Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein

Band: 78 (1933)

Heft: 31

Anhang: Zeichnen und Gestalten : Organ der Gesellschaft Schweizerischer Zeichenlehrer und des Internationalen Instituts für das Studium der Jugendzeichnung : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, August 1933, Nummer 4

Autor: Ettel, Josef

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: 28.07.2025

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

ZEICHNEN UND GESTALTEN
ORGAN DER GESELLSCHAFT SCHWEIZERISCHER ZEICHENLEHRER UND DES INTERNATIONALEN INSTITUTS FÜR DAS STUDIUM DER JUGENDZEICHNUNG • BEILAGE ZUR SCHWEIZERISCHEN LEHRERZEITUNG
AUGUST 1933 21. JAHRGANG · NUMMER 4

Räumliches Zeichnen [1)]

Die zentralperspektivische Wiedergabe kann nur als Endziel einer längeren Entwicklungsreihe in Betracht und als Weg zu diesem weiten Ziele *nur* jener in Frage kommen, der sich die freie Kinderzeichnung zum Ausgangspunkt wählt und diese allmählich zu entwickeln sucht. Es muss daher in erster Linie die freie Körper- und Raumgestaltung des Kindes aufgesucht und durch eine geeignete Aufgabenfolge zur erscheinungsgemässen Darstellungsweise allmählich und ohne Sprünge hingeführt werden.

Ich wollte bei meinem Vorgehen keine Gewalt anwenden, alles sollte ohne Zwang, auf natürliche Weise, echt und ehrlich sich entfalten. Ich wollte keine «Musterzeichnungen» züchten oder erzielen, es sollten vielmehr die Kinder mit Freude und Hingabe an den gestellten Problemen arbeiten und schaffen. Nur so konnten die erzielten Ergebnisse das echte und wahre Können und Denken des Kindes symbolisieren und damit klipp und klar zeigen und beweisen, wie das Kind original denkt, fühlt und gestaltet. Es sollte sich dabei erweisen, wie weit die Masse (also auch die Schwachbegabten) mitgehen können. Um dies einwandfrei zu ergründen, musste ich streng zu mir selbst vorgehen. Daher nahm ich mir vor, selbst wenig, am besten nichts vorzuzeichnen, weder auf die Schultafel noch in die Kinderzeichnung hinein, um die originale Schülerleistung nicht zu verdecken oder zu «beschönigen». Ich wollte nur durch das Wort führen, lenken und beeinflussen und nach selbständiger Lösung des Problems durch Betrachtung höherliegender Schülerleistungen weitere Anregungen vermitteln. In diesem Sinne mögen die beigegebenen Abbildungen gewertet werden.

Stellen wir zuerst die Frage: Wie schaut es mit den kindlichen Körper- und Raumgestaltungen überhaupt aus, ehe ein schulender Unterricht in diesen Bereich der graphischen Darstellung eingreift, ihn verändert oder unbefruchtet lässt?

Wenn wir freie Kinderzeichnungen nach Merkmalen räumlicher Gestaltung untersuchen und auswählen, dann treffen wir im allgemeinen derartige Kennzeichen nicht zu häufig an. Weisen doch dieselben zweifellos auf höhere Begabungen hin, die nur spärlich gesät erscheinen. Das Vorkommen solcher Raumgestaltungen ist nicht an das Alter, sondern einzig und allein an die Begabungshöhe gebunden. So finden wir schon bei 10jährigen Knaben manchmal erstaunliche Leistungen (I und II, ein «Wiener Strassenbild» darstellend). I zeigt uns das typische Bild einer organisch gewachsenen, durch Fremdeinflüsse ziemlich unberührten Form. Die Vorstellung des «Indietiefegehens» wird durch Diagonalführung der entsprechenden Linien erreicht, so dass — vom Standpunkte eines Glastafelbildes aus gesprochen — der Fluchtpunkt hoch und der Horizont ausserhalb der Zeichenfläche zu liegen kommt. Mit diesen perspektivischen Merkmalen hat aber unsere Zeichnung nichts zu tun. Sie zeigt weder Parallel- noch unverdaute Zentralperspektive. Es ist überhaupt keine Perspektive im Sinne einer von einem bestimmten Punkte aus gesehenen Erscheinung, es ist auch keine Vogelperspektive, obschon Betrachter und zeichnendes Kind die Illusion davon gewinnen. Wir haben eine reine, klare Raumgestaltung vor uns mit allen Merkmalen, die dieser Gestaltungsart innewohnen. Das Prinzip der «Richtungsgestaltung» (Britsch) sehen wir in den Details (mit Ausnahme der menschlichen Figur) in einer fortgeschrittenen Art verwirklicht: die in die Tiefe, also nach «hinten» laufenden Linien und Flächen sind nicht mehr durch senkrecht-waagrechte Führung symbolisiert, sondern durch Diagonalführung über das Zeichenblatt. Ein Durchstossen der Zeichenfläche, wie es beim Kleinkind vorkommt, war nicht möglich. Die Zeichenfläche zwingt zur flachen Gestaltung. Die diagonalen Linien kommen dem Empfinden des «Nachrückwärtslaufens» am meisten entgegen. Daher werden sie intuitiv gewählt und gebraucht. Das ist ihr Sinn, ihre Bedeutung, die dem Kinde unbewusst bleibt. Bei den menschlichen Figuren ist dieses Gestaltungsprinzip noch nicht möglich. Die Tiefenausdehnung ist zu gering. (Beachte jedoch die Armrichtungen des in der Bildmitte stehenden Polizisten!) Nur grössere Ausdehnungen zwingen zu dieser neuen Form, die mit Raumplastik oder «Ausdehnungsveränderlichkeit» (Britsch), das ist die Vorstellung vom «Quellen» und «Zusammenziehen» von Flächen, nichts zu tun hat. Nur die «Richtung in die Tiefe» kommt zum Ausdruck, ohne jede Beziehung zum Netzhautbilde. Es sind Niederschläge von Bewegungs- und Umgangserlebnissen. Daher halte ich es für verfrüht, diese gestalterische Form sofort in die zentralperspektivische Darstellungsform umzuwandeln. Ich sehe und erkenne vielmehr in dieser kindlichen Raumform eine Qualität, die bei diesem Umwandeln leicht verloren gehen kann, ohne dass eine bessere, wertvollere Form an ihre Stelle träte. Ich bin daher dafür, das Kind mit dieser eigengeprägten Raumform recht lange und ausgiebig beschäftigen zu lassen.

In II vermute ich die Arbeit eines Eidetikers. Es treten Elemente in Erscheinung, die nicht mehr aus den Quellen des Gestalterischen fliessen, sondern durch «Wissen» perspektivischer Erscheinungen gewonnen werden. Dieses «Wissen» kann ein Augenwissen sein, ein eidetisches Wissen, oder es kann vom Erwachsenen durch Belehrung und Hinweis «vermittelt» worden sein. Der Horizont ist immer noch hoch. Ueberschneidungen kommen dagegen häufiger vor. Auch hier tritt der Mangel plastischer Empfindung klar in Erscheinung. Darüber können hie und da eingesetzte «Schatten» nicht hinwegtäuschen. Namentlich die Figuren bleiben flach.

Gehen wir ins 7. Schuljahr (12- bis 13jährige Mädchen)! Die Aufgabe: Ritterburg. In III und IV sehen wir zwei typische Beispiele von Raumgestaltung dieser Art: III als flächige, unkörperliche, nur auf senkrecht-

[1)] Siehe Schweizerische Lehrerzeitung vom 9. Juni.

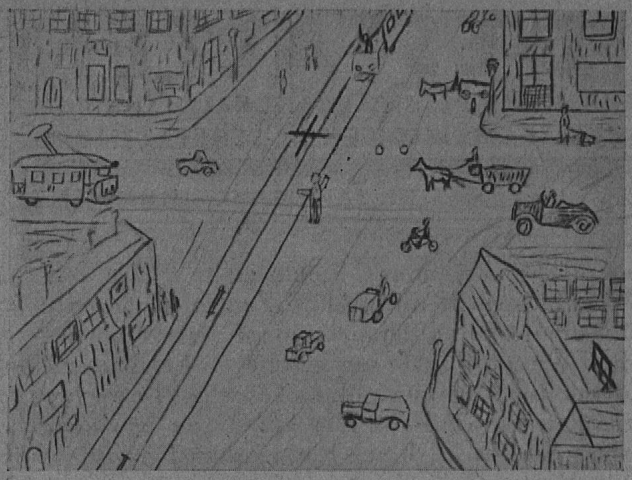

Abb. I. Strassenbild, 10jähriger Knabe, Wien. Bleistiftzeichnung, freie Gestaltung, Thema gegeben, Volksschüler. Zeichenlehrer Ettel.

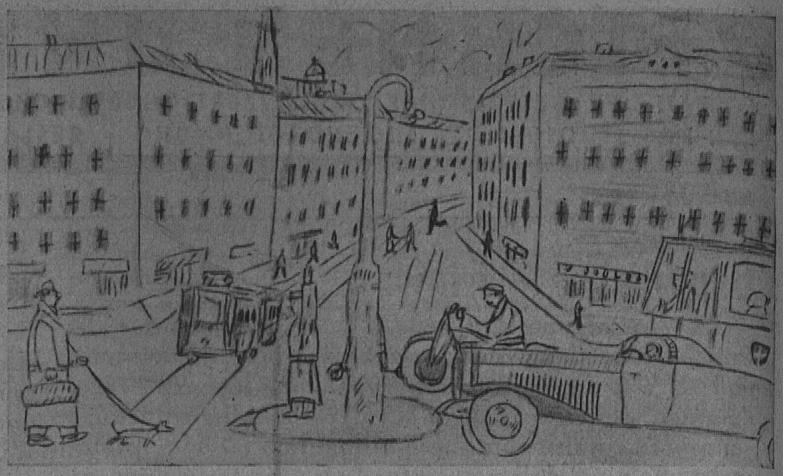

Abb. II. Strassenbild, Bleistiftzeichnung, 10jähriger Knabe, Wien. Freie Gestaltung, Thema gegeben. Zeichenlehrer Ettel.

waagrecht aufgebaute Richtungsgestaltung mit zahmen Ansätzen zur Tiefenbildung (Zugbrücke, Mauer und Turm in der rechten unteren Ecke). Das Bild mutet als eine rhythmische Improvisation mit gegenständlichen Elementen an und findet sich in mittelalterlichen Buchmalereien vor. Zu dieser Stufe zählt der grössere Teil der Klasse. IV zeigt uns die Höchstleistung: die Durchführung der Tiefenbeurteilung, so wie bei I. Der grössere Teil der Schülerinnen zeigt noch nicht das Vermögen dieser Gestaltungsform, obwohl Tiefenurteile in zaghafter Form hie und da auftauchen und damit anzeigen, dass die Reife hiezu schon vorhanden scheint, zumindestens sich zu entfalten beginnt. Ein Zeichen für den Lehrer, diese innere Wandlung zu erkennen und zu fördern in feiner, psychologisch unterbauter Art!

Zwischen III und IV liegen viele Mischtypen, die mittels geeigneter Aufgaben allmählich zur Lösung ihrer schlummernden Kräfte gebracht werden können. Kinder mit dem Kraftmass von IV werden sofort grössere architektonische Aufgaben bewältigen müssen. Nicht das Wie, sondern das Was ist hier entscheidend. Die anzustrebende Gestaltungsform kann etwa so charakterisiert werden: ausdehnungsunveränderlich, raumillusionistisch, raumgestalterisch, aber ohne Plastik, ohne Tiefenbewegung der Flächen. Aehnliche Beispiele finden wir in der Kunst des gesamten Ostens, in China, Japan, Indien.

Werfen wir nun einen Blick auf die raumgestalterischen Fähigkeiten eines 8. Schuljahres (13—14jährige Mädchen)! Tafel V bringt sämtliche Gestaltungsvarianten der Aufgabe «Blick in eine Strasse Wiens». Die Mädchen gehen und sehen täglich dieses «Bild». Erleben sie es auch, kommt es ihnen zum Bewusstsein? Was liegt in ihrem Innern als Vorstellungsinhalt? Der Raumtest gibt uns darüber einwandfreie Antwort.

Aus 29 Arbeiten konnte ich 17 Varianten auswählen. Sie sind nach Nummern in aufsteigender Reihe geord-

Abb. III. Ritterburg, Rediszeichnung. 12½jähriges Mädchen, Wiener Hauptschule, freie Gestaltung, Thema gegeben. Zeichenlehrer Ettel.

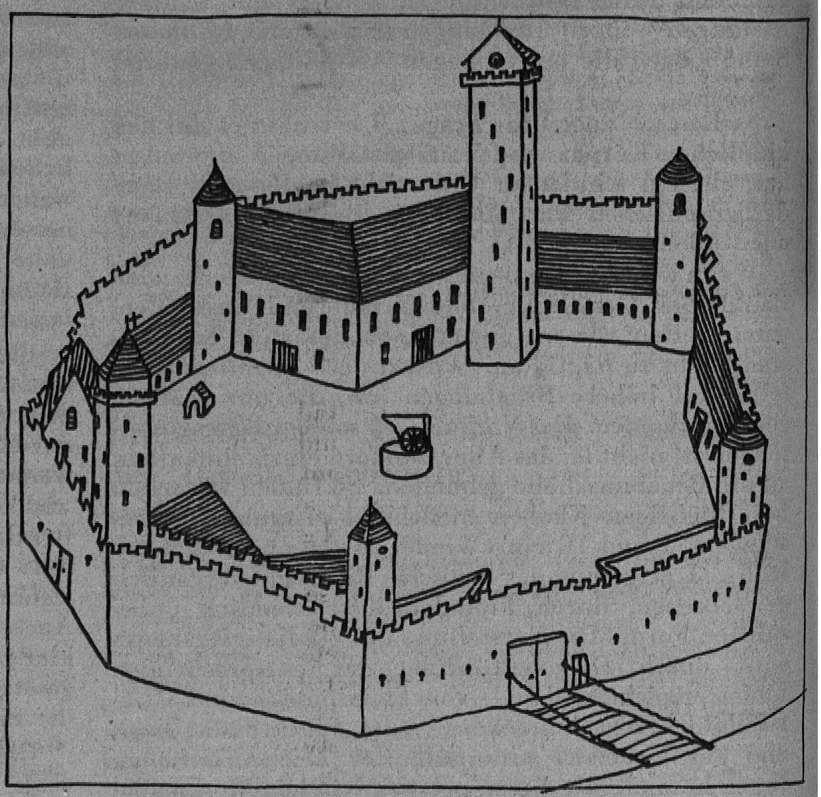

Abb. IV. Ritterburg, Rediszeichnung. 12½jähriges Mädchen, Wiener Hauptschule, freie Gestaltung, Thema gegeben. Zeichenlehrer Ettel.

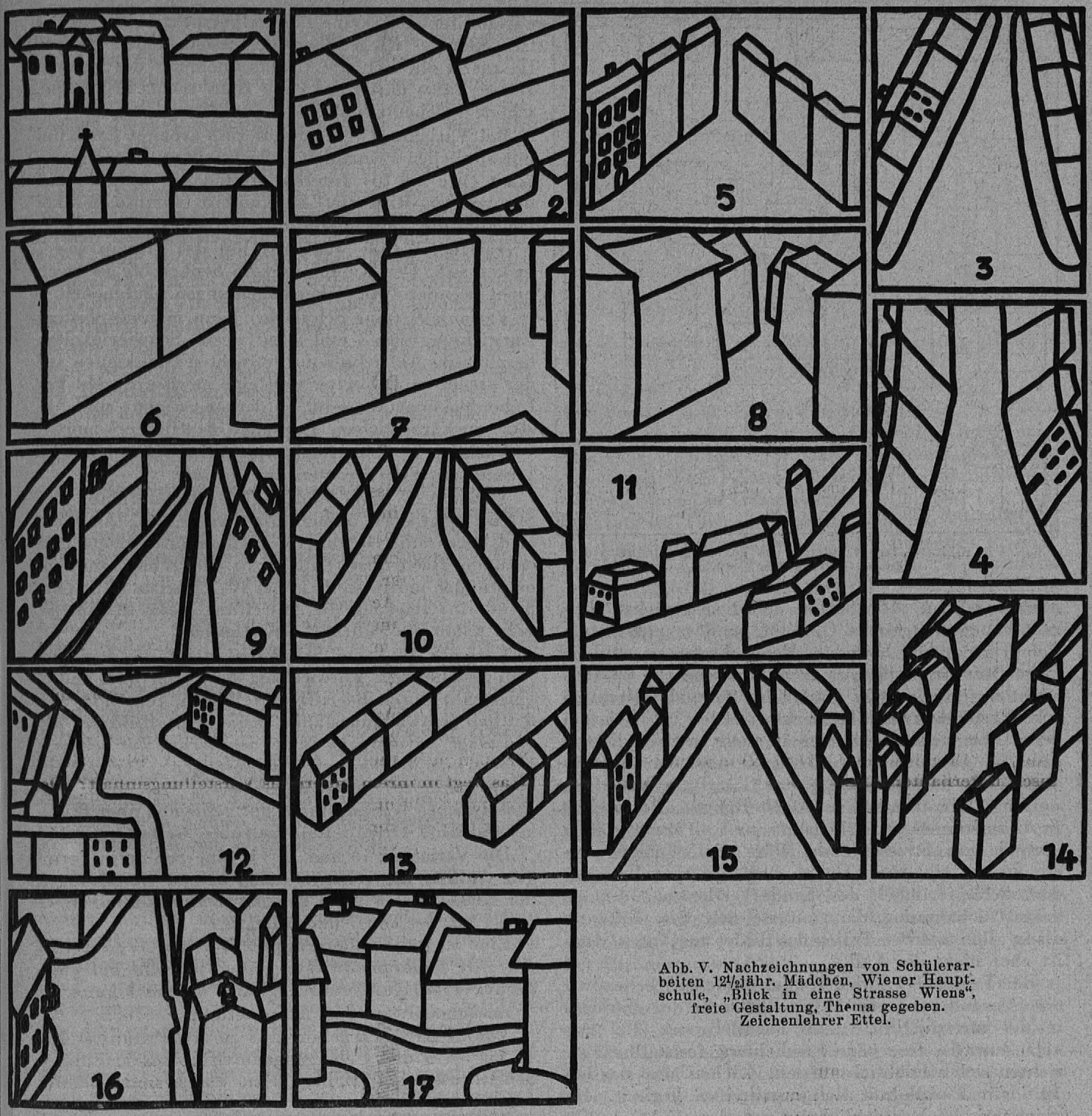

Abb. V. Nachzeichnungen von Schülerarbeiten 12½jähr. Mädchen, Wiener Hauptschule, „Blick in eine Strasse Wiens", freie Gestaltung, Thema gegeben. Zeichenlehrer Ettel.

net, die mit den späteren eingeklammerten Ziffern übereinstimmen.

Nr. 1 zeigt die Arbeit zweier Mädchen, die eine erstaunliche Primitivität aufweisen und sich normalerweise von Arbeiten 8jähriger wenig unterscheiden. Die Strasse wird waagrecht (manchmal auch senkrecht) als Parallelstreifen durch das Bildfeld geführt. Auf der «oberen» Seite der Strasse sind die «Häuser» durch zwei «Fronten» gekennzeichnet. Diese Form wird am unteren Blattrand wiederholt, ohne zum anderen «Strassenrand» in Beziehung zu treten. Ich glaube, dass die Beurteilung der Parallelität der Häuser hier noch nicht vorliegt.

Variante 2 (2 Mädchen) liegt etwas höher. Das «Indietiefegehen» der Strasse wurde durch die Diagonalrichtung symbolisiert. Die Strasse bleibt parallel. Die «Häuser» werden normal zur «Strasse» aufgebaut als Folge der Einzelbeurteilung von «Haus» zu «seinem» Stück «Strasse». Mit derselben logischen Konsequenz musste auch die Beurteilung der «Häuser» auf der andern Strassenseite durchgeführt werden. Daher wurde das Zeichenblatt bei dieser Teilarbeit verdreht. Die Häuser werden nicht als zueinander parallel gedacht. Sie sind daher auch nicht «umgeklappt». Die Mädchen hatten keine Ahnung von «Umklappung», sie wollten und konnten nicht «umklappen». Sie erkennen jedoch nach Fertigstellung die Häuser als «umgeklappt», wissen sich jedoch nicht zu helfen. Vom Standpunkt ihrer Denk- und Vorstellungsweise ist diese Gestaltungsform logisch richtig und nicht zu verwerfen, sollte daher als «Fehler» im Sinne von «Falschform» nicht angestrichen werden.

Variante 3 (zwei Mädchen) zeigt eine ähnliche Lösung, die unter dem Einflusse des «Wissens» ent-

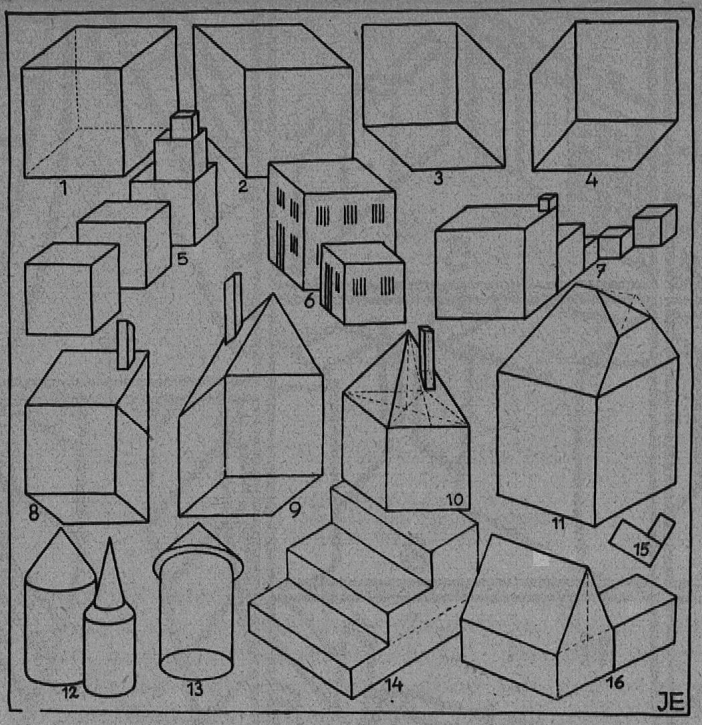

Abb. VI. Bildtafel, zur Erklärung des Textes, gezeichnet von Zeichenlehrer Ettel, Wien.

standen scheint. Die Strasse «läuft zusammen». Das ist keine gestalterische Qualität, sondern eine durch Belehrung oder bewusste Beobachtung gewonnene Darstellungsform. Dieses «Zusammenlaufen» ist vielleicht das einzige, das von früher einmal Gelerntem zurückgeblieben und «gemerkt» worden ist. Alle anderen Formungen verharren in ihrer ursprünglichen, primären Gestaltungsart. Ich finde diese Variante uneinheitlich, als Gemengsel von Gestaltung und Darstellung. Die «Strasse» ist Darstellungs-, alles andere ist Gestaltungsform. «Fenster» und «Türen» stehen normal zum Strassenrand. Wäre die «Verjüngung» der Strasse aus dem Erleben, aus dem Gestalten, aus dem Schöpferischen des Kindes erflossen, wäre sie keine Nachahmung, dann müsste sich diese Erkenntnis in allen anderen Teilen des Bildes auswirken. Dies ist aber nicht der Fall.

Bei Variante 4 (wieder zwei Mädchen) sehen wir eine Veränderung von 3: die Rückkehr der «Strasse» in der oberen Hälfte zum Parallelismus. Bei den «Häusern» ist eine neue Erscheinung feststellbar: sie richten sich allmählich auf, ein Zeichen, dass das Gefühl für Parallelität sich auszureifen beginnt. Die zeichnerische Verwirklichung von dem richtigen Gesamtzusammenhang der Häuser ist aber nicht so leicht aufs Papier zu bringen. Die Kinder kämpfen oft lange mit diesem Problem. Selbst auf reiferen Stufen fällt die Lotrechte leicht um. Siehe z. B. die Mauerzinnen auf der rechten und linken Bildseite von IV! Dasselbe gilt von «Fenstern» und «Türen».

Bei Variante 5 (sechs Mädchen) ist dieses «Aufgerichtetsein» vollzogen, das sich auch auf der Basis von 2 und 4 auswirken kann. Die «Dächer» stehen jedoch noch senkrecht zur «Hauswand». Hier könnte die Beratung durch den Lehrer zwecks reiferer Beurteilungsweise einsetzen.

Variante 6 (drei Mädchen) bringt gegenüber zu 1 eine Richtungsveränderung der rechten Hauswand (beachte das mittlere Haus oben von Nr. 1!). Das Gefühl des «Nachhintengehens» der Wand prägt die Diagonalführung der waagrechten Kanten, die aber parallel bleiben (keine Parallelperspektive!). Erfasst ist weiter das «Gegenüber» der ersten beiden Häuser. Daraus ergibt sich die Ueberschneidung des zweiten Hauses links durch das erste Haus rechts. Einfache, schöne Flächenteilung.

Bei Variante 7 (eine Schülerin) arbeitet das Kind mit ähnlichen Prinzipien, jedoch nur mit einer Hausfront (wie bei 5). Interessant sind die Kulissen auf der rechten Bildseite. Der untere stumpfe Winkel bedeutet die Strassengrenze.

Variante 8 (ein Mädchen) löst das Prinzip von 7 locker auf. Der Kampf um die Senkrechte ist noch nicht beendet. Die Ueberschneidungen häufen sich.

Variante 9 (eine Schülerin) kann man als weitere Entwicklung von 3 und 5 auffassen. Schwierigkeiten bereitet das Aufrichten der lotrechten Hauskanten auf der «rechten» Bildseite, weil eine gewisse Furcht vor Ueberdeckungen besteht. In den «Kaminen» sind Ansätze zu körperlichem Vorstellen deutlich erkennbar.

Variante 10 (eine Schülerin) bringt eine ähnliche Lösung mit zwei Fronten der Häuser.

Variante 11 (zwei Mädchen), ein Kampfblatt. Die Strasse zeigt noch immer ihre Parallelität. An diese sind, gegenseitig richtungsbeurteilt, Häuser gesetzt, die entweder flächenhaft (wie bei 5) oder schon räumlich empfunden auftreten (wie bei 10). Variante 12 (eine Schülerin) zeigt uns die Ausreifung dieses Bemühens. Sehr schön die Führung der Strassen.

Variante 13 (eine Schülerin) zeigt die logische, rein gestalterische Entwicklung der Form von 2 und 6. Ungetrübt durch begriffliches Wissen, rein und einheitlich, entwicklungsfähig. Eine Weiterführung davon zeigt Variante 14 (eine Schülerin) mit schönen Ueberschneidungen und Dachlösungen. Variante 15 (eine Schülerin) bringt im Gegensatz eine durch perspektivisches Wissen, durch gut gemeinte, aber falsch gehandhabte Orientierung getrübte Gestaltungsform.

Die Varianten 16 und 17 (je eine Schülerin) bringen endlich die reifsten, dabei reinen Gestaltungen der Klasse, wobei 16 in der Entwicklungslinie von 12 und 17 in der von 7 und 8 liegt.

Eine kleine Schülergruppe (7, 8 und 17) erreicht eine Art Panoramenwirkung, die vielleicht auf eidetische Veranlagung zurückgeführt werden könnte.

Zusammenfassend ist festzustellen:

Von 29 Arbeiten gehören 14 zu den Primitivstufen (1 bis 5), 9 den Uebergangsstufen (6 bis 11) und 6 den Höchststufen (12 bis 17) an. Daher sind beiläufig

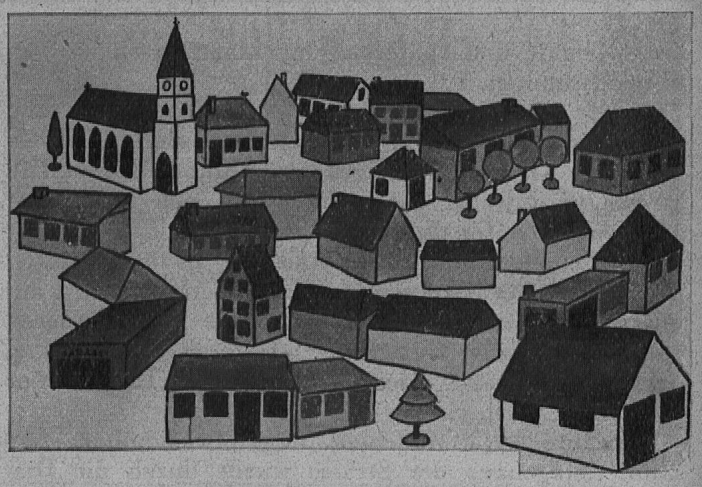

Abb. VII. Die Spielzeugstadt. Kolorierte Rediszeichnung, 13jähr. Mädchen, Wiener Hauptschule, freie Gestaltung, Thema gegeben. Zeichenlehrer Ettel.

¼ der Kinder als begabt, ¾ als schwachbegabt anzusprechen. Jetzt müssen wir uns fragen, wie diese Klasse zu führen ist, damit die Masse, also die Schwachbegabten, zunächst den Stand von 16 und 17 und später gemeinsam mit diesen die zentralperspektivische Darstellungsweise erreichen? Es war mir klar, dass dieses Ziel nur durch ein allmähliches Hinführen von Stufe zu Stufe, die in den gezeigten Varianten vorliegen, beschritten werden kann. Die Aufgaben müssen diesen Stufen angepasst und so gestellt werden, dass sie im Rahmen der gegebenen Kräfte ihre Lösung finden können. Dabei sind lebensvolle Themen zu wählen. So steht heute die Stadtrandsiedlung mit ihren einfachen, kubischen Hausformen im Mittelpunkt des Interesses. Von diesen gehen wir bei unseren Uebungen aus. Wir reflektieren aber nicht lange, wir halten nicht ausgedehnte Betrachtungen und Besprechungen, sondern wir fangen gleich zu zeichnen an und wollen später, bis wir ein «Bild» gewonnen und erarbeitet haben, die nötigen Betrachtungen und Belehrungen einschalten.

Das elementarste Wohnhaus ist das Würfelhaus mit flachem Dach. Wir wollen es zunächst in einfachster Form zeichnen, d. h. ohne Fenster, Türen und Kamine. Die Schülerinnen skizzieren auf einem Zeichenblatt etwa von der Grösse 30 × 40 cm mit Bleistift freihändig und bringen die Formen 1 oder 2 (Tafel VI). Diese Skizzen werden nach ihrer Fertigstellung betrachtet. Dabei wird festgestellt: 1 schaut aus wie von rechts oben, 2 wie von links oben gesehen. Wer kann folgendes zeichnen: von rechts unten und links unten gesehen? So kommen wir zu den Ergebnissen 3 und 4. Die Formen 1 und 2 nennen wir «Draufsichten», die Formen 3 und 4 «Druntersichten». Bei dieser Arbeit müssen auch die unsichtbaren Kanten «durchgezeichnet», d. h. leicht angedeutet werden. Die sichtbaren Kanten werden stark ausgezogen. Die Vorderfläche bleibt vorläufig frontal.

Mit diesen vier Typen können wir eine grosse Zahl von Aufgaben lösen, womit die erreichte Stufe gefestigt, vertieft, ausgeweitet und damit die nächste Entwicklungsstufe gründlich vorbereitet wird. Die Primitiven schleifen sich in diese Anfangsstufen ein, die Begabten erreichen eine Weitung ihres räumlichen Vorstellungsvermögens. Solche Aufgaben, vom Lehrer diktiert und nach ihrer Lösung gemeinsam betrachtet und besprochen, sind etwa: Reihen von Würfelhäusern (zunächst ohne Beigaben) nach rechts, nach links, nach hinten (5) oder nach vorn laufend. Gleich oder verschieden gross (6). Mit verschiedenen Abständen. In derselben Linie liegend oder verschoben (7). Auch aufeinander gebaut (5). Dabei vom Grundriss ausgehen (15), dann Drauf- und Druntersicht zeichnen. Die Schwachen arbeiten meist mit der Draufsicht, die Begabten mehr mit der Druntersicht und mit Uebereckstellungen (11). Später wer-

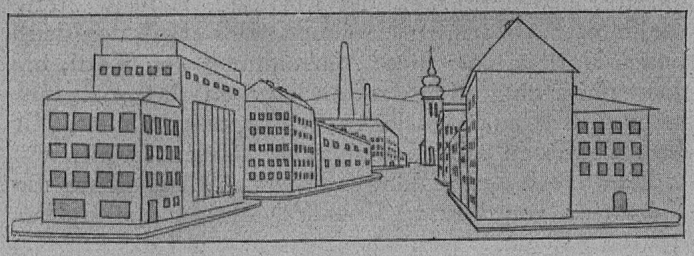

Abb. VIII. Blick in eine Strasse Wiens. Bleistiftzeichnung, 14jähr. Mädchen, Wiener Hauptschule, Klassenarbeit, frei gearbeitet. Zeichenlehrer Ettel.

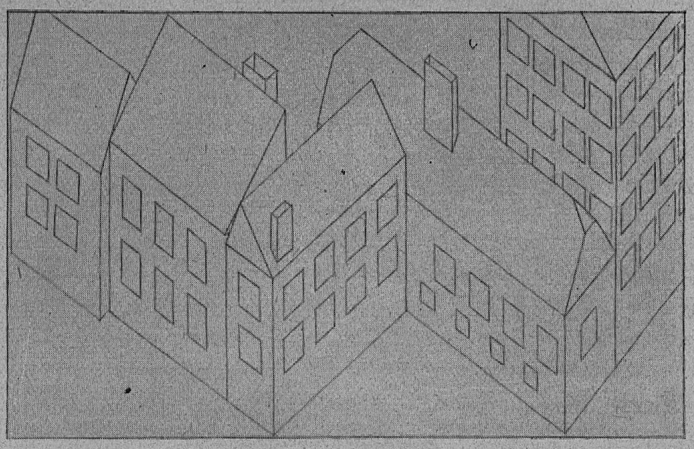

Abb. IX. Häuserecke. Bleistiftzeichnung, 13½jähriges Mädchen, Wiener Hauptschule, Klassenaufgabe, frei gearbeitet. Zeichenlehrer Ettel.

den Fenster und Türen eingezeichnet (6, Bereicherung), Kamine aufgesetzt, die für viele Kinder neue Probleme aufrollen (7). Dann kommen andere Beigaben, wie Wege, Zäune, Bäume, An- und Zubauten. Gruppierungen in freier Form (7). Aufbau von Wolkenkratzern, Türmen. Anschliessend die Verwendung des Quaderhauses (stehendes und liegendes Prisma) zu gleichen oder ähnlichen Aufgaben. Kombinationen von Würfel- und Quaderhaus. Zusammenstellungen des bisher Geübten zur «Masse», z. B. moderner, vielgliedriger Wohnhausbau, immer ausgehend von Grundriss. Sodann Strasse mit Reihenhäusern.

Diese Aufgaben werden sodann mit «Dächern» durchgearbeitet. Wir zeichnen das Pultdach (8), Satteldach (9), Pyramidendach (10), Walm- und Halbwalmdach (11). Daran schliesst sich der runde Turm (Zylinder) in der Drauf- und Druntersicht, mit und ohne Dach (12 und 13). Beim Kegeldach auch überstehendes Dach (13); Dachkombinationen (12). Dann zeichnen wir die verschiedensten Verbindungen mit den durchgeübten Körpern, z. B. Treppen (14), Bauernhaus (16), die Spielzeugstadt (VII), moderne Wohnhausanlage, Häuserecke (IX), Fabriksanlage und Burg auf dem Berg (X). Zwischendurch Besuch der Ausstellung «Die neuzeitliche Wohnung», nachher Erinnerungsskizzen.

Nach Durcharbeitung dieser Aufgabenreihen war die Mehrzahl der Klasse für die Zentralperspektive reif. Ich wagte diesen Schritt auf folgende Weise:

Wir kannten und beherrschten die Drauf- und Druntersicht von Gebäuden und Gebäudekomplexen. Wir ersahen aus ihnen, dass horizontale Kanten, die sich *unter* dem Auge befinden, aufstreben, während Kanten, die *über* dem Auge sind, abwärts verlaufen. Wie steht nun die Sache, wenn wir auf einer ebenen Strasse stehen? Eine einfache Ueberlegung sagte uns folgendes: hier kommen beide «Ansichten» in Konflikt. Für die Kanten unter dem Auge (z. B. Trottoir) gilt die «Draufsicht», für die Kanten über dem Auge (z. B. Dachrinne) die Druntersicht. Das war die neue Entdeckung! Wir gingen auf die Strasse und kontrollierten das Erkannte. Die Schülerinnen sahen zu ihrem Erstaunen, dass es stimme, dass sie diese Erscheinung früher niemals wahrgenommen hatten. Sie waren jetzt reif und bereit, um diese neue optische Erkenntnis in ihre Arbeiten einzubauen. Die Mädchen sind aber nicht durch Belehrung und Nachahmung zu diesem Tatsachenbestand gelangt, sondern durch Eigentätigkeit, durch eigenes Schaffen und Untersuchen. Diese Erkenntnisse wurden wirklich erarbei-

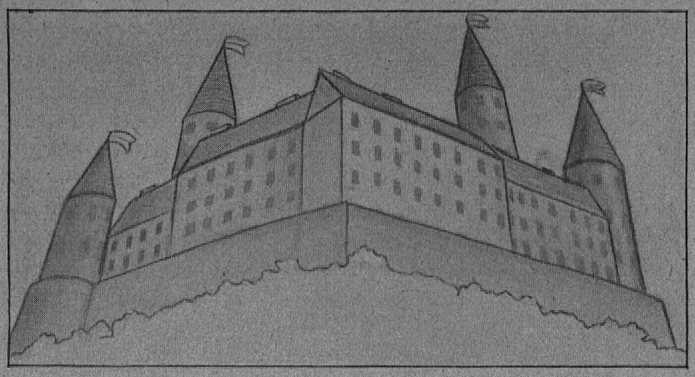

Abb. X. Burg auf dem Berg. Bleistiftzeichnung, 13½jähr. Mädchen, Wiener Hauptschule, Klassenaufgabe, frei gearbeitet. Zeichenlehrer Ettel.

tet. Damit wurde die Gewähr geboten, dass sie dauerndes und festes geistiges Eigentum geworden sind, die jederzeit und überall zur Anwendung gelangen können.

Nun wurde im Klassenzimmer wieder aus der Vorstellung gezeichnet und versucht, Häuser und Strassenzüge in dieser neuen Art darzustellen. Bei diesen Versuchen ergaben sich von selbst die bereits erkannten Begriffe «Augpunkt» und «Horizont».

Nach diesen Uebungen gingen wir wieder ins Freie und skizzierten dort Häuserblocks, namentlich moderne Wohnhausbauten der Gemeinde Wien, bei denen uns die einfachen kubischen Formen sehr zu Hilfe kamen. Diese Skizzen wurden im Klassenzimmer weiter verarbeitet.

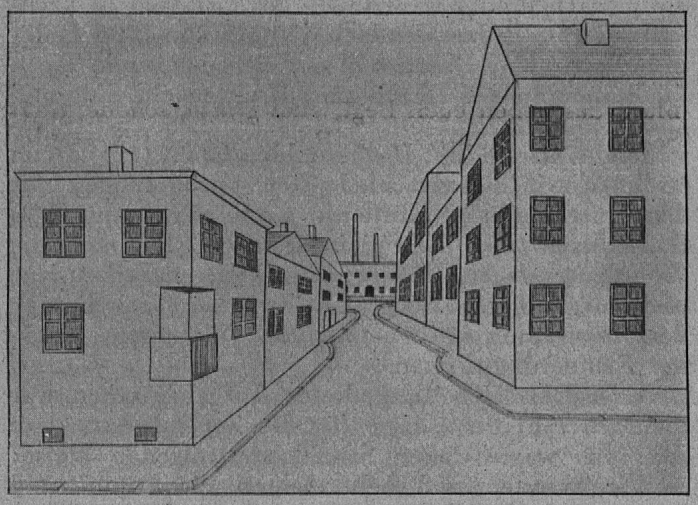

Abb. XI. Blick in eine Strasse Wiens. Bleistiftzeichnung, 14jähr. Mädchen. Wiener Hauptschule, Klassenarbeit, frei gearbeitet. Zeichenlehrer Ettel.

Zum Abschluss kam die Prüfung der Wirksamkeit dieser Methode: die Schülerinnen mussten die anfangs gegebene Aufgabe «Blick in eine Strasse Wiens» wiederholen (Abb. XI und VIII [15] als Höchstleistungen).

Von der verfügbaren Unterrichtszeit wurde etwa ⅔, das sind ca. 44 Stunden, für das räumliche Zeichnen verwenden.

Josef Ettel, Wien.

Schlangen

Ich wollte Schlangen gestalten lassen. Diese Aufgabe wurde von den 12- und 13jährigen Schülerinnen teils ohne Widerspruch, teils mit Freude aufgenommen und dann mit Interesse und Ausdauer gearbeitet.

Zuvor hatte ich mir folgende Fragen zu beantworten: In welcher Form bringe ich die Aufgabe an die Kinder heran? Wie erwecke ich ihre innere Bereitschaft zum Gestalten? Wie erhalte und steigere ich das Interesse? Wie verbaue ich Hemmungen und innere Widerstände? Welche Technik dürfte die passendste sein? Welches Format ist empfehlenswert? Lasse ich auf gleicher Front arbeiten oder gestatte ich auch ähnliche oder ganz andere Aufgaben zur Bearbeitung? Welche methodischen Massnahmen führen endlich zu einer guten, zufriedenstellenden Gestalt?

Ich entschloss mich, die Aufgabe im Anschlusse an den Naturkundeunterricht möglichst kurz zu formulieren, Redis und Tusche zu verwenden und als Zeichenfläche das Format 30 × 40 cm zu wählen. Mit Bleistift sollte die «Bewegung» des Reptils skizziert, das «Muster» aber gleich mit der Feder ausgeführt werden.

Der wichtigste Teil des Arbeitsverlaufes liegt an dessen Beginn und umfasst die eigentliche schöpferische Tätigkeit, nämlich die Gestaltprägung. Hier wird immer wieder die Frage gestellt: Wie führe ich die Schulklasse am besten und wirkungsvollsten, ohne Zeit- und Energieverlust, zum freien Gestalten? Erzielt hier etwa eine genaue und gründliche Betrachtung des Naturobjektes, eine Besprechung des Gestaltaufbaues, sowie die Festlegung aller möglichen Gestaltbildungen durch gemeinsame Klassenarbeit einen *allgemeinen* Erfolg? Oder sind derartige «Vorbesprechungen» und «Gestaltentwicklungen» wirkungslos (es geht hier um Tiefenwirkung!)? Wenn ja, was hat dann an ihre Stelle zu treten? Können wir vielleicht die Kinder mehr auf sich selbst stellen, genügt eine behutsame, verständnisvolle Betreuung oder ist ein Weiterschreiten der Schüler ohne straffe Hilfe und Führung durch den Lehrer undenkbar? Das sind Wesensfragen. Wie lautet deren Beantwortung heute?

Vor einigen Jahren wurden alle methodischen Massnahmen auf die These *Corrado Riccis* aufgebaut, die lautet: «Das Kind zeichnet das, *was es weiss.*» Ohne auf den tieferen, gerade hier beim Zeichnen in Betracht kommenden Sinn des Begriffes «Wissen» näher einzugehen, zog man den Schluss, dass man dieses «Wissen» vom Gegenstand, der gezeichnet werden sollte, klären, vermehren und bereichern müsse, um bessere, «richtigere» Zeichnungen zu erzielen. Unter «Wissen» verstand man die *Kenntnis* aller tektonischen, konstruktiven und funktionellen Merkmale des Gegenstandes. Daher wurde dem eigentlichen Zeichenakte eine gründliche Besprechung des Zeichenobjektes vorausgeschickt in der guten Absicht, dem Kinde zu helfen. Nun hat aber die jahrelange Praxis eines derartigen Tuns einwandfrei erwiesen, dass die erzielten Ergebnisse die gehegten Erwartungen nicht befriedigen konnten. Die Wirkungen waren, wenn solche überhaupt in Erscheinung traten, bald verflogen, und man musste wieder von vorne anfangen, um das erstrebte Ziel, die korrekte, richtige, «entwickelte» Sachform zu erreichen. Das ergab den deutlichen Beweis, dass diese Massnahmen den Kern, um den es hier ging, nicht treffen konnten, dass man vielmehr mit Gedächtnisleistungen operiert hatte, die dem Vergessen allzu leicht anheimfielen.

Die Sache kam dann mit dem Erscheinen der «Theorie» von *Gustaf Britsch*[1]) weiter ins Rollen. Britsch hat das Wesen des «Wissens», um das es beim

[1]) Verlag Bruckmann, München.

Zeichnen geht, näher untersucht und klar herausgearbeitet. Er hat in scharfsinniger Weise aufgedeckt, dass es sich beim Zeichenakte entweder um die Verarbeitung des *bildhaften* Wissens, also um Gesichtsvorstellungszusammenhänge handelt (Gestalten, künstlerisches Zeichnen), oder um zeichnerische Darstellung von begrifflichem Wissen (Darstellung, wissenschaftliches-, Denkzeichnen, Sachzeichnen), in beiden Fällen um Funktionen des komplexen Vorstellens. Britsch hat weiter in neuartiger Weise die unbeeinflusste Kinderzeichnung untersucht und gefunden, dass diese nicht begrifflicher, sondern *künstlerischer* Natur ist, d. h. dass sich in ihr mit aller Klarheit und Deutlichkeit die Wurzeln des künstlerischen Bildes ohne Zweifel nachweisen lassen. Daraus leitet Britsch den Schluss ab, dass die Entfaltung der freien Kinderzeichnung nur durch Belebung des Bildvorstellens erreicht werden könne. Diese Bildvorstellungen resultieren als Erlebnisse des Auges, aber auch als Erlebnisse anderer Sinnesgebiete, namentlich des Bewegens und Tastens. Die Gesichtssinneserlebnisse bilden die tragende Schicht. Die Struktur dieser Bildvorstellungen ist kompliziert und bis heute noch nicht ganz erforscht. Aber wir wissen das eine, dass die unmittelbare Betrachtung eines Zeichenobjektes diese Vorstellungen keineswegs zur vollen Reife bringt, dass vielmehr psychische Vorgänge mit hereinspielen, die das Wachsen und Werden der Bildvorstellungen entscheidend beeinflussen. Wir wissen, dass die Reifung dieser Vorstellungen langer Zeit bedarf, dass es nicht einfach so ist, durch eine gründliche Betrachtung und Besprechung des Objektes eine allseitige, reiche Vorstellung erlangen und damit die Fähigkeit, eine gute, sachlich richtige Zeichnung herzustellen, ausbilden zu können. So einfach liegt der Tatbestand nicht. Es ist vielmehr so, dass in einem bestimmten Zeitpunkte diese Bildvorstellung ein gewisses Stadium des Wachstums erreicht hat, so wie eine Pflanze zu einer Zeit einen bestimmten Stand der Entwicklung und Entfaltung aufweist, der momentan nicht weiter gehoben werden kann. Genau so ist es beim Zeichnen. Es kann sich also nur darum handeln, diese Bildvorstellung, die in der Seele des Kindes schlummert, aufzurütteln und zu befreien. Wir dürfen weiter nicht vergessen, dass jede Teilvorstellung, die ein Objekt anzeigt, niemals für sich allein besteht, weil sie an andere Vorstellungen gekoppelt erscheint. Daher ist es unmöglich, diese Teilvorstellung allein zur Blüte und Reife zu bringen, wobei die übrigen Vorstellungen auf einer tieferen Stufe der Entwicklung verharren müssten. Praktisch gesehen liegt der Tatbestand so: wenn ein 12jähriges Mädchen alle Formen und Figuren, die es zeichnet, mit wenig Bewegung, daher steif, kantig, eckig bringt, wenn es die Gegenstände unter Vermeidung grösserer Ueberschneidungen gestaltet und dabei flächenhaft, ohne plastisches und räumliches Empfinden charakterisiert, dann wird es auch jede neue Aufgabe nach diesen Gestaltungsprinzipien formen, also ohne oder nur mit wenig Bewegung, ohne oder mit wenigen Ueberschneidungen, ohne Plastik, rein flächenhaft. Da hilft kein Besprechen und Betrachten der Form, ihrer Bewegung, Ueberschneidung und Plastik. Das Kind «kann es einfach nicht», trotzdem es die angeführten Tatsachenbestände optisch sieht, erkennt, begrifflich erfasst und sprachlich vielleicht festzustellen vermag. Die bildhafte Formulierung der naturwissenschaftlichen Erkenntnisse in reiferer Form bleibt ihm versagt. Daraus ersehen wir, dass es zwecklos, ja vielleicht schädlich ist, langatmige Betrachtungen und Besprechungen des Zeichenobjektes vorauszuschicken. Verlor'ne Müh'! Zumindestens wird man derartige Besprechungen möglichst kurz anpakken. Es wird sich dabei darum handeln, den Gegenstand möglichst eindringlich vor die Schüleraugen zu stellen, das Interesse zu erwecken und das Objekt begehrenswert zu machen, damit es auf der Stufe der bildhaften Erkenntnis des Schülers gestaltet werden kann.

Wenn es mithin schwierig ist, durch Bewusstheit gestalten und differenzierte Formen prägen zu lassen (Scheinleistungen scheiden selbstverständlich aus !), dann wäre es vielleicht von Vorteil, mehr an die un- und unterbewussten Kräfte zu appellieren. Oft fällt uns in den Zeichenstunden auf, dass einzelne Kinder mit traumhafter Sicherheit Formen, wenn auch primitiv, aufs Papier bringen, Formen, die leben, die rhythmisch durchpulst erscheinen.

Ich habe daher motorische Befreiungsübungen eingeschaltet und damit selbst bei Schwachbegabten schöne Erfolge erzielt. Das geschieht so: Zu Beginn der Zeichenstunde kritzeln die Kinder auf Abfallpapieren, sie denken dabei an nichts, spielerisch wandelt der Stift, die Feder, der Pinsel über die Fläche, hie und da wird eine bestimmte Form erkannt, diese wird verfolgt, betont, vielleicht mehr herausgearbeitet. Auf diese Weise werden auch Ausdruckslinien «geübt». Heute spielen wir mit der «Blitzlinie», morgen mit der «Wellenlinie», später mit der «Eilinie». Vor unserer heutigen Aufgabe wurde die «Schlangenlinie» fleissig hingeschrieben, die Stifte bewegten sich in grossen und kleinen Zügen über die Blätter. Musik regt diese Arbeitsart an. Als ich nach einiger Zeit meinte, nun denkt euch auf eurem grossen Zeichenblatt, das neben euch liegt, eine grosse, schöne, dicke Schlange, in interessanter Bewegung und Verschlingung, mit wunderbarem «Muster», da erhielt ich von *allen* Kindern ohne Ausnahme verschiedenartige Lösungen, getreu dem inneren, persönlichen Vorstellungsbilde. Mit Schwung sass die «Bewegung» sofort auf dem Papier. Freilich war diese bei den Primitiven «einfach» (z. B. Abb. 5), der Durchschnitt zeigte immer noch Scheu vor Ueberschneidungen, nur die Begabten brachten starke Bewegungen mit Ueberschneidungen und Verschlingungen (Abb. 3).

Der Aufgabe ging aber noch eine andere Vorbereitung voraus. Die Schlange muss ein «Muster» bekommen. Dieses Muster ist nichts anderes als eine rhythmische Reihung. Ein Durchüben des Gestaltungsprinzipes «Reihung» bringt Vorteile. Es wurden aus diesem Grunde vorausgehend geschaffen: liegende, fallende, steigende, schiefe und gebogene, offene, geschlossene, symmetrische Reihen, immer gestaltfrei, ohne Bindung an einen Gegenstand. Nur so ist es zu verstehen, dass der Dekor der Schlange originell und ohne Schwierigkeiten gelöst werden konnte.

Abb. 1 gibt eine gute Durchschnittsleistung einer Zwölfjährigen wieder. Eine Dreizehnjährige steht gestalterisch auf keiner höheren Stufe, ist höchstens technisch geschickter (Abb. 2). Abb. 3 zeigt eine Höchstleistung (Zwölfjährige). Die «Bewegung» ist für dieses Alter kompliziert zu nennen. Interessant ist der Versuch dabei, das «Muster» auf «Rücken» und «Bauch» verschieden zu gestalten. Eine Dreizehnjährige erreicht durch volle Ausnützung der Zeichenfläche ein nettes Ornament (Abb. 5). Die Beiziehung der Farbe steigert zweifellos den dekorativen Ein-

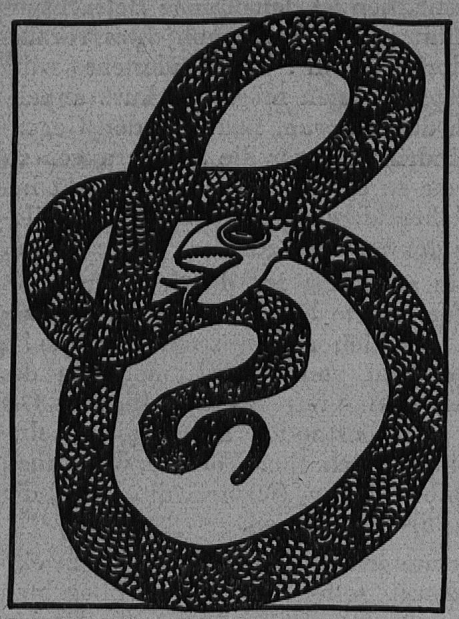

Abb. 1. Gerda Gerharter, 12 Jahre alt, Mädchen, Wien, Schlange. Rediszeichnung, Klassenarbeit, mit Korrektur (Korrektur = nur geistige Beeinflussung und Beratung) des Lehrers.

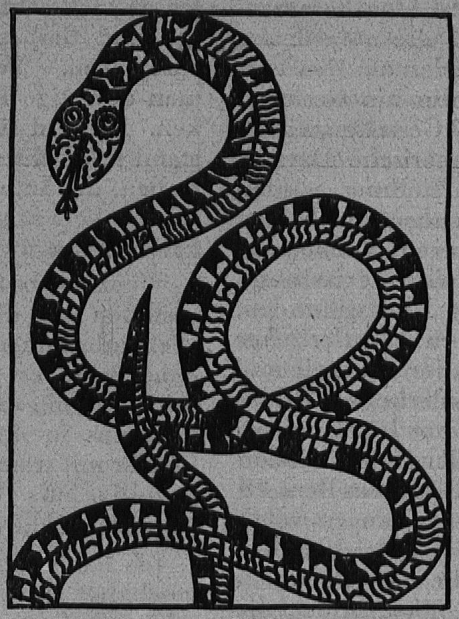

Abb. 2. Gusti Benesch, 13 Jahre, Mädchen, Wien, Schlange. Rediszeichnung, Klassenarbeit, mit Korrektur des Lehrers.

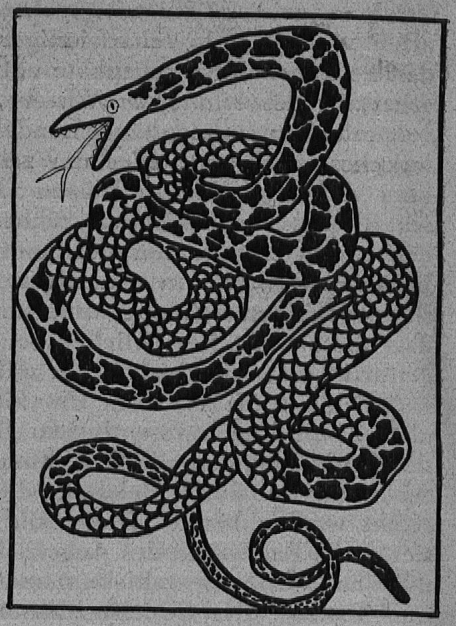

Abb. 3. Eleonore Hamernik, 12 J., Mädchen, Wien, Schlange. Rediszeichnung, Klassenarbeit, mit Korrektur des Lehrers.

druck. Alle bisherigen Arbeiten wurden in einer Doppelstunde bewältigt. Die Abb. 5 und 6 (beide von Zwölfjährigen) zeigen einfache Anwendungen der geschaffenen Gestalt in der Aufgabe «Baum mit Schlange». Beide Lösungen sind schwache Durchschnittsleistungen, in drei Stunden geschaffen. Hier war interessant zu beobachten, wie die Mädchen um das Problem «um den Stamm herumwinden» ringen mussten. Als Gestaltungshilfen kamen dabei in Betracht: wickeln einer Schnur um den Finger, um den Arm, um einen Stab. Die Primitiven brachten Lösungen mit gleichwertigen Abständen und regelmässigen Windungen (Abb. 5). Die Begabten variierten diese, vermieden die regelmässige Abfolge der Windungen und brachten freiere Lösungen. Bei Abb. 5 sieht man deutlich, wie die Gleichartigkeit und Regelmässigkeit der Formfolge überall durchklingt: im Dekor der Schlange, in der Konstruktion des Baumes, in der Reihung der Blätter. In Abb. 6 beginnt sich diese strenge Gestaltung aufzulockern. *Josef Ettel*, Wien.

Abb. 4. Zeiler, 13 Jahre, Mädchen, Wien. Rediszeichnung, Klassenarbeit, mit Korrektur des Lehrers.

Abb. 5. Poldi Eichelberger, 12 J., Mädchen, Wien. Baum mit Schlange. Kolorierte Rediszeichnung, Klassenarbeit, ohne Korrektur des Lehrers.

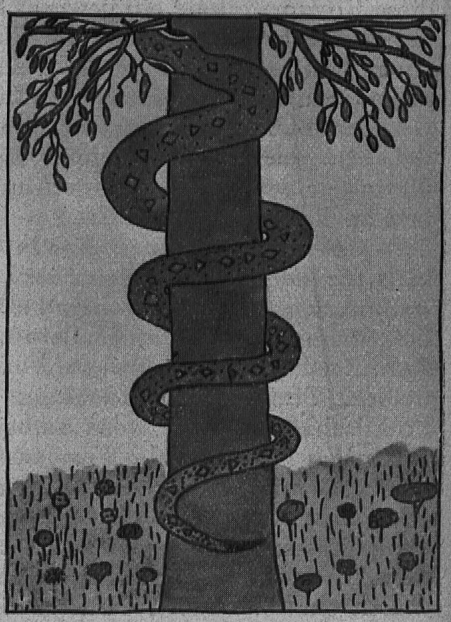

Abb. 6. Anni Calek, 12 Jahre, Mädchen, Wien. Baum mit Schlange. Kolorierte Rediszeichnung, ohne Korrektur des Lehrers, Klassenarbeit.

Materialbesprechung.

«*Aquarello*». Die Firma Faber in Nürnberg bringt giftfreie Stifte auf den Markt, die trocken als Farb-, nass als Malstifte mit Wasser und Pinsel zu verwenden sind. Durch Befeuchten der schraffierten Zeichnung oder durch Malen auf nassem Papier werden Wirkungen erzielt, die sich denen des Aquarells annähern. Diese Technik besitzt jedoch ihre eigenen Materialreize, die sich erst bei der mannigfachen Verwendung der Stifte zeigen (Stoff-, Holz-, Ledermalerei, Lithographie usw.). Die bequemen Etuis, je zwölf Stifte nebst einem Borstenpinsel enthaltend, können empfohlen werden.

Schriftleitung: **Jakob Weidmann**, Samstagern