

**Zeitschrift:** Schweizerische Lehrerzeitung  
**Herausgeber:** Schweizerischer Lehrerverein  
**Band:** 79 (1934)  
**Heft:** 49

**Anhang:** Zeichnen und Gestalten : Organ der Gesellschaft Schweizerischer Zeichenlehrer und des Internationalen Instituts für Studium der Jugendzeichnung : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, Dezember 1934, Nummer 6

**Autor:** Parnitzke, E. / Rinderer, Leo / Frei, H.

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 06.05.2025

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

## Bildnerische Erziehung in der Volksschule

Zwei Erkenntnisse sind es vor allem, die bestimmend sind für die Neuplanung der bildnerischen Erziehung:

1. Die Einsicht in den für die Volks-Bildung schlechthin unersetzlichen Wert der quellenmässigen Tiefenkräfte zum Bild, deren Beachtung und Pflege zugleich den bodenständigen Charakter erhält und festigt.
2. Die Einsicht in die Notwendigkeit einer Besinnung auf die tragende Bedeutung der Volksschularbeit, d. h. auf die vorgeordnete Bedeutung einer volkstümlichen Bildung, auch im Sinne der mit der Jugend beginnenden Volkstumspflege.

Der ersten Einsicht ist ja seit Jahren vorgearbeitet worden, überall, wo der echte, gewachsene, lebensaltersmässig bedingte Bildausdruck gesehen und gepflegt wurde. Von daher sind führende Erzieher in allen Ländern, denen das quellenmässige Schaffen der Jugend Erlebnis und daher erzieherische Verpflichtung wurde, einander verbunden. Und stehen positiv zu dem Nachweis organischer Entwicklungsgesetzmässigkeiten und Gestaltwerte, wie ihn Gustav Britsch erbringen konnte.

Diese Haltung schliesst ein die Kritik an dem humanistischen Bildungsideal und den besonderen Auswirkungen, die in der Kunstübung als akademische Formenlehren auftreten und sich lähmend auch auf die Volksschule gelegt hatten.

Sie schliesst ebenso ein die Abwendung von den naturalistischen und — mehr noch — materialistischen — Gestaltungslehren, die sich auf die Natur-

Anteil hat. Nur ist der Begriff einer volkstümlichen Bildung zu klären gewesen.

Die volkstümliche Haltung, auf die es hätte ankommen sollen, wurde verschüttet unter soziologischen, psychologischen Luftbauten, die in der Sachfrage der kunsterzieherischen Methoden bezeichnenderweise sich an die jeweils moderne Gestaltungslehre mystischer, rhythmischer oder nackt technizistischer Art hielten. Man sah den Wald vor Bäumen nicht und wollte nicht sehen, dass immer noch der ländliche Lebensraum der Mutterboden der Volkskultur war, von dem aus die wie auch differenzierten Sonderaufgaben gespeist wurden, nämlich durch gesund empfindende Menschen, die in ihrem Heimatboden wurzelecht aufwuchsen.

Diese Wendung ist missverstanden worden. Sie musste es werden, weil sie sozusagen zu einfach war. Tatsächlich ist sie es gar nicht, weil die Volkskunde, die bei uns entsteht, keineswegs rückwärts gerichtet ist auf frühere Eigenheiten einer nur-bäuerlichen Kultur, vielmehr aus dem gemeinsamen heutigen Erlebnis des Volkswerdens und -seins sich an alle Schichten wendet und daher unter Volkstümlichkeit die zutiefst gemeinsamen Bindungen versteht, die sich in der Volks-Bildung bewähren.

Wenn bei unserer Aufbauarbeit etwas zutage tritt, was eine Abkehr von den Bildstrukturen einer vergangenen malerischen Epoche aufweist und eine Wendung zu schlichten Grundhaltungen in den Künsten, so hat das nichts mit ästhetischen Spekulationen zu tun, wie sie vordem z. B. zu exotischen Gebilden als Reizmitteln führten, sondern liegt weltanschaulich ähnlich elementarisch, wie der Umbruch der Spätantike zum Mittelalter mit seiner tektonischen, ordensmässigen Lebensgestaltung.

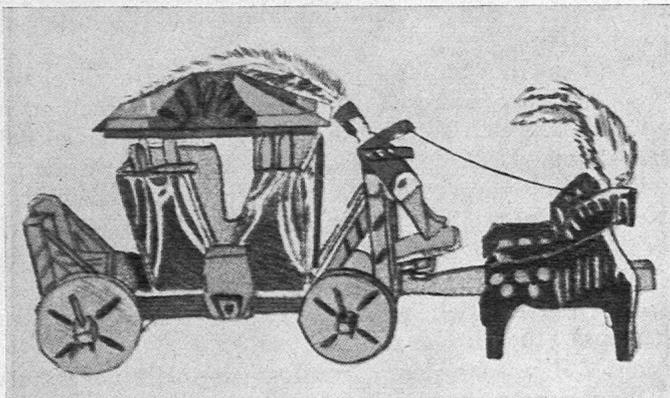


Bild 1. Kutsche, Nürnberg 1859.

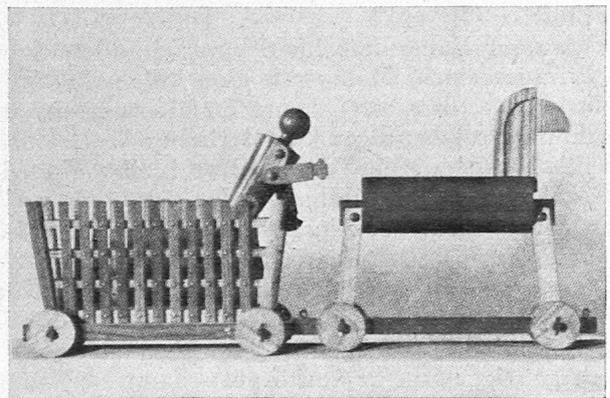


Bild 2. Kunstgewerbe 1932.

gesetzlichkeit der Augen-Sinnes-Funktion bzw. auf das Eigenleben der Arbeitsmittel berufen wollten.

Die zweite Einsicht ist zunächst ebenfalls langsam vorbereitet worden, eben durch die Forderung einer organischen Entwicklung der Bildekräfte in der Jugend, woran die Volksschule einen erstwesentlichen

Es war nötig, dieses Vorwort zu schreiben, weil sonst die Beispiele, an denen ich zeigen will, was uns wesentlich ist betreffs des engeren Themas, in ihren unausweichlichen Folgerungen zu leicht, nämlich als Ansicht, über die man streiten könnte, genommen würden.

Ich stelle zunächst gegenüber kleine Bildwerke (Spielzeuge), eines von ganzheitlicher Gestalt-Herkunft, das andere «kunstgewerbliches» Erzeugnis (Bild 1 und 2).

Dies Beispiel gelte für den Schnitt, den wir zwischen quellenhafter Gestalt und einer mit Ersatzüberlegungen wirkenden Formgebung machen.

Das moderne Stück bleibt in der Schicht, die Materialstil, zweckmässige Stilisierung und Geschmack meint. Es lebt nicht, weil ihm der Charakter fehlt, den das andere Gebilde hat, indem es durch und durch echt ist, also auch einem bestimmten Boden und Stamm zugehört, dessen Erzeugnisse insgesamt derart gestimmt sind kraft innerer Notwendigkeit. Dieser Echtheit wegen bleibt es verwandt anderen Dingen aus anderen Stammesbereichen, aber grundsätzlich unterschieden vom sogen. Kunstgewerbe, das in Gestaltung spekuliert.

Es bleibt auch verwandt Kinderarbeiten, in denen die Urwüchsigkeit nicht totgetreten ist durch ähnliche Spekulationen.

Damit ist die Schulungsfrage berührt und gesagt, dass die am tiefsten schürfende Einsicht gerade gut genug ist, zum Urteil beizutragen, ob die Schule recht oder abwegig gesteuert wird.

Wo immer der tragende Grund der Quellenmässigkeit in der Schulung nicht gesehen, missachtet oder verlassen wird, wird die Nachwelt unbarmherzig übergehen, was noch so ausgeklügelt und mit methodischen Feinheiten angelegt war. Wir können sicher sein, dass fast alles, was in der Schulübung geschieht, irgendwie datierbar bleibt, auf die Persönlichkeit des Lehrers hin, auf das Zeitklima hin. Bleibt es indes in den grundständigen Lebenswerten der erfüllten Gestaltgebung ohne tiefere und damit überzeitliche Herkunft, dann ist damit die erzieherische Auffassung gerichtet, weil sie die wesenhafte Seite der *Kunst*-erziehung versäumt hat. Das Ausweichen davor ist freilich bequemer, zumal es so viel kurzfristige Anleitungen gibt, die ja darauf ausgehen, dem Erzieher die Arbeit zu erleichtern. Indem sie das tun, weichen sie der Verantwortung aus gegenüber der Bildungsbedeutung der Kunst in der Volksgemeinschaft und wirken damit im Grunde schädigend, statt zu fördern.

Was Kornmann einmal mit wenigen Sätzen ausdrückte, ist für die Entscheidung immer noch beispielhaft:

«War der Bauernknecht, der vor hundert Jahren im Winter seinem Holzgerät eine solche Form zu geben wusste, dass es — heute im Museum ein über Jahrhunderte lebendiger künstlerischer Wert und ein Zeugnis künstlerischer Volkskultur bleibt, ein Dilettant? Und war der Bildhauer, der 50 Jahre später, nach dem Besuch der Akademie, die Statuen auf den Bauten der Kaiserstrasse machte — die nicht ins Museum, sondern auf den Schutt kommen, ein Künstler? Wenn Kunst die Bildung der Form ist, die über alle Zeiten hinweg ein Stück ewiger Wahrheit, ein Stück geistiger Kultur verkörpert, dann ist Künstler derjenige, der fähig ist, solchen Kulturwert der Form zu schaffen, sei der Anlass und der Umfang der Formbildung noch so bescheiden.»

Ich leite damit die besondere Betrachtung ein, die erforderlich ist, um die kurzfristigen Hilfen zu kennzeichnen, die man gerade den Lehrern der Volksschule verwendungsgerecht zu machen suchte, weil sie als Nichtfachlehrer, als «Laien» eines besonderen Vorkauens bedürftig schienen.

Es ist ein Stück dunkler Geschichte des Bildunterrichts der Volksschule, dass sie sich lange das Leitbild für die Arbeit aus zweiter und dritter Hand, ersatzmässig und verwässert reichen liess. Und es ist heute eine befreiende Tat einer Schar einsichtiger Lehrer gerade der Volksschulen, dass sie die kunstmässige Verwässerung abweist und unmittelbar von den Quellen volkstümlicher Bildwerte ausgeht.

Man muss neben dem von Kornmann erwähnten Bildhauer, der auch als Lehrer seiner Akademieklasse gesehen werden will, all die Maler und Kunstgewerbler stellen, die das, was sie kurzfristig in der Tat leben, kurzfristig zur Lehre auswalzen, ohne nach letzten Gründen zu fragen und auch nur zu wollen. Und man muss sich kritisch dahindurchbewegen, um einmal mit stockendem Herzen festzustellen, dass fast ein Jahrhundert lang die volkstümliche Bilderei systematisch missachtet wurde, dass statt lebensmässiger Quellen den Lehrern Leitfäden gereicht wurden, die Ersatz und meist Ersatz von Ersatz blieben.

Weil hier ein ganzes Zeitalter schuldig war, kann man persönlich den «Helfern» den guten Willen zugestehen, sind dabei doch Arbeitsumstände handwerklicher und motivischer Art verbreitet worden, die alle Achtung verdienen. Indes zeigen gerade die vielen Techniken, die abgewandelt wurden, dass die Handarbeit immer erst stimmt, wenn auch die Kopf- und Herzarbeit stimmt, d. h. in eine Form eingeht, die organisch gesund und echt ist.

Und es zeigt sich, dass dies ein schlechthin übergeordneter Wert ist, dem die motivische Beweglichkeit, die technische Geschicklichkeit und der Geschmack sich unterzuordnen und einzufügen haben.

Solange die organisch bedingten Ganzheiten volkstümlicher Bilderei in ihrem Wesen nicht einsichtig sind, findet sich noch oft der besondere Zwischenzustand eines Bemühens, das noch am alten Elementenunterricht hängt, d. h. der jugendlichen Bilderei zwar einen gewissen Raum gönnt, aber möglichst schnell das vermeintlich verbindliche Ziel einer «höheren» Kunstfertigkeit anstrebt.

Da ein Beispiel die grundsätzlichen Fragen, die vornehmlich die Volksschule angehen, deutlich machen kann, will ich in Kürze einige volkstümliche Bildgattungen, die ihren Sinn und Wert in sich tragen können, solchen der vermeintlich «höheren» Zone gegenüberstellen.

Von dorthier stammen so allgemeine Begriffe, wie Kopf, Figur, Landschaft, Interieur, Stilleben usw., nach denen sich sowohl Gemälde wie Studien einteilen lassen. Unbewusst oder bewusst haben sie als gewisses Ziel vorgeschwebt, woraufhin der Bildunterricht vorzubereiten und sich mit seinen wie auch «vereinfachten» Übungen auszurichten hätte, wenigstens im ungefähren Aussehen der Arbeiten.

Im volkstümlichen Bereich finden wir statt Übungen und Studien Ganzheiten:

nicht Pflanzenzeichnen, sondern den Blumenstrauss, den Kranz;

nicht Kopfzeichnen, sondern das Gesicht (z. B. auf einem Drachen) oder die Maske zum Aufsetzen; nicht figürliches Zeichnen oder Tierstudien, sondern die Puppe, den Hampelmann, Aufstellfiguren und -tiere;

nicht «Landschaft», sondern das schlichte Bild des Hauses oder Dorfes (auch das bildhaft lebendige Kartenbild und den Prospekt);

nicht «Stilleben», sondern liebevolle Gegenstandstreue in allen Bekundungen, auch im Schmuck; also auch nicht bedeutungsleere Ornamentik, sondern gerät- und bedeutungsgebundene Schmuck- und Festgestaltung.

Es ist so oft gesagt worden, dass der Bildunterricht, zumal an der Volksschule, nicht auf die Ausbildung von Künstlern abzielen könne. Das ist richtig, wenn damit die Leitbilder der Kunstmaler-Gemälde und -Studien gemeint sind, die wirklich nicht als allgemeines Ziel im Hintergrund stehen dürften — es sei denn bei Gefahr einer fahrlässigen Bildungsverfälschung mit aufgepumpten Scheinleistungen.

Das ist aber falsch im Hinblick auf den zitierten Knecht, der deutlich machen kann, dass es ebenso Ausweichen vor der Verantwortlichkeit der Bildung ist, wenn man so etwas wie eine zur Hälfte im Mass zurückgeschraubte Kunst und eventuell gar keine Kunst meint, aber trotzdem ungefähre Leitbilder aus unklarem Bewusstsein geschmäckerlich und technisch umspielt und garniert.

Eine Schwierigkeit liegt darin, dass von seiten des überlange an der Herrschaft gewesenen humanistischen Bildungsideals der Begriff «Kunst» einseitig belastet ist und aus dem Dasein der volkstümlichen Kunst — die wie Natur blühte — überhaupt keine unterscheidenden Formbegriffe entwickelt wurden.

Auch unsere Kinder sagen einfach: ich zeichne, ich male, ich schnitze und baue dies oder das. Es wäre verhängnisvoll, ihnen in den Mund legen zu wollen: ich gestalte, gar: ich mache Kunst.

Wäre heute eine gesunde Haltung im tragenden Bereich der Volksbilderei selbstverständlich, d. h. wieder nach der masslosen Zerrüttung durch eine verlogene Kunstindustrie, dann brauchten wir den Bezeichnungen nicht lange nachzugehen. Wie's heute oft noch ist, muss man es, weil sich alles rächt, was nicht zu Ende gedacht ist auf dem verantwortlichen Gebiet der öffentlichen Erziehung.

Es muss noch hervorgehoben werden, was die volkstümliche Bilderei auszeichnet: dass sie in fast allen Bekundungen einem Wofür und Wozu verhaftet ist, dass sie nicht musisch-individualistisch vereinsamer Selbstzweck ist, dass sie nicht einem spekulativen Humanismus formal dient.

Ich habe an anderer Stelle («Bildhaftes Gestalten» — Verlag R. Oldenbourg, München 1933) darauf hingewiesen, welche Folgerungen die Volksschule notwendig darauf ziehen muss, dass sie sich besinnen muss auf die echten Aufträge zur Bildarbeit sachlicher wie musisch der Gemeinschaft dienender Art und alles zu tun hat, den blossen Uebungsbegriff zu überwinden, der — an sich volksfremd — das Hinübergreifen in den wesentlichen Aufbau einer gesunden häuslichen Kultur hemmt.

Es ist klar, dass der pädagogische Raum der Schule und Schulgemeinschaft schulische Aufträge mit sich bringt, die nicht ohne weiteres zu den Erwachsenen hinüberwirken. Aber Verzicht auf eine Volkstumspflege da, wo sie im Keim möglich ist: bei der Jugend, heisst die volkserzieherische Aufgabe zu kurz fassen. Die Folgerungen, die sich aus einer im Bereich einfachster praktischer Möglichkeit erfassbaren Arbeit ergeben, sind wahrlich tiefgreifend genug für den ganzen Unterrichtsaufbau.

Zusammengefasst heissen die Folgerungen:

Besinnung auf quellenmässige Lebensganzheit. Damit Ueberwindung der psychologischen und ästhetischen Selbstgerechtigkeit durch eine Entscheidung für die gesunden, aufbauenden, den Menschen zur klaren Ordnung und zur Bejahung des Mutterbodens einer Volkskultur ausrichtenden Werte und Kräfte.

Und sie heissen also: Kampf gegen Kitsch und Schund, gegen die Phrase, die Formel, gegen Halb- und Scheinbildung, gegen charakterlos schillernde Verwässerung jener Lebensganzheit.

Kurz gesagt: wir stehen auf der Seite des Knechts, auch wenn er auf der höchsten Stelle verantwortlicher Leistung stände, und wir pfeifen auf den alle Techniken beherrschenden Kunstakademiker, der vom Dienst an der Kunst um des Volkes willen abfiel — oder nie dazu berufen war.

Die Schar derer, die aus solchem Grunde heute bei uns von den Schalthebeln auch der Erziehung ferngehalten werden, pflegt dann «Barbarei» zu zeteren. Das muss so sein. Ordnung im grossen kann nicht mit Staubwedeln und leisen Beschwichtigungen vor sich gehen. — — —

### Der Fall Richard Rothe, Wien.

Richard Rothe hat in einer langen methodischen Bücherreihe des Verlags «Jugend und Volk» seine Einstellung und Arbeitsweise überreichlich ausgebreitet und belegt. Hier liegt ein ausgesprochener Typ vor, den ich deshalb zum Beispiel wähle.

Ich muss vorausschicken, dass mir ein persönlicher Angriff fernliegt, dass ich alle Achtung vor dem Arbeitsfleiss und der expansiven Lehrtätigkeit Rothes habe.

Es geht hier um pädagogische Haltungen, die diskutiert werden müssen.

Die Reihe der Bücher überschreibt sich «Quelle». Dieser Anspruch zeigt sich dem Befund nach eingengt auf eine «methodische Quelle». Hier fragt sich nur, wie weit sie didaktisch klar gefasst oder in der Ableitung der Gründe schwimmt.

Der Befund an Bildern umfasst motivisch eine reichhaltige Welt: Baum, Tier, Mensch, Landschaft, Sommer, Winter usw. und handwerklich die verschiedensten Darstellungstechniken.

Es wimmelt von Themen, die alle natürlich erscheinen und die Bildstunden zur unverfänglichen Auseinandersetzung mit der ganzen anschaulichen Welt machen. Das ist zugleich vom «Fachmann» aus gesehen: was lässt sich alles aus den Dingen und Mitteln machen. Was soll indes der Schulmann mit einer enzyklopädischen Einteilung der Naturgegebenheiten? Kann es ein Ziel sein, alles, was irgend ist und vorkommt, geschickt abbilden zu können, in Handvokabeln zu verwandeln, sozusagen abfragbar?

Obwohl Rothe solche Einteilungen nach Rohstoffen macht und offen lässt, ob sie als Pensum genommen werden sollen, lässt er keinen Zweifel, dass das eigentliche Leitbild bei der Verarbeitung läge.

Er sagt z. B.: nicht Häuser, Bäume, Berge usw., sondern Linie, Form, Farbe, Plastik, Raum sind die Elemente künstlerischen Gestaltens. Werden diese Elemente den jeweiligen Gebieten (Mensch, Tier, Pflanze, Landschaft usw.) entnommen und innerhalb der begrenzten Fläche zu einer Einheit gebracht, dann haben wir es mit einem Bild im künstlerischen Sinne zu tun.

Hieran wird deutlich, dass Rothe der elementar stofflich eingeteilten Natur eine elementar formal verstandene Kunst gegenüberstellt.

Wenn, wie er es weiter tut, diese Kunstelemente jeweils so oder so betont den Stoffen entnommen werden, dann sind die persönlichen Empfindlichkeiten, also der nötige Reichtum des Ausdrucks untergebracht.

Dass diese Elemente gleichwert geachtet würden, verbietet sich aus dem Elementenbegriff selber, der — wie in der ganzen früheren Pädagogik — keine erfüllbaren Ganzheiten aus jeweils notwendiger, gemäss der Wirklichkeitsvorstellung erfüllter Anschauung kennt, sondern die Elemente durch Zerlegen einer vermeintlich letzten Vollständigkeit findet und anwendet.

An dieser Stelle wird deutlich, warum Rothe nicht — bzw. nur notgedrungen in den ersten Schuljahren — seine Themen in einen Zusammenhang mit dem ganzen Bildungsplan stellt, sondern die Kunstübung aus eigener Vollmacht verwalten zu können glaubt. Er zeigt sich darin in der naturalistischen Auffassung befangen, worin die Künstler die Natur nach formalen Reizen durchharkten und nicht nach einem echten Bedarf einer Gemeinschaft fragten. Von daher konnten die Mittel der Bewältigung — elementar gesehen: der Grobbewältigung — der Stoffe nur nach einer sensorischen Vernunft geordnet werden: Linie, Fläche, Körper, Raum mit dem Endziel der Erscheinungstreue.

Damit wird an die — psychologisch zugestandene Stufe einer Kinder- und Jugendtümlichkeit als Endstufe die Kunsttümlichkeit angehängt, und zwar solche, die das proportionsmässig, kompositionell, graphisch und farbig geschickt und mit Geschmack hergerichtete Bild meint.

Da liegt der Grundirrtum im Auffassen der «Quellenmässigkeit». Kunsttümlich ist bei Rothe nicht (oder nur selten) das, was wirklich ganze, gelebte und gewirkte Kunst in den doch vorhandenen Werken ist, sondern zunächst und vornehmlich das, was er selber an Etuden, Paraphrasen, Studien und Probestücken bringt, also etwas, was von vornherein auf eine Schulform gebracht ist im Sinne der immer wieder durchschlagenden Elementenauffassung.

Diese Tatsache besticht, verständlicherweise, den Laien, der immer meint und glaubt, die Welt am Leitfaden: wie man's macht, erobern zu können. Genauer genommen, den Laien, der nicht mehr echt bei sich zuhause ist, sondern an das Bildungsallerlei, an das Magazinlernen gewöhnt wurde. Der «unbekannte Volksgenosse» nämlich, der Knecht in verschiedener Gestalt (um auf das frühere Beispiel zurückzukommen), greift ja Gott sei Dank nicht nach Leitfäden, wenn er für sein Haus, für seine Kinder etwas zu bildnern hat. Es greift aber danach vornehmlich der Schulmeister, den man erzogen hat in Furcht vor echten Quellen und zur Andacht vor dem Präparat und dem Präparationsbuch. Wobei gewiss die Folge ist, dass alles eine Zeitlang prächtig funktioniert innerhalb der Schulwände, aber notwendig einmal das Leben Rechenschaft fordert. Dann ist eine neue Methode fällig und das Seufzen ertönt nach neuen Leitfäden. Oder die Methoden füllen selber im rechten Zeitpunkt etwas vom Leben nach, so dass sie «zeitgemäss» bleiben.

Ich muss die bitteren Worte aussprechen gerade angesichts der Volksschul—hilfen, die so oft ausgetragene, abgelegte Kleider waren, gut genug für den nicht mit Quellen grossgewordenen «Laien in einem Fach».

Damit wird die Fachbefangenheit nochmals unterstrichen. Ist nämlich die Kunst mitsamt dem weiten Vorfeld und Mutterboden volkstümlicher Bildnerie tatsächlich untrennbare Kulturangelegenheit, kann ein Volk Kultur des Herzens und der Sinne haben im geringsten Haus, auch wenn der ganze wirtschaftlich-technische Komfort und ebenso der Lexikonkomfort der sogenannten Bildung fehlt, dann ist der Begriff des Laien ein positiver Wert. Und zwar ein solcher, der es unmöglich machen sollte, dass künftig ein Volkserzieher ohne Vertrautheit mit den volkstümlichen Kunstquellen in der Schule steht.

Hier nun liegt der schwerste Einwand gegen die didaktische Grundhaltung Rothes. Er sieht das alles, was heute schrittweise, aber mit unerbittlicher Folgerichtigkeit sich zunächst an Einsicht, aber auch schon an praktischen Folgerungen Bahn bricht, nur unter dem Gesichtswinkel fachbefangener und elementengläubiger Methodik. Er gab seinerzeit einen Schub Psychologie hinein, als er von den Gestaltertypen der Bauenden und Schauenden sprach. Er modelte das, weil es sauber überzeugend nicht darzustellen war, sondern nur spekulatives Gerüst blieb, in eine Entwicklungsfolge hinein: der Lehrer habe die zunächst «bauenden» Kinder in «schauende» zu überführen. Heute übernimmt er, was nur in ganzheitlicher Einsicht volle Bedeutung hat, nämlich den Aufweis der unterschiedlichen Bildarten, die sich organisch aus einem gemeinsamen Wurzelfeld abzweigen (ohne dass die weitausladenden unteren Zweige weniger wert wären als die sog. höchsten Spitzenblätter), in eine Stufenmethodik hinüber, die notwendig missverstanden werden muss, auch wenn da und dort Vorbehalte eingeflochten werden.

Er mechanisiert tatsächlich einen Grundsatz arbeitsunterrichtlicher Haltung, wonach an die wirkliche Bildungslage des Schülers anzuknüpfen ist, indem er gar nicht abwartet, was da «ganz» herauskommt bei einfacher, wärmender Aufrichtung und Ermutigung zum Ausdruck, sondern die Keime bereits herüberbiegt zum nächsthöheren Staket. Es gibt ein bezeichnendes Beispiel in dem Landschaftsleitfaden. Da heisst es bei einem schlicht gereihten Bild: die Berge, die Häuser, die Bäume seien zu gleichartig, die Bodenlinie ist zu gerade. Und nachdem einzeln zur Abwechslung und Bewegtheit eingeredet ist, kommt das Allerweltsschema in seiner ganzen Lebensblässe zum Vorschein: so macht man's: so sieht das aus, was Rothe als richtiges Bild gelten lässt. Auf Deutsch: geschickte Dekoration, Bildungsamusement.

Er sagt scheinbar unverfänglich: Man soll das Kind nicht hindern, über seinen eigenen Stil hinauszukommen, man soll seine Entwicklung nicht absichtlich verzögern, um den besondern Reiz der primitiven Leistung recht lange geniessen zu können. Der Schüler müsse schliesslich den Anschluss an die Ausdrucksweise der Erwachsenen, die er ja selber einmal gebrauchen muss, und an die Kunst der Gegenwart finden.

Ich kann da nur sagen: wenn die methodischen Skizzenbücher beispielhafte Ausdrucksweise der Erwachsenen sind, dann ziehe ich die vermeintlich pri-

mitiven, innerlich echten und charaktvollen Kinderarbeiten vor. Und das wird jeder tun, der überhaupt die Urkraft der Gestaltformung erlebt hat oder selber zu leben weiss.

Damit komme ich auf ein Kriterium, dem der Typ solcher Leitfäden nicht standzuhalten vermag, weil er nicht die grundlegend allgemeinmenschlichen Werte sieht und will:

Künstler, die diese Leitfäden betrachten, bleiben bei den Kinderarbeiten hängen, die ihre Originalität (womit kein geschmäckerlich zu geniessendes Reizmittel, sondern das immer wieder herzbewegende Urphänomen des Schaffens gemeint ist!) noch haben. Das andere ist undiskutierbar; denn es bleibt im Halben stecken.

Der Einwand, dass dies ja Schule sein soll und etwas für sich zu Verstehendes und Wertendes, kann nicht geltend gemacht werden. Entweder meine ich auch und gerade für die Schule den Diamanten oder aber den Glasfluss. Wenn von künstlerischen Zielen immerfort gesprochen wird, die von der Natur ein Stoffgerüst und von der Kunst den Dekorationsstoff entnimmt, dann stimmt eben etwas nicht an der ganzen Bildungsauffassung.

Musiker, die heutige gute Liederbücher und Spielmusiken für Kinder aller Klassen zur Hand nehmen, können sich ja gar nicht künstlich abspalten im Urteil: was da drin ist, ist entweder gut oder es taugt nicht. Und gut heisst eben: quellenmässig echt. Das gilt ebenso von Dichtung. Schliesslich lassen wir auch die Volksschüler nicht mit journalistisch geschickt zu rechtgemachtem Schrifttum aufwachsen, sondern sehen als Grundbestand quellenmässig echte Beispiele an, die nicht ohne dringende Not geändert oder ergänzt werden.

Indem Rothe nach der volkstümlichen Bildnerie, die ja keineswegs historische Angelegenheit ist, sondern stets gegenwärtige Möglichkeit und Notwendigkeit, gar nicht ernstlich fragt, vielmehr alles, was er aufbaut, auf ein Studien- und Gemäldeleitbild einer angeblichen Gegenwartskunst bezieht, müsste ja irgendwie diese Erziehung zur Gegenwartskunst in die Methode einbezogen werden. «Kunst» ist ja schliesslich ein Begriff: ihre *Wirklichkeit* besteht in Kunstwerken. Hier liegt indes und muss ganz folgerichtig der schwächste Punkt liegen. Die «Quelle» versagt, wenn es diese gegenwärtigen Kunstquellen doch mal zu zeigen gälte und in einem Weg der erschliessenden Betrachtung.

Das kann deshalb nicht anders sein, weil Rothe sich — wie schon erwähnt — die sog. Gegenwartskunst selber macht, d. h. in einem dekorativen Begriff befangen bleibt, der sich ungefähr datieren lässt auf den durchschnittlichen Wiener Sezessionsstil, indes noch in vielen andern Zügen schillert, d. h. im Grunde kunstgewerbliche Kunstspekulation, also überwiegenden Funktionalismus bedeutet.

Rothe fühlt sich zwar als Anwalt einer Pädagogik, die den Zügel der Führung fest in der Hand hält, er hält Abstand vom sog. Wachsenlassen der Schüler. Das tut jeder einsichtige Erzieher, weil Freiheit an sich nichts ist, vielmehr Freiheit wozu und zu welcher Verantwortung entscheidend bleibt. Aber er ist besorgt, die Schüler könneten zu wenig lernen, sie müssten mit allen Mitteln vorwärtskommen.

Diese funktionale Einstellung hat gewiss bei rechtem Verstand ihren Raum. Zum Bild kommt man

nicht durch Reden, sondern durch Tun, und es gibt eine Kette von Gewöhnungen, die ganz abreißen würde, wenn der Lehrer die instrumentelle Seite etwa als unbequem abschiebt.

Nur ein Grundirrtum darf nicht gemacht werden, dass nämlich Techniken zum selbständigen Stoff werden, d. h. ohne die Notwendigkeit eines inneren Bedarfs zur Uebung drankommen. Dann wirkt bis in die Schulstube jener historizistische Materialismus nach, der im 19. Jahrhundert bei äusserlicher Virtuosität den Verfall einer bildnerischen Kultur einleitete, kurz gesagt dasjenige, was auch in der hohen Kunst spekulatives Kunstgewerbe, d. h. Ersatz ist.

Wird diese Allerwelts-geschichte mit einer eben solchen methodischen Fortschrittlichkeit aufgepäuselt und gläubig hingenommen, dann ist weiter das unselige Verhältnis da, von dem die Kunstindustrie sagte, das Publikum wünsche ja selber solche Dinge, und das Publikum meinte, so müsste es sein, weil ja diese Dinge obenan auf dem Markt liegen.

Auf den Volkslehrer bezogen heisst das: ihm wird suggeriert, er könne gar nichts, er müsste alles erst portionsweise lernen. Und wenn er der Suggestion unterlegen ist, dann muss er ja ständig nach Hilfen fragen und den äusseren Betriebsmechanismus ins Endlose treiben.

Hier liegt die folgenschwerste Wirkung: anstatt das Quellengefühl zu stärken, d. h. den Keim und Funken, an dem jeder Mensch das Erlebnis echter wüchsiger Form haben könnte, wird — genau wie den Schülern gegenüber — sofort der zweite Schritt vor dem ersten gemacht und der Urkeim in unwürdiger Weise unterschätzt und negiert.

Wir wenden uns gegen jegliche Methodik, die den Lehrer dermassen als Schüler nimmt und meint, ihm die Verantwortlichkeit abnehmen zu müssen, die er aus dem Grunderlebnis selber auf sich nehmen muss und aufnimmt und in höchster Verantwortlichkeit aufnimmt, sofern es ihm um den Beruf des Volkserziehers letzter Ernst ist.

Um nochmals auf die Frage der Kunstbetrachtung, Einfühlung und auch Nachgestaltung zu kommen: es ist vielleicht gut, dass Rothe sich nicht mit funktionellen Methoden daran gemacht hat. Denn da müsste sich erweisen, dass solche Methode — gleich ob am Bild, am Lied oder Gedicht — zu keiner echten Auseinandersetzung mit den bildnerisch urkundlichen und den Denkmalswerten von Bildwerken führen kann, vielmehr herabzieht auf eine gedachte Durchschnittlichkeit banaler Auswertung.

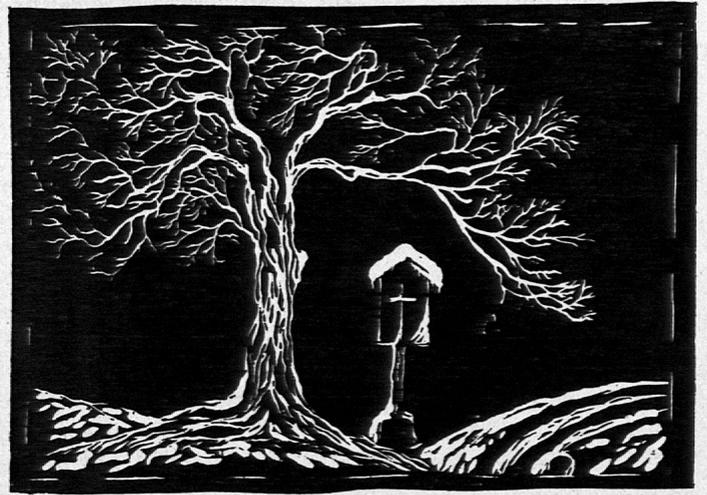
Es ist nicht nur so, dass von seiten des funktionalen Kunstgewerbes nur Grobbewältigung möglich ist, auch zivilisatorisch, ins Spielerische, Elegantisierende, kurz in den Geschmack führend —, sondern eben das geschickt Ausgefeinerte — wenn das Wort erlaubt ist — grundwesentlich vorbeigreift an dem, was wir als ganzheitliche Bildung ansprechen, die unantastbar für die Zukunft tragender Grund ist.

Das gewiss richtige Vornehmen, zur Kunst *durch* Kunst, d. h. durch reichliche Ausübung erziehen zu müssen, muss funktional gedacht, im «Betrieb» enden, wenn das Urteil zur Kunst schwimmt und konzilient wenig bleibt, d. h. oberflächlich abschöpft, was sich gerade so tut und an Einfällen vorfällt.

Es kann indes richtig nur heissen, *zugleich* durch die *eigene* Kunst und durch *Leitbilder*, die überhaupt diese Kunst eindeutig als Leistung bestimmen helfen,



Rauhreifbaum, Lehrer: Leo Rinderer, Feldkirch.



Rauhreifbaum, Lehrer: Leo Rinderer, Feldkirch.

d. h. durch beispielhafte Werkwirklichkeit erziehen müssen.

Und im Falle des Bildes stellt sich dann heraus, dass hier keineswegs erlaubt sein kann, was z. B. der Deutsch- und Musikunterricht sich auch nicht erlauben: ein Verzicht auf ein Erbgut, auf völkisch bedeutsame Male und Verkörperungen anschaulicher Art. Vielmehr wird sich auch anderswo herausstellen, dass die bloße spekulative Funktionsideologie des sog. Fachmanns letzten Endes eine destruktive Entwurzelung bedeutet, d. h. mit volkstümlicher Bildung im tiefsten Sinne nichts mehr zu tun hat.

Prof. E. Parnitzke.

## Linolschneiden

Wer den Zeichenunterricht verinnerlichen will, darf sich nicht ankränkeln lassen von jener Inflation von Techniken, die im letzten Jahrzehnt über uns



Weihnachtskarte.

Aus: Leo Rinderer „Der Linolschnitt“, Selbstverlag, Feldkirch.



Aus: Leo Rinderer „Der Linolschnitt“

hereingebrochen ist. Bleistift und Pinsel müssen für immer den breitesten Raum einnehmen. Wer aber daneben seine Kinder mit irgendeiner Technik noch vertraut machen will und kann, der greife zur Linolplatte. Man kann die Erfahrung machen, dass selbst die gestalterisch vollständig verbildeten Kinder mit einer ganz neuen Technik wieder zum reinen Gestalten zu bringen sind.

Die Linolschnitt-Technik vermag aus sich heraus schon gar manche schlummernde Kräfte im Kinde zur Entfaltung zu bringen. Fürs eine ist es die einfache Schwarzweißsprache, die mit wenig Mitteln, mit Schwarz und Weiss, ohne jeden Zwischenton etwas Klares zu sagen weiss. Fürs zweite bürgt schon Werkzeug und Material für eine gewisse wohlthuende Einheitlichkeit, besonders dann, wenn die Werkzeugsprache bei keinem Schnittchen verheimlicht wird. Wird das Kind bei Einführung in diese Technik einen zielbewussten, naturgemässen, methodisch wohlgedachten Weg geführt, wird es vom ersten Schnitte an imstande sein, wundervolle Eigenwerte, echte Gestaltungen zu schaffen. Rauhreifbäume waren der zweite Schnittversuch zwölfjähriger Knaben. Ein Erlebnis bildete den Ausgangspunkt. So nützte ich hier die Stimmung eines rauhen, kalten Wintermonats aus. «Kalt ist es heute draussen; aber schön war's doch auf dem Schulwege! Habt ihr die verzuckerten Bäume gesehen, wie sie sich weißschimmernd vom düsteren neblichten Himmel abhoben? Einen einsamen Baum im Rauhreif dürft ihr heute aus dem Linol schneiden.» Wir schneiden beim Stamm beginnend — in der Wachrichtung — bis zu den feinsten Zweigen. Natürlich, Stamm und dicke Aeste sind nicht ganz

weiss, die Schuppen und Furchen der Rinde nicht vergessen! Diese wenigen Gedanken — teils vom Lehrer, teils von Schülern berührt — genügen als Einstimmung und Einführung. Man redet heute immer noch zuviel in der Zeichenstunde. Wenn die Stimmung einmal da ist, wollen die Kinder schaffen. Die Hauptarbeit des Lehrers liegt ohnehin in der individuellen Führung der Schüler. Leider muss ich immer wieder erfahren, dass Zeichenlehrer heute noch ein fertiges Bild mit genauer Schwarzweiss-Verteilung an die Tafel werfen. Das führt freilich nicht zur Gestaltung.

Der eigene Entwurf erfolgt auf schwarzes Papier mit Hilfe einer weissen Kreide. Dabei herrscht heilige Stille. Jede Störung oder Ablenkung wollen wir vermeiden. Es entwickelt sich ein wahrer Bienenfleiss. Straffe Zucht und peinliche Ruhe ergibt sich von selbst. Es wäre aber grundfalsch, wollten wir jetzt die Schüler ihrem Schicksal überlassen. So darf das Schlagwort «Wachsenlassen!» nicht aufgefasst werden. Sehr wichtig ist der erzieherische Einfluss des Lehrers: Alles mühelos, ohne angespannten Formwillen Wuchernde darf nicht geduldet werden. Das dauert oft sehr lange, bis jeder Schüler imstande ist, sein Bestes herzugeben. Es gibt keine Nebensächlichkeiten, alles verlangt die nötige Sorgfalt. Auch muntere der Lehrer auf, weise zum Nachdenken hin, erinnere an Vergessenes, reguliere das Arbeitstempo, arbeite niemals in den Entwurf des Kindes hinein. Er löse sich während der Arbeit niemals vom Schüler geistig los, sondern benütze die Zeit zu stiller Führung, Beobachtung und Ratgebung. Ein aufrichtiges Lob kann Wunder wirken. Beurteilen wir lediglich positiv, damit Arbeitslust und Arbeitsfreude nicht getrübt werde.

Das Schneiden der Linolplatte darf nicht als mechanische Angelegenheit aufgefasst werden. Das Messer ist noch mehr als der Bleistift mit erhöhtem Gestaltungswillen zu führen.

Jeder Schnitt bildet meist eine so klare Einheit, dass sie keinen einzigen Messerschnitt eines fremden, auch des besten Linolschnittkünstlers vertragen würde. Es sind keine Bäume, wie sie uns die Photoplatte schenkt, sie bringen nichts Ausdehnungsverständliches, auch keine Ueberschneidungen. Solche Gestaltungen können niemals durch Vorbilder oder Erwachsenen-einfluss angeregt werden, sondern sind die lebendige Form der Innenschau des Kindes und können nur solchen gelingen, die ihre Gestaltungskräfte voll auswirken lassen können.

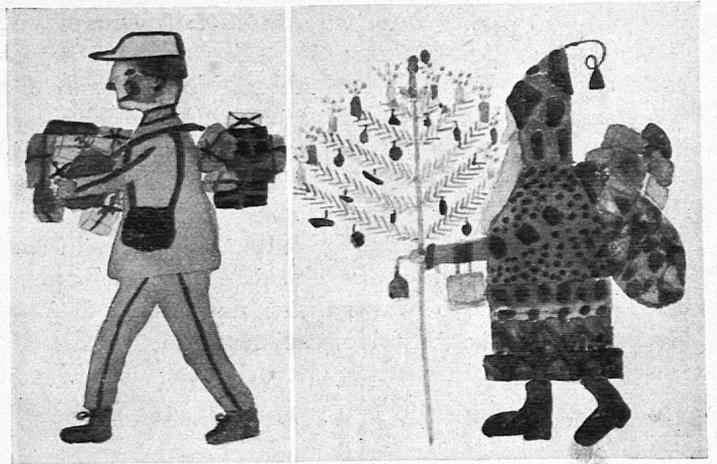
Die Weihnachtskarte (Christkind) ist eine Spitzenleistung, wie man sie freilich nicht in jeder Klassenleistung auffinden wird. Aber eine Freude ist es immer, wenn der sichtliche Erfolg auch nicht so reif wie dieser ist, wenn die Kinder mit Begeisterung und Hingabe aus sich gestalten, schöpferisch tätig sind.

Jahr für Jahr stelle ich in irgendeiner neuen Klasse diese Themen, und immer wieder offenbaren mir die neuen Kinder ein neues Wunderland.

*Leo Rinderer.*

## Weihnachtspostkarten

Es lohnt sich sehr, vor Weihnachten zwei Stunden zum Zeichnen von Glückwunschkarten zu verwenden. Ich lasse durch den Buchbinder weisse Karten von normaler Grösse aus ziemlich kräftigem Karton schneiden. Die Schüler zeichnen mit Bleistift und malen mit Wasserfarbe. Lässt man den Grund weiss, so ent-



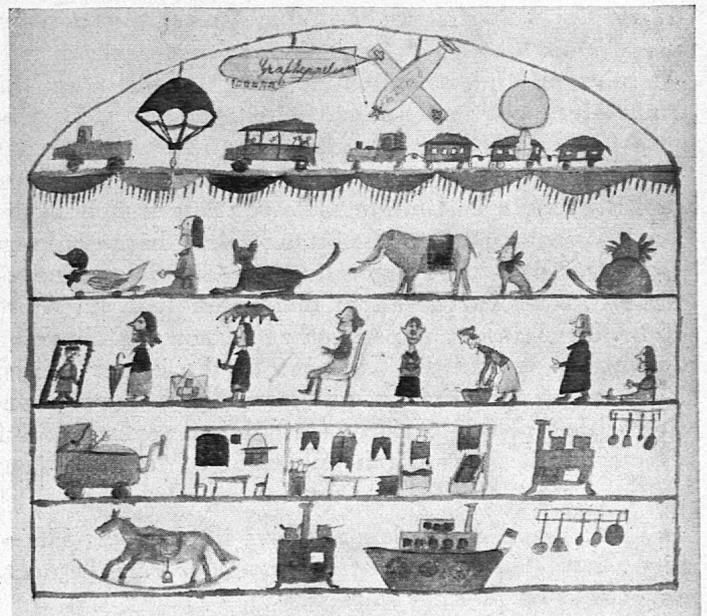
Weihnachtskarten. Arbeiten Elfjähriger.  
Lehrer: H. Frei, Richterswil.

stehen Bildchen von prächtiger Klarheit und Frische. Ausser dem Christbaum, dem St. Nikolaus und dem Christkind ist auch der Briefträger ein beliebtes Thema, besonders für die Knaben. Man achte darauf, dass die Figur gross gezeichnet wird und verwende besondere Sorgfalt auf die Platzierung und Ausführung der Schrift. Für feine Einzelheiten kann die Feder verwendet werden. Die vielen Päcklein, die der Briefträger zu tragen oder auf seinem gelben Postkarren zu schieben hat, sollen in fröhlichen, bunten Farben gemalt sein.

*H. Frei.*

## Weihnachtsschaufenster

Es weihnachtet erst in Dorf und Stadt, wenn aus den Schaufenstern die gebleichten Ladenhüter verschwinden und die glitzrigen und glänzenden, knusprigen und duftenden Dinge zum Kaufe locken, die sich als Geschenke besonders eignen. Alle Auslagen werden aber für Kinderaugen überstrahlt vom Glanze des Spielwarenschaufensters, das für ein Kind vom Land phantastische Reichtümer birgt; wird ihm doch ein Spielwarenladen zu einer Zauberhöhle im Märchen. Zeichnen wir in den Wochen vor Weihnachten ein solches Schaufenster (4. bis 6. Klasse), so dürfen wir der freudigen Anteilnahme der Kinder gewiss sein.



Spielwarenschaufenster. Arbeit eines zwölfjährigen Mädchens.  
Lehrer: J. Weidmann, Samstagern.

Ausführung: Vorzeichnen mit Bleistift; Ausmalen mit Wasserfarbe. Anordnung: Gestell, einige übereinanderliegende Reihen. Aufzählen lassen durch die Schüler, was darauf stehen könnte (Eisenbahn mit Weichen, Semaphor, Glocken, Bahnschranken, Stofftiere, Bären, Elefanten, Giraffen, Schaukelpferde, Puppenwagen, Autos, Enten, Esel und Clowns zum Aufziehen, Puppen, Puppenküche, ein Dörflein mit Kirche und Schulhaus, Segelschiffe usw.). Fensterahmen als Abschluss. Ist unten noch Platz frei, so können dahin noch Kinder gezeichnet werden, die ihr Näschen am Schaufenster platt drücken. Wn.

## Die staatliche Zeichensammlung in Paris

Im modern eingerichteten Musée pédagogique, 29, rue d'Ulm, Paris, ist unter der Leitung von Herrn Generalinspektor Quénioux ein französisches Archiv für Zeichenunterricht und Kunsterziehung gegründet worden (Eröffnung November 1934). An den Wänden eines grossen Saales hängen Schülerarbeiten von der Elementarschulstufe bis zu denen von Lehramtskandidaten. Eine Reihe von Zeichnungen zeigt gute Beispiele systematischen Zeichenunterrichts, indes darunter Arbeiten von köstlicher Frische und Naivität des Ausdrucks das freie bildhafte Gestalten vertreten. In grossen Vitrinen sind dekorative Arbeiten in Stoff, Holz, Ton ausgestellt, wie sie teils von Kindern selbst, teils nach deren Entwürfen ausgeführt worden sind. Eine besonders reizvolle Wand bilden die «Künstlerischen Dokumente französischer Provinzen». Auf Anregung von Herrn Generalinspektor Quénioux haben Lehramtskandidaten ihre Heimat nach charakteristischen, bodenständigen Kunstdenkmälern durchforscht. Daraufhin versuchte jeder Seminarist eine Arbeit in der Art zu schaffen, die er für besonders typisch für die Landesgegend, aus der er stammt, erachtete. So sind entzückende Entwürfe für Bucheinbände, Buchillustrationen, Fayencen, Wirtshausschilder, farbige Kirchenfenster, Spitzengewebe usw. entstanden. Eine Wand des Saales ist wechselnden Ausstellungen reserviert (wozu das I. I. J. bereits eingeladen worden ist). Aus Raumgründen verzichtete Herr Quénioux auf die Ausstellung ganzer Klassenarbeiten, sondern stellt zum grossen Teil Spitzenleistungen aus. Und warum nicht? Es sind typische Leitbilder, die in schlagender Weise den Besuchern bestimmte Ziele vor Augen stellen, die aus Klassenarbeiten nicht immer leicht herauszulesen sind. Der Zweck der Sammlung ist der, nicht nur werdenden, sondern vor allem den schon lang im Amte stehenden Lehrern die Augen zu öffnen für die reine Lebensfreude und die Kunstkräfte, die in der echten Kinderzeichnung sich spiegeln, und ihm Mut zu geben, den schöpferischen Kräften im Kind zu vertrauen, auf dass er nicht mehr durch ungeeignete Methoden ihm jegliche Lust am Zeichnen nehme.

Ein Besuch des Zeichenarchivs im Musée pédagogique darf jedem Schweizerkollegen, der Paris besucht, wärmstens empfohlen werden. Wn.

## Mitteilung des I. I. J.

An der internationalen Ausstellung von Kinderzeichnungen in New York (eröffnet durch Frau Präsident Roosevelt am 12. November) ist das I. I. J. durch Schweizerzeichnungen vertreten. Diese Blätter bleiben bis Sommer 1935 zu Studienzwecken in amerikanischen Universitäten.

Zeichnungen aus den Sammlungen des I. I. J. sind in der letzten Zeit in folgenden Zeitschriften veröffentlicht worden: «The Studio» (Verlag London und New York), Oktobernummer; «The Listener» (London), offizielle englische Radiozeitschrift; «Atlantis» (Berlin; Herausgeber Dr. M. Hürlimann).

## Ges. Schweiz. Zeichenlehrer

**Ortsgruppe Bern.** Die Ortsgruppe Bern besuchte am 3. November mit 20 Teilnehmern das neue Naturhistorische Museum in Bern, dessen Einrichtungen im Werden sind und dadurch interessante Einblicke bieten. Herr Prof. Dr. Baumann übernahm verdankenswerterweise die Führung. Seine reichen Belehrungen gaben Aufschluss über Bauliches, Tierpräparation und Ausstellungstechnisches. Unser Kollege Heinrich Würgler ist Mitarbeiter an der Ausstattung der Tierkojen. Es war keine leichte Aufgabe, die Hintergründe so zu malen, dass sie farbig mit Tier und Attrappen zusammengehen, raumbildend wirken und geographisch belehrend sind. Die Aufgabe wurde mit feiner Einfühlung gelöst. Der Nachmittag war ausserordentlich lehrreich.

Die Ortsgruppe Bern führt wieder während des ganzen Wintersemesters für ihre Mitglieder einen Aktkurs im Aktsaal der Gewerbeschule durch (Donnerstags von 17 bis 18 Uhr). Das Aktzeichnen mit Kollegen ist seit letzten Winter zu einem Bedürfnis und einer Erholung geworden. B.

Adresse des Präsidenten der GSZ: E. Trachsel, Zeichenlehrer, Bern, Brückfeldstrasse 25.

## Die Farbe

*Kurs von Paul Bereuter.*

Leitender Grundgedanke dieser gemeinsamen Arbeit ist folgender: Nur der Lehrer kann ein Kind farbig fördern und ihm in seiner farbigen Entfaltung behilflich sein, der ein persönliches Verhältnis zur Farbe gewonnen hat. Die Arbeit im Kurs soll darum den Teilnehmern die Farbe persönlich näher bringen.

Es werden darum behandelt:  
Die Farbe als unersetzliches Ausdrucksmittel.  
Neue schulpraktische Wege zur farbtechnischen Grundlage.

Die Teilnehmerzahl muss im Interesse der Arbeitenden beschränkt werden (evt. Doppelkurs). Der Kurs umfasst fünf Samstagnachmittage (14 bis 16.30 Uhr) und beginnt am 26. Januar 1935 in Zürich. Das Lokal wird den Angemeldeten brieflich bekanntgegeben.

Kurskosten: 10 Fr., Material inbegriffen (Aquarell- und Deckfarben). Anmeldungen sind bis 15. Januar 1935 zu richten an das I. I. J., alte Beckenhofstr. 31,

*Paul Bereuter.*