteln zu verwirklichen sucht, um im romantisierenden Kitsch der «Gartenlaube» zu enden. – Eine zweite Gefahr ist noch näherliegend: Wir reihen, wenn wir uns auf das rationale Bilden allein beschränken, den seine Gegenwart voll aufnehmenden jungen Menschen in die Schicht derer ein, die – auf Grund ihres Typs – allen neuen irrationalen Denk- und Gestaltungsversuchen von vornherein ablehnend gegenüberstehen, weil sie es nun einmal beruhigender, da einfacher, finden, bei den hergebrachten Meinungen stehenzubleiben. Gewiß vermitteln wir auf diese Weise dem jungen Menschen kein gebrauchsfertiges «Weltbild» mit feststehenden Werturteilen und ästhetischen Maßstäben, dafür aber eine Welt, die immer wieder erneut in Ordnung gedacht und zur Gestalt gebracht werden muß, zu der es Kraft, Mut und Ausdauer eines wachen, klaren, Ursprung und Gegenwart durchdringenden Bewußtseins braucht.

Wenn ich im folgenden vom Studium der Formelemente spreche, das außerhalb des Lebensraumes des Volksschulkindes liegt, so muß eine kurze persönliche Klarstellung der Meinungen über Unterricht und Kunst vorausgehen, um Mißverständnissen vorzubeugen.

Es gibt keine bildnerische Erziehung, die Rezepte vermitteln könnte, um *Kunst* hervorzubringen. So wie es im Sprachunterricht darauf ankommt, die Sprache in Gebrauch zu nehmen für die verschiedensten Zwecke des Lebens, u.a. um Dichtungen zu verstehen (nicht um zu dichten!), so kommt es im bildnerischen Unter-

richt darauf an, dem jungen Menschen die bildnerischen Möglichkeiten in die Hände zu spielen, um sie in Gebrauch zu nehmen für die verschiedensten Aufgaben, die das Leben stellt, unter anderem um Kunst zu verstehen (nicht um Kunst zu produzieren!). Der Dichter wie der Künstler werden nicht durch die Schule, sondern *trotz* der Schule. Sie folgen einem inneren Auftrag, einer inneren Berufung auf Grund einer besonderen, geistig-seelischen Konstitution. Sie bedürfen immer erst des Für-sich-Seins und der Erschütterungen durch das Leben, damit der Zwang zur schöpferischen Äußerung in ihnen zum Durchbruch kommt.

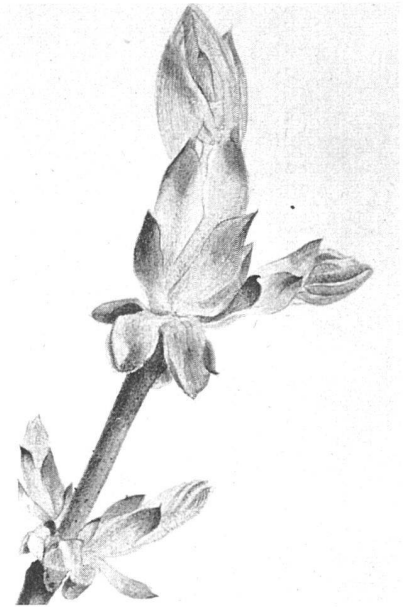
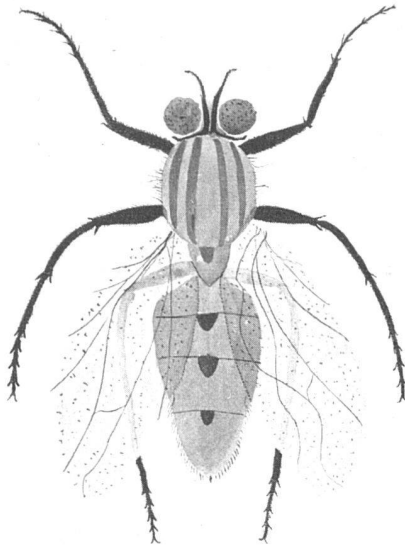
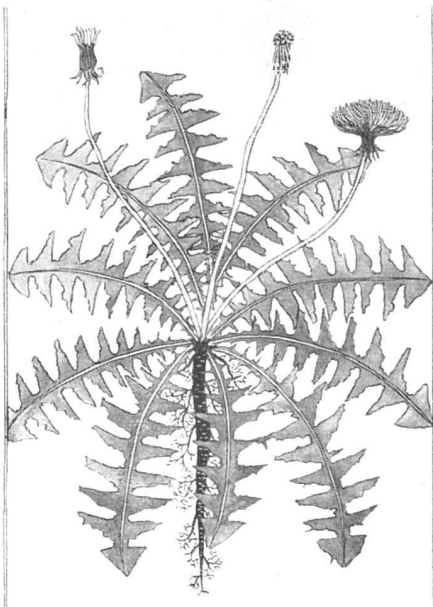
Kunst ist ein Außerordentliches. Sie ist der schöpferische Niederschlag eines inneren Gesichtes, eines vor den Phänomenen des Lebens geheim Erschauten, niedergelegt in der durchformten Gestalt, das niemals absichtlich gewollt werden kann. Es kommt im Prozeß der Formbildung zum Vorschein, im Umgang mit den bildnerischen Mitteln. Das innere Gesicht durchscheint die Form und bedarf keiner Erklärung, gleichgültig, ob diese Formbildung unmittelbar oder nur mittelbar von der Erscheinung ausgeht oder eine völlig eigene bildnerische Erscheinung darstellt.

Kunst ist der erlösende Fortschritt vom endlichen (vergänglichen) Sehbild (von unzähligen Sehbildern!) zur unendlichen, einmaligen und bleibenden bildnerischen Gestalt, die unabsichtlich alles geheime Wissen, alle geheime Gemeinschaft mit der Natur in Sichtbares verwandelt.

Das innere Gesicht offenbart das Wesen der Dinge, den «Urgrund der Schöpfung», das Urgesetz der Entwicklungen. Dieses innerste Wesen ist stets der Erscheinung (der Gestalt) eingebunden. Es läßt sich nicht aus der Erscheinung lösen, sondern nur wieder (umgeformt durch die bildnerischen Mittel) in eine Erscheinung (in ein Gestaltetes) einbinden, um empfindbar und gegenwärtig zu sein.

Formschulungen, gestalterische Elementarübungen können, so notwendig und unentbehrlich sie sind, immer nur eine Beherrschung der Mittel erreichen, niemals Kunst. Auch für die Teilnahme an Kunst (für das Kunstverständnis!) lassen sich dem jungen Menschen nur die Mittel zu ihrer qualitativen Beurteilung an die Hand geben. Ob er darüber hinaus von ihrem Wesen getroffen und angesprochen wird, das ist eine Frage seines Verhältnisses zur Transzendenz. Es ist abhängig von seinem Lebensalter, von seinen Lebenserfahrungen und vom Umfang seines Geistes.

Es handelt sich bei dieser Teilnahme innerhalb der Schule auch weniger um die seltene und hohe Kunst als vielmehr um die angewandte Kunst des täglichen Bedarfs. Der junge Mensch soll zuerst einmal fähig sein, Plakate, Packungen, Dekorationen, Schaufenstergestaltungen, Bühnenbilder, Illustrationen, Hausrat und Gerät zu beurteilen, Wert und Unwert, Gestaltetes und



Studium der Natur. Links: «Löwenzahn», Bleistift und Aquarell. Knabe 13 Jahre. Arbeit aus der Vorstellung nach gründlicher Anschauung. Mitte: «Die Fliege», Feder und Aquarell. Knabe, 14 Jahre. Arbeit aus der Vorstellung nach wiederholter vergleichender Anschauung. Rechts: «Kastanienknospe», Wasserfarben. Arbeit nach der Natur | **Etude de la nature.** A gauche: «Pissenlit». Dessin exécuté de mémoire, à la suite d'une longue observation. Milieu: «La mouche». Dessin exécuté de mémoire, avec contrôle réitéré de la nature. A droite: «Bourgeons de marronnier». Dessin d'après nature | **Study of nature.** Left: «Dandelion». Drawings from memory after thorough contemplation of the object. Middle: «The Fly». Drawing from memory after repeated comparative study of the object. Right: «Chestnut Bud». Study from nature

Ungestaltetes zu unterscheiden. Diese geformten Dinge, die in sein tägliches Leben hineinragen und ihn ständig umgeben, sind für ihn viel wichtiger als das individuell bedingte Kunstwerk, zu dem immer nur die wenigen aus innerem Bedürfnis Zugang haben. Täuschen wir uns nicht über Museumsbesuche, Ausstellungsführungen und Vorträge. Zur Kunst wird nicht verführt. Zur Kunst findet man sich hin – wie der Durstige zur Quelle. Damit sage ich nichts gegen die Notwendigkeit, den jungen Menschen schon frühzeitig mit echter Kunst zu umgeben. Sind die Umgebung und der Umgang auf Kunst gerichtet, dann wird die spätere Begegnung mit Kunst immer ein beglückendes Wiedersehen und Wiedererkennen sein.

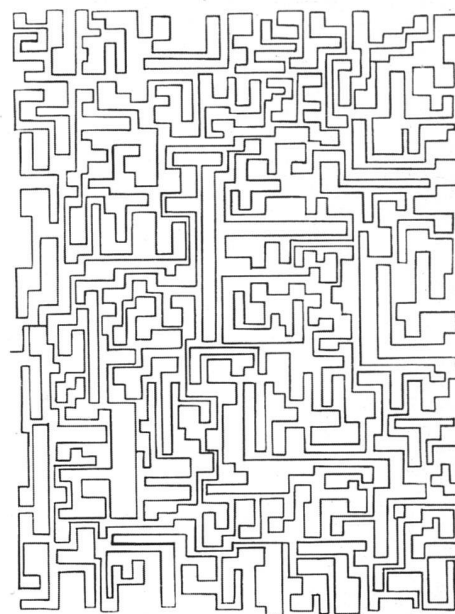
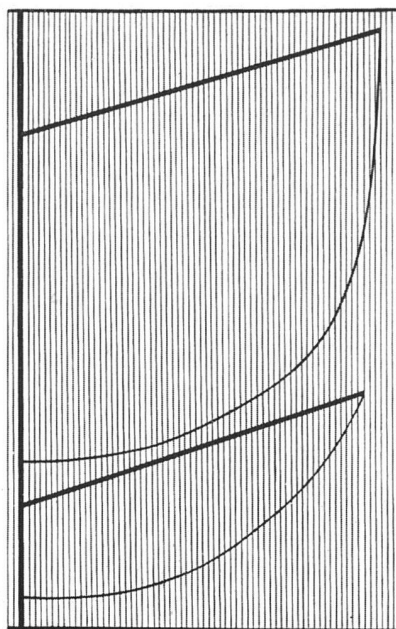
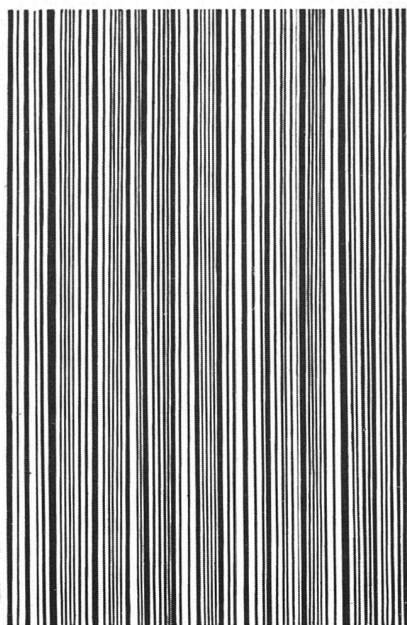
Vom *Studium der Natur*, von der rationalen Beurteilung der Erscheinung ist nur wenig zu sagen. Zunächst genügt (bei den Dreizehn- bis Vierzehnjährigen) eine vertiefte Anschauung, ein offenbarender Einblick in Form und Funktion, um der geistigen Vorstellungskraft neue Nahrung zu geben. Später entsteht das Bedürfnis zu wiederholter (vergleichender) Beobachtung, die wiederum vorstellungsmäßig im Bildnerischen verarbeitet wird, bis der Schüler sich entschließt, vor der Erscheinung zu arbeiten, um sie in sein Bild zu holen, wie sie ist, obwohl er sie immer nur so haben wird, wie er ist. Bei diesem «Studium» kommt es darauf an, ihm Arbeitsmaterial in die Hände zu geben (Kohle, Kreide, Graphit, Farbe auf farbigen Gründen), das eine freizügige, dem Material entsprechende Umsetzung des «Vorbildes» ermöglicht. Das Ziel ist auch hier nicht die photographische Kopie, sondern die Durchdringung des selbstgewählten Vorbildes durch den urteilenden Geist, auch dann, wenn die Arbeit zweckbestimmt ist und im Dienst einer biologischen, geographischen oder heimatkundlichen Aufgabe steht.

Das *Studium der Formelemente* beginnt ungefähr mit dem fünfzehnten, sechzehnten Jahr. Die bildnerischen Elemente (Punkt, Linie, Fläche, Hell/Dunkel, Farbe, Material, Struktur) werden studiert, wobei es zunächst mehr auf ein spielerisches Probieren und Entdecken ankommt als auf ein intellektuelles Begreifen. Es ist das jenes gemeinsame Gebiet, auf dem – wie Paul Klee sagt – zwischen Laien und Künstlern «ein gegenseitiges Entgegenkommen möglich ist, von wo aus der Künstler gar nicht mehr als abseitige Angelegenheit zu erscheinen braucht, sondern als ein Wesen, das wie Sie ungefragt in eine vielgestaltige Welt gesetzt wurde, und das wie Sie sich wohl oder übel darin zurechtfinden muß», obwohl das Einverständnis über dieses Gebiet und seine Mittel weder Kunst noch Kunstverständnis garantiert.

Nehmen wir nur einige Beispiele heraus, da in diesem Zusammenhang unmöglich der gesamte Aufbau dargestellt werden kann.

Die Linie

Die Linie ist das Maßvolle, das Meßbare, das Eindeutige, das Begrenzte, das aus Bewegung entsteht. Wir untersuchen die verschiedenen Arten der Linien, ihre verschiedenen Sprachformen: die Vertikalen, die Horizontalen, die Diagonalen, die Radialen, die Gebrochenen, die Gebogenen, die Kurven, die Spiralen, den Kreis. Wir lernen sie in ihrem Für-sich-Sein, in ihrem Zusammenwirken kennen, im reinen Nebeneinander oder im Übereinander, bei gleicher oder verschiedener Stärke, bei gleicher oder verschiedener Ausdehnung, bei lockerer oder dichter Anordnung, bei stumpfen oder spitzen Winkeln, als Ausstrahlungen, als Fluchtpunktüberschneidungen. Wir erleben die lineare Rhythmisierung.



Studium der Formelemente. Links: «Die Vertikale». *Rhythmisierung einer Fläche durch Vertikale*, Tusche. Knabe, 16 Jahre. Mitte: *Vertikale, Schräge und Kurve*, bezeichnet als «Segel», Tusche. Knabe, 16 ½ Jahre. Rechts: *Vertikale und Horizontale in Verbindung*, bezeichnet als «Labyrinth», Tusche. Knabe, 15 Jahre | **Etude des formes élémentaires.** A gauche: *Rythmisation d'une surface au moyen de verticales*. Milieu: *Verticales, obliques et courbes*. Intitulé après coup: «Voiles». A droite: *Combinaison de verticales et d'horizontales*. Intitulé après coup: «Labyrinthe» | **Study of form elements.** Left: «The Verticals». *Rhythmicalisation of a surface by means of verticals*. Middle: *Verticals, transversals and curves*, entitled «Sails». Right: *Verticals and horizontals in relation*, entitled «Labyrinth»

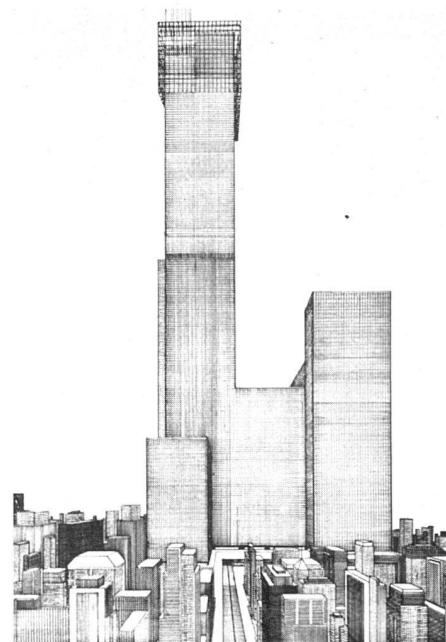
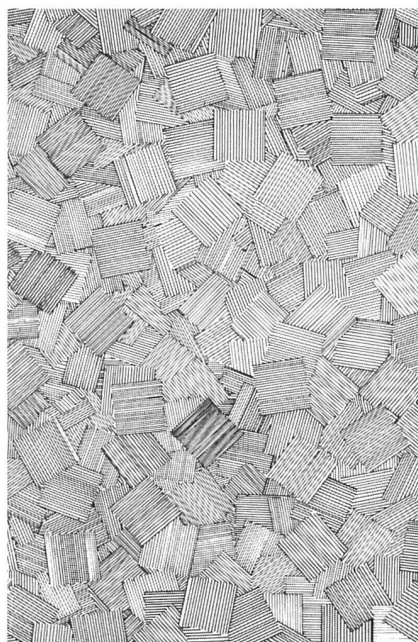
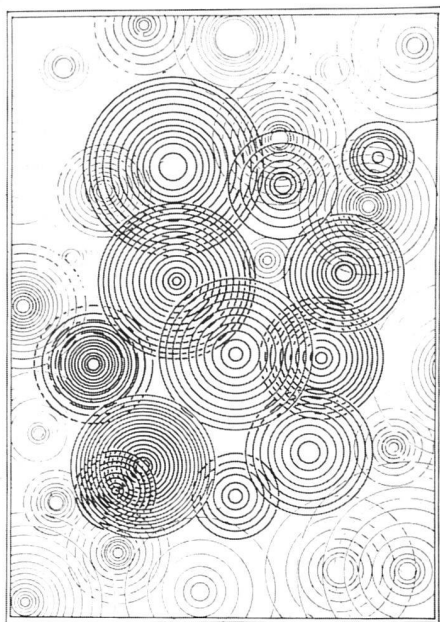
— rung von Flächen. Wir kommen zu bestimmten (über- raschenden) Erkenntnissen, die wir in der Natur, in der Architektur und in der Kunst bestätigt finden. Wir verstehen, Ruhe und Gleichmaß zu erzeugen, Aktivität oder Passivität hervorzurufen, Tiefe und Unendlichkeit zum Ausdruck zu bringen, Nähe und Ferne, Wärme und Kälte, wohlthuend Geordnetes und Zerrissenes, sich Entwirrendes und Konfuses, Heiteres und Ernstes, Straffes und Feierliches. Wir erleben die Flächenbildung durch Linien. Wir entdecken eine mannigfaltige, kaum zu bewältigende Sprache. Und so, im spielerischen Finden und Umgehen, das stets mit exakten Mitteln vor sich geht (mit Feder und Tusche, mit Pinsel und Farbe, auf trockenen und nassen Gründen, in Holz geschnitten und in Schiefer geritzt), kommt dieser und jener plötzlich zu Lösungen, die ihn selbst überraschen. Er nennt sie — posthum — «Ruhiges Spiel», «Stille im Hafen», «Gesicht im Holz», «Wirrnis der Antennen», «Labyrinth», «Zerrissene Netze», «Verlorene Zeichen», «Eisblumen am Fenster», «Kristallisation». Es sollen solche Findungen keine Kunst sein, sondern einfach nur erfreulich-unbewußte Umsetzungen von Fernerlebtem und Erschaute in die spezifische Dimension des Bildnerischen. Es kann geschehen, daß sich der eine oder andere im Verlauf solcher Übungen etwas vornimmt, das ihn zur Darstellung lockt. Das Ergebnis ist oft die Einsicht, daß das im Umgang mit den linearen Elementen sich Einstellende sicherer und überzeugender ist als das absichtlich Gewollte. Natürlich lassen sich hin und wieder — von hier aus — praktische Aufgaben lösen. Es werden Entwürfe gefertigt für ein Segelregatta-Plakat, für einen Film «Der unendliche Weg», für einen Bucheinband «Spiel der Fische». Die Verbindung mit geeigneter Schrift weckt das Nachdenken

und schult den graphischen Geschmack. Die Schüler stehen plötzlich mit anderen Augen vor den Plakatsäulen und Schaufenstern, in Ausstellungen und Reisebüros, ja selbst vor hoher Architektur und Kunst. Erziehung in solchem Sinn ist nichts anderes als eine Ermöglichung von Hilfe zur Selbsthilfe. — Nebenher geht als «anderes Fach» das Studium der Natur. Ganz ohne Absicht schleicht viel Gewonnenes hinüber und wendet sich an.

Das Hell-Dunkel

Die Hell-Dunkel-Töne sind die mannigfachen Abstufungen zwischen Schwarz und Weiß. Sie bezeichnen das Gewicht innerhalb ihrer Begrenzung. Sie sind entweder gesättigt von Schwarz, dicht, schwer, undurchsichtig und hart — oder durchsetzt von Weiß, locker, leicht, durchsichtig und weich. Zwischen den Extremen liegen die mannigfachen Übergänge, die nach Schwarz oder Weiß tendieren oder die eine ausgleichende Mitte einnehmen. Die Schwarzzugehörigen sind auf weißem Grund von anderer Wirksamkeit als die Weißzugehörigen auf schwarzem Grund. Auf farbigen Gründen werden sie abhängig von ihrer Umgebung. Sie passen sich an, ohne aufzuhören, sie selber zu sein.

Die Übungen mit Hell-Dunkel helfen zur Entdeckung einer eigenen Welt, die je nach dem Material eine andere Sprache spricht. Die Hell-Dunkel-Töne mit Tuschen sind andere als die mit Graphit oder Kohle. Aus gefärbten Papieren gelegt ergeben sich andere Wirkungen als mit Kreide. — Wir füllen Blätter mit streng umgrenzten gestuften Quadraten, Rechtecken, sich überdeckenden Dreiecken und Kreisen oder auch nur mit Linien. Selbst



Studium der Formelemente. Links: *Kreise ineinander, bezeichnet als «Spiel der Fische», Tusche. Mädchen, 17 Jahre.* Mitte: *Flächenbildung durch Linien, Tusche. Knabe, 16 ½ Jahre.* Rechts: *Freie Arbeit nach einer Übung der Fluchtpunkt-Überschneidungen, bezeichnet als «Turmbau zu Babel in New York», Tusche. Knabe, 17 Jahre* | **Etude des formes élémentaires.** A gauche: *Cercles s'interpénétrant. Intitulé après coup: «Jeux de poissons».* Milieu: *Surfaces engendrées par des lignes.* A droite: *Dessin d'imagination, exécuté après un exercice de perspective et intitulé «La Tour de Babel à New York»* | **Study of form elements.** Left: *Concentric and intersecting circles entitled «Play of Fish».* Middle: *Surface formation by means of lines.* Right: *Spontaneous work done after perspective study entitled «The Tower of Babel in New York»*

das fließende Ineinander, sich verdunkelnd, sich aufhellend, wird versucht. Es reizt, einmal die Hell-Dunkel-Töne bei Muscheln oder Steinen, bei verwitterten Hölzern oder Rinden zusammenzustellen. Wiederum finden sich im Umgang mit dem Hell-Dunkel – ganz unbeabsichtigt – überraschende Lösungen, hervorgelockt aus der Fülle der Erscheinungen, die im Inneren aufgehoben sind und ins Sichtbare des Bildnerischen drängen. Da nennt einer seine Übung aus hell-dunkel ansteigenden Streifen plötzlich «Im Dickicht der Stadt». Er fügt – hie und da – kleine Rechtecke als Fenster hinzu. Andere sprechen von «Brücken im Nebel», von «Nächtlichen Gebirgen», von «Schilfwäldern», von «Sturmwolken», von «Grauen Meerstädten», von «Masten im Dunst», vom «Gewühl der Fische». Wieder wird das Gleiche erlebt wie bei der Linie: das Finden bringt Besseres zum Vorschein als das Wollen. Praktische Aufgaben sollen trotzdem bewältigt sein. Der Blick weitet sich für eine neue Möglichkeit des Bildnerischen. Es kommt den auf diese Weise Suchenden vor, als ob sie sehend würden, im Bereich der Natur wie im Bereich der Kunst. Sie bleiben bescheiden. Sie erfahren, was dazu gehören muß, über diese Möglichkeiten hinaus noch anderes empfindbar werden zu lassen, was sich nicht einfangen läßt mit Mitteln.

Die Farben

Welch eine Welt, die sich kaum messen und abwägen läßt! Ist nicht jede reine Farbe eine eigene Person von eigenem Charakter, sich vorstellend in mannigfachen Variationen je nach Material (Beschaffenheit), Intensität (Gewicht), Form (Begrenzung), sich wandelnd je nach Umgebung und Nachbarschaft? Im Reich der

Farben ist alles möglich: warm-kalt, rein-gebrochen, aktiv-passiv, leuchtend-matt, hart-weich, Leben-Tod. Die Farbe ist ein Elementares von stärkster Qualität. Paul Klee sagt: «Die Linie ist Maß, das Hell-Dunkel ist Gewicht und (in seiner Ausdehnung) Maß. Die Farbe ist Qualität und Gewicht (durch ihren Helligkeitswert!) und Maß (durch ihren Umfang!)»

Wir gehen aus vom sechsteiligen Farbkreis, in dem sich die komplementären Farbpaare diametral gegenüberstehen: Rot-Grün, Gelb-Violett, Blau-Orange. Wir erkennen die primären und sekundären, die verwandten und die benachbarten Farben. Wir üben die verschiedenen farbigen Zusammenstellungen. Zunächst die Hell-Dunkel-Tönungen. Wir entwickeln Skalen vom gesättigten Rot bis zur zartesten Rot-Tönung, vom reinen Zitron bis zum kaum wahrnehmbaren Gelblich, vom kalten Blau bis zum gehauchten Hellblau. Wir bringen die Skalen in Vergleich und staunen über die Gegensätze. Wir versuchen ein Gleiches mit den sekundären Farben durch Aufhellen mit ihren hellen Beständen, die ganz andere Wirkungen ergeben als mit Weiß. – Wir verbinden auch die diametralen Farben und versuchen Übergänge von Rot nach Grün, von Gelb nach Violett, von Blau nach Orange, um endlich eine große Skala in Richtung des Farbkreises zusammenzustellen. Das Abdunkeln der Farben mit Schwarz oder der sekundären Farben mit Schwarz oder ihren dunklen Beständen erweist sich als sehr schwierig trotz überraschender Entdeckungen (Olivtöne aus Schwarz und Gelb!).

Das Gebiet der Farbe ist äußerst vielfältig. Es ist klug, sich zu beschränken, um nicht im Uferlosen zu ertrinken. So werden gefühlsgesättigte Farbstimmungen

durch Zwei-, Drei- und Vierklänge gefunden, möglichst mit reinen, mit hell-dunklen, seltener mit gebrochenen Tönen. Die Umgrenzung (Ausdehnung) bilden zunächst Quadrate, Rechtecke, später Stufen und Bänder, seltener vegetative Formen – und stets geht das Bestreben dahin, Ordnungen (Harmonien) hervorzurufen, um allmählich zu Gebilden zu kommen, die gestalthaften Charakter haben, ohne gleich benannt werden zu können. Es ergibt sich auch hier der Moment, wo solche rein spielerisch gefundene Gebilde plötzlich zu geschauten Gebilden in Beziehung treten durch bestimmte assoziativ auftretende Eigenschaften. Es ist einfach eine Art Wiedersehensfreude, wenn dann ein so sorgsam begonnenes Unternehmen «Wachstum», «Gebautes», «Ansteigendes», «Beginnende Entfaltung», «Treppen im Gebirge», «Schachtelhalmwald», «Kanäle zwischen Blumenfeldern», «Festlich bewegt», «Bau in den Tropen» oder «Pharaonen-Stadt» heißt. Gewiß kann man solch nachträglich Gemeintes nicht eilfertig wollen. Es entsteht Unglück, wenn man das Gebilde gewaltsam zurechtbiegt in die jäh aufblitzende Deutung. Man darf sich nicht so schnell verführen lassen. Man muß sein einmal begonnenes Pensum ruhig weiterführen und warten, ob sich die erscheinungsnahe Lokung noch einmal einstellt oder ganz und gar ausbleibt. – Der wäre kein Schüler, der nach solchen Möglichkeiten nicht einmal sagen würde: «So! Jetzt versuche ich das!» – Er stellt sich eine Aufgabe – und scheitert, weil er das Geformte, das ihm in den Sinn kam, als ein Fertiges gesehen hat, nicht als ein Werdendes, was man letzten Endes immer nur erschauen und erfüllen kann, indem man es hineinnimmt in das Erdreich der eigenen inneren Welt. Es wird ihm nicht so leicht gelingen. Solche Mißerfolge sind kein Schaden. Der Schüler erkennt, daß es mehr braucht als nur Übung, um in die Nähe der Kunst zu gelangen, daß die Beherrschung der

Sprache, ihrer formalen und grammatischen Gesetze noch längst nicht den Dichter ausmacht. Nicht Anmaßung ist der Erfolg solchen Studierens, sondern Bescheidenheit und staunende Ehrfurcht vor dem Künstler, der allein es vermag, geheim Erschautes, innerlich Gesichtetes in eine sichtbare Gestalt zu verwandeln als eine Realität der Kunst.

Es würde zu weit führen, das Studium der Formelemente, ihre Variationen und Kombinationen ausführlicher darzustellen. Es geht mir darum, die Notwendigkeit dieser das rationale Bilden ergänzenden und weiterführenden Möglichkeit einer bildnerischen Erziehung als eine Forderung der Zeit zu begründen. «Die Kultur dieser bildnerischen Mittel, ihre reine Aufzucht und ihre reine Verwendung» (Klee) ist notwendig, einmal, um sich in der Wirrnis des Lebens zurechtzufinden, um – vielleicht auch – die seltene und hohe Kunst zu verstehen, um aus ihr jene Gesichte als Mahnungen und Weisungen herauszulesen, die der Dichter empfängt «im Urgrund der Schöpfung». Auf das Eigentliche hin können wir immer nur den Weg weisen, Hilfe geben, damit daraus eigene Bereitschaft erwacht. Wie im Künstlerischen das Inhaltliche und das Formale das Uneigentliche sind, aus dem das Eigentliche – die Kunst – zum Vorschein kommt, so sind auch im Pädagogischen das Können und die methodische Entwicklung des Könnens, das Wissen und die methodische Einführung des Wissens das Uneigentliche und trotzdem Unentbehrliche, hinter dem erst das Eigentliche – die *Erziehung des Menschen* – wirksam werden kann, wenn der berufene Erzieher im einzelnen Menschen das Bild des Menschen zwischen Ursprung und Gegenwart erkennt.

Sämtliche Arbeiten, mit Ausnahme der auf S. 129 und 133 r. reproduzierten, stammen aus dem Unterricht des Verfassers.

Studium der Formelemente. Links: *Hell-Dunkel-Stufen*, Aquarell. Knabe, 15 Jahre. Mitte: *Hell-Dunkel-Stufen in Streifen*, nachträglich fertiggestellt als *«Im Dickicht der Stadt»*, Aquarell. Knabe, 16 Jahre. Rechts: *Grün in Hell-Dunkel-Tönen*, nachträglich fertiggestellt als *«Schilf»*, Aquarell. Knabe, 15½ Jahre | **Etude des formes élémentaires.** A gauche: *Dégradés*. Milieu: *Dégradés verticaux*. Terminé après coup et intitulé *«Broussaille urbaine»*. A droite: *Dégradés de différents verts*. Terminé après coup sous la désignation de *«Roseaux»* | **Study of form elements.** Left: *Clair-obscure stages*. Middle: *Clair-obscure stages in strips*, subsequently completed under the title *«In the Thicket of the City»*. Right: *Green in clair-obscure tints*, subsequently completed as *«Reed»*

Photos: W. Castelli jun., Lübeck

