

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung

Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein

Band: 86 (1941)

Heft: 37

Anhang: Zeichnen und Gestalten : Organ der Gesellschaft Schweizerischer Zeichenlehrer und des Internationalen Instituts für das Studium der Jugendzeichnung : Beilage zur Schweizerischen Lehrerzeitung, September 1941, Nummer 5

Autor: Burri, O. / R.L.

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: 01.04.2025

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

SEPTEMBER 1941

29. JAHRGANG · NUMMER 5

Bewusstes Gestalten auf den oberen Stufen

Will man in den zwei letzten Schuljahren nicht auf künstlerisch-gestaltende Arbeiten verzichten, will man nicht ausschliesslich zu bloss kopierenden oder einseitig technisch gefärbten Zeichnungen übergehen, so müssen dem Kinde reichere Möglichkeiten des Ausdrucks gezeigt werden, entsprechend seinem reicheren Erleben und seiner grösseren Naturerfahrung.

So wäre es z. B. sicher verfehlt, wenn wir, aus einer Verehrung für primitive Malerei heraus, und unterstützt durch viele neuere Theorien über Kinderzeichnungen, glaubten, wir müssten die Kinder möglichst lange vor der räumlichen Darstellung bewahren. Solche Theorien wollen meist, aus der Betrachtung *frühkindlicher* Zeichnungen heraus, Entwicklungs-ideale für die ganze «Kinderkunst» ableiten, bei fast völliger Unkenntnis reiferer Seelenfunktionen: Wir sind nun einmal nicht mehr frühmittelalterliche Menschen, und auch unsere Kinder sind es nicht; und wir möchten das Erlebnis des Raumes, das herrliche Erlebnis der Ferne nicht mehr missen, das die Renaissance, in gewaltigem Ausbruch seelischen Erweiterungsdranges, für uns erobert, eine Reihe ihrer besten Maler zum erstenmal auf einer Fläche gestaltet hat! (Man muss es einmal vor ihren Werken nacherlebt haben, mit welcher Freude sie die Ferne gestalteten, — ich denke hier z. B. nur an solche frühe Meister wie Konrad Witz und Niklaus Manuel in der kürzlichen Berner Ausstellung —, man muss sehen, wie sie schwelgten in dem neuen Gefühl, um einzusehen, dass man den Begriff von Entwicklung völlig umkehrt, wenn man solche und spätere Meisterwerke als weniger nachahmenswert ansieht als frühere und um dieses Erlebnis, diese Kraft ärmere.

Statt also ihre Versuche und Dispositionen in dieser Beziehung künstlich zurückzubinden, eilt es eher, die Kinder, die dafür empfänglich sind, zu möglichst reifem Erleben und Ausdruck des Raumes zu führen. Ähnlich verhält es sich mit den Farben: Es gilt, die differenziertere Beobachtungsfähigkeit der Kinder zu verwerten und zu erziehen.

Bei solchem Bemühen treten dann allerdings *neue Probleme* auf. Es fragt sich, wie wir dem drohenden *Naturalismus* entgegen sollen? Es stellt sich ferner die Aufgabe — die teilweise damit zusammenhängt — die jungen Zeichner vor einem blossen Nebeneinander, einer äusserlichen Summe von Verschiedenartigem zu bewahren: die Probleme der *Vereinheitlichung*, des Bildaufbaus, kommen in Sicht.

Meine Erfahrung hat ergeben, dass man gut mit den Schülern darüber sprechen und so den reifern unter ihnen eine notwendige Hilfe geben kann.

Solche Besprechungen sind geeignet, langsam überzuleiten zu einem *bewussten Gestalten*, auf dessen Grunde das Bewusstsein von der *notwendigen Verschiedenheit des Kunstwerks von der Natur* ruhen soll. Gerade die begabteren Naturen werden uns für eine

Aufklärung hierüber dankbar sein; denn in diesem Wissen kann für sie der Schutz vor einem phantasie-lähmenden Naturalismus liegen.

Auf diese Weise können wir am ehesten hoffen, was einst unbewusst im Garten des Frühkinds erblühte, auf einer älteren Stufe fortgeführt zu sehen: wenn das Wissen um die Möglichkeiten, das bewusste Gestalten hinzukommt.

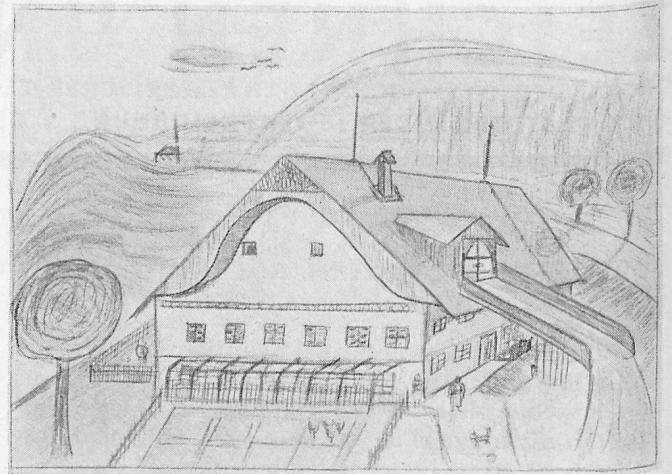
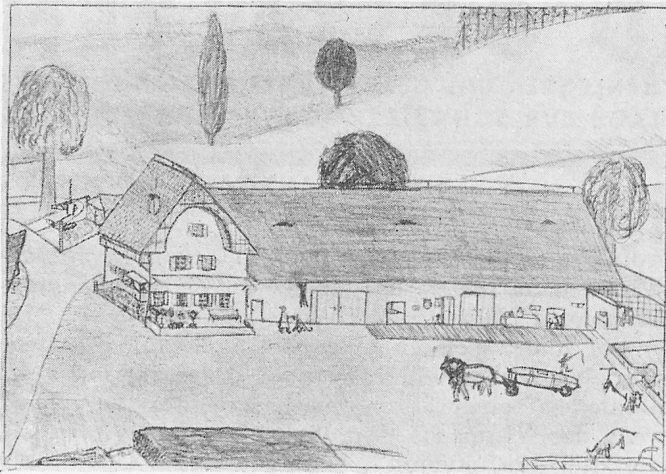
Einige Andeutungen über solche Möglichkeiten, das Kind zum bewussten Gestalten zu führen, möchten folgende Beispiele geben.

1. Ein Berner Bauernhaus.

Hier wurde versucht, mehr die *technischen* Ausdrucksmittel eines einfachen Materials — des Bleistifts — bewusst zu machen.

Die Knaben waren zum grossen Teil während der Sommerferien bei Bauern in Arbeit gewesen und es ist erstaunlich, wie sie nun über Gebäude und Geräte zu berichten wissen. Man sehe sich einmal die Werkzeuge an, die um das Haus herumstehen! — der Stoff war also bekannt, die Einführung leicht, und es blieb nur noch, die Aufgabe technisch und künstlerisch möglichst fruchtbringend auszuwerten. Es galt, die Gefahr der öden Schnurstrich- und blossen Umrisszeichnung zu bannen und die Schüler zu ermuntern, die Möglichkeiten des Stifts alle auszuschöpfen. «Stellt euch einmal den Hof lebhaft vor, erinnert euch an alles möglichst genau, was unsere Sinne da erleben. Wenn wir ihn nun mit dem Bleistift zeichnen sollen, so fällt gar vieles weg gegenüber der Wirklichkeit!» Ausser der Farbe sind es ja auch Geräusche, Düfte und Gerüche! Aber vor allem die Farbe. Wir betrachten nun ein *gemaltes Bild* eines Bauernhauses. «Denkt euch nun, die Farben würden alle aus der Zeichnung herausgenommen; wäre dann das, was bleibt, eine gute Zeichnung?» Sie wäre leer und langweilig. «Was können wir nun mit dem Stift alles anstellen, damit das Bild ebenso lebendig und abwechslungsreich wird wie wenn alle die schönen Farben da wären?»

Wir tragen etwa folgendes zusammen: Wir können *dicke* und *dünne* Striche machen; *harte* und *weiche* Linien. Diese verwenden wir etwa für das Laub der Bäume, jene für einen Zaun. Wenn wir für entfernte Dinge leichte, für nahe feste Striche verwenden, erhalten wir den Eindruck des räumlichen Abstandes. In ähnlicher Weise werden wir den Stift verschieden brauchen müssen, wenn wir ein Ziegeldach oder ein Schindeldach darstellen wollen... Und nun die *Flächen*, die wir «malen» können! Helle und dunkle, weiche und rauhe; glänzende und matte — je nach dem darzustellenden Material — «denkt euch den Spiegel des Feuerweihers neben dem schön gezopferten Miststock!» Oder: der *helle* Weg eilt zwischen den *dunklen* Rasenflächen dahin; die Kronen der Obstbäume stehen *dunkel* vor dem Boden des Obstgartens. — Aber nicht nur verschiedenes Material, sondern auch *Gefühlswerte* können wir zum Ausdruck bringen: So erhöht der tiefe Schatten unter dem Giebelbogen



den Eindruck des Schützenden, den das breit ausladende Dach auf uns macht, und *väterlich behütend* ragt über dem Wirrwar von Haus und Hof die *geschlossene, ruhige, dunkle* Silhouette des riesigen Nuss- oder Kastanienbaums.

Wir können den Kindern ja verraten, dass jedes gute Bild auf einer Reihe von gefühlerregenden und -dämpfenden Elementen beruht, und ihnen als einleuchtendes Beispiel einige chinesische Malereien zeigen, — oder wir können diese Weisheit auch still für uns behalten, die Hauptsache bleibt, dass wir in ihnen die Lust wecken, ihr Werkzeug auszuprobieren und in ihnen eine Ahnung aufdämmern zu lassen, dass sie da ein Zaubermittel in den Händen haben, mit dem man bestimmte Wirkungen herausbringen kann.

2. Das Früchtestilleben.

Diese Arbeit ist aus dem gleichen Bemühen entstanden, den Schülern Möglichkeiten der reicheren Gestaltung zu geben und bewusst zu machen. Es handelte sich hier weniger um äusserliche technische Mittel, als um Fragen, die den räumlichen und farbigen Aufbau des Bildes angehen. Dabei zeigte es sich, dass bei einem Fortschreiten zu *grösserer Mannigfaltigkeit* und Komplizierung auch die Frage der *Vereinlichung* dieses grösseren Reichtums gelöst werden muss.

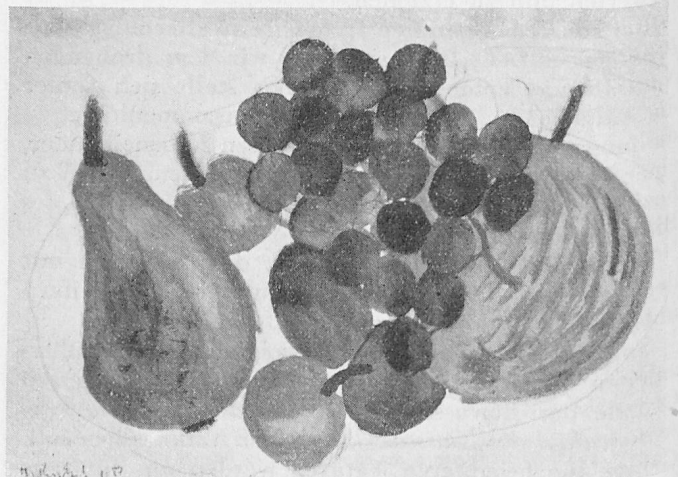
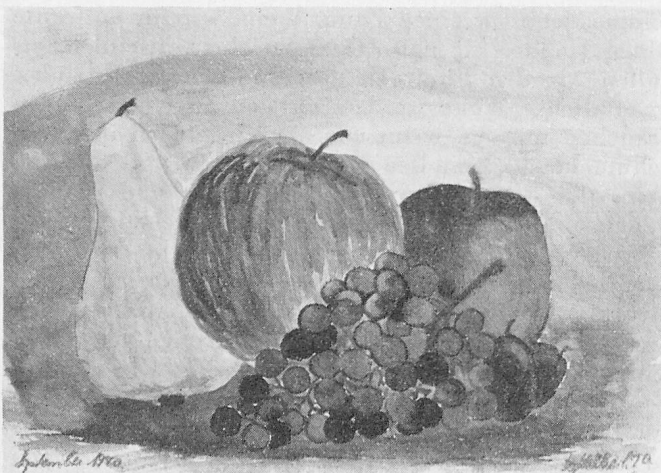
Die Aufgabe; Bindung und Freiheit.

Wir wollen zweierlei *nicht* machen: Wir wollen nicht die grosse Tischplatte, auf dem verloren ein kleiner Teller mit Früchten steht, dahinter die oblige Wand mit Pendule oder Fenster... Wir wollen aber auch nicht auf eine akademische Art ein arran-

giertes Stilleben «abmalen». Unser Ziel ist vielmehr mit den Früchten selbst, die die Hauptsache bleiben sollen, *ein Bild aufzubauen*. — Einige Äpfel und Birnen werden vorgezeigt — (sie haben den Vorteil vor andern Gegenständen, dass sie die Empfindung des Kindes in vielen Beziehungen stark erregen und so die Aktivität anspornen) —, und werden nachher ungeordnet auf den Tisch gelegt. Die Formen sind einfach, sie sind den Kindern, wie auch die Farben, schon lange vertraut, so dass die ganze Aufmerksamkeit eigentlich der Frage der Kombination dieser Elemente gewidmet werden kann, bei der sich die schöpferischen Kräfte des Kindes betätigen können. Doch sollen wir auch diese Freiheit der Kombination nicht ungepflegt lassen, sondern ihre Möglichkeiten der Bereicherung zeigen. *Gebunden* ist das Kind also an die Bedingung, Naturelemente als solche kenntlich zu machen, *frei* dagegen in der Art ihrer Kombination.

Mannigfaltigkeit.

«Wir wollen nun diese Früchte malen!» Auf einem Proberblättchen versuchen die Schüler die Verteilung und Zusammenstellung der Früchte. Unsere Beobachtungen geben uns Gelegenheit, vielen von ihnen zu einer reichern Darstellungsart zu verhelfen. Dies kann durch aufeinanderfolgende Besprechungen einer Reihe von Möglichkeiten geschehen, die jede ein *differentiertes Raumempfinden* ausdrücken und wecken. Einige Skizzen an der Tafel können uns dabei unterstützen: die primitivste Art, einzelne Früchte *isoliert* über die ganze Fläche zu verteilen, kann uns als Ausgangspunkt dienen. «Das ist langweilig!» Wir wollen uns fragen, wie wir das Ganze interessanter machen



könnten? Wir wollen einmal *eine Gruppe* machen. Knaben stehen zusammen und disputieren! So sollen sich unsere Früchte zusammengesellen. Wie nun das? Wir zeichnen an die Tafel die nächste Stufe: auf einem waagrechten Strich stehen die Früchte, gerade aufgerichtet, nebeneinander. «Könnte man es noch abwechslungsreicher machen?» Wir lassen einmal eine Birne umkippen, so erhalten wir *verschiedene Richtungen*. Noch besser: wir stellen *eine Frucht vor die andern*; wir lassen eine in die Tiefe reisen, eine andere gegen uns: dadurch, dass verschiedene Richtungserlebnisse in uns geweckt werden, erhalten wir nun plötzlich das *Gefühl der Tiefe, des Raumes*, am vollendetsten in der letzten Möglichkeit, wo wir diese Stellungen in der von oben geschauten Grundfläche wiederholen: so wird das reichste Raumempfinden geweckt. — Die Knaben machen nun ihren Entwurf fertig.

Nachdem die Arbeit bis zu einem gewissen Grade fortgeschritten ist (wenn die meisten vor dem Malen stehen oder einen Apfel bereits gemalt haben), gibt sich Gelegenheit, auf die *Farbgestaltung* hinzuweisen, und in diesem Zusammenhang besonders auf die

Vereinheitlichung (Organisierung).

Schon bei der räumlichen Gestaltung stellt sich diese Frage: wir werden bei der Besprechung von Versuchen immer etwa Gelegenheit haben, darauf hinzuweisen, dass eine *blosse Anhäufung* von Elementen das Bild nicht wertvoller macht, dass diese in Beziehung zueinander treten müssen. Aehnlich werden wir an Hand einiger fortgeschrittener Arbeiten bald feststellen können, dass man die Farben nicht wahllos gebrauchen kann: «Wie wirkt diese Zeichnung?» Fade! «Warum?» Alle Früchte sind gleich blass in den Farben. Es entsteht zwar so nichts Störendes, aber man hat auch nicht das Gefühl der Fülle, des Reichtums. Es wird auch nicht schwer halten, Beispiele zu finden, wo die Farbgegensätze zu gross sind — (die beliebten blauen Trauben bringen da manchen zu Fall), so dass das Ganze auseinanderfällt, die Einheit gesprengt ist.

Was müssen wir nun tun, um *etwas Lebendiges und doch ein Ganzes* zu erhalten? Im Laufe der weiteren Arbeit werden wir Gelegenheit haben, auf allerlei hinzuweisen. Auch grosse Gegensätze sind möglich, wenn ein gewisses *Gleichgewicht* da ist, oder wenn der Grund (Hintergrundfarbe) sie zusammenhält. Wenn wir also eine neue Farbe einführen, müssen wir an die denken, die schon da sind.

Dies gilt nun besonders für die Farbe des *Hintergrundes*, dem wir unsere besondere Aufmerksamkeit widmen müssen.

Die Tatsache, dass wir nicht «abmalen» hat den Vorteil, dass der Schüler mit diesem Element frei schalten kann (und muss!), dass er sich ganz nach den *Bedürfnissen des Bildes und des Gefühls* richten kann.

Um dies zu erleichtern, werden naturalistische Gedanken an Tischtücher und Holzplatten ausgeschaltet und machen wir einen kurzen Abstecher in folgende Gedankengänge.

Natur- und Kunstwerk.

Im Bilde können wir die Natur nie wiedergeben wie sie ist. Gar vieles fällt weg: der Duft, die Greifbarkeit z. B. Ueberhaupt wäre es langweilig, wenn wir einfach die Natur wiedergeben könnten. Wir wollen *nicht nur wiederholen was ist*, wir haben Freude an

etwas Neuem! Was in der bekannten Natur nicht vorkommt, das spricht unsere Phantasie an, das gefällt uns. Was können wir bei unserm Bild erfinden? Schon die Farben der Früchte sind ja nicht immer ganz die der natürlichen. Nun können wir den Hintergrund dazu wählen, und eine Farbe malen, die die Wirkung des Ganzen erhöht...

Auf einem Probierblättlein versuchen nun die Knaben die Wirkung verschiedener Farben. Dadurch, dass sie nicht an eine bestimmte Vorstellung gebunden sind, wird die Arbeit frischer, Gefühl und Erleben strömen reicher ein und gestalten unbewusst die Farben mit. — An Hand von gelungenen Arbeiten können wir auf den *Stimmungswert* hinweisen, der von solchen Gestaltungen ausströmt.

Kinder, die einigermassen begabt sind, werden so ein kleines Bildwerk schaffen, das erfrischt, weil es, *etwas Neues* darstellend, auch fähig sein wird, den Beschauer aus der Atmosphäre des Alltags in das Reich des Traumes zu führen.

O. Burri, Bern.

Herbstwald

Eine Linie, die einen Zentimeter vom Rand entfernt ist, umrahmt die Zeichnung. Stämme, Aeste, Zweige, ja jedes einzelne Blatt der Laubbäume werden sauber vorgezeichnet. Durch diese Forderung verhindert man, dass bequeme Schüler sich mit irgendeiner Schemaform begnügen, und erreicht, dass jeder Bäume gestalten muss. Buchen und Tannen füllen die Fläche aus.

Noch bleibt aber zwischen den Stämmen viel Zwischenraum übrig. Um die Aufmerksamkeit nicht von Anfang an von den Bäumen abzulenken, schiebt der Lehrer erst jetzt eine Nebenaufgabe ein: «Zwischen den Stämmen spaziert ein Jäger. Ein Füchlein schleicht hinter das Gebüsch. Ein Reh äst in jener Lichtung. Pilze, Waldblumen und Gesträucher wachsen zwischen den Bäumen.»

Die meisten Fünftklässler stehen noch auf der Stufe der statischen Farben (Gras grün, Himmel blau usw.), fangen aber an, innerhalb einer Farbe mehrere Töne zu unterscheiden. Dazu nähern sich die statischen Farben mehr und mehr den Erscheinungsfarben. Die Buchenstämme werden lichtgrau, die Blätter gelb und hellbraun, die Tannenstämme graubraun, der Fuchs rotbraun gemalt. Der dekorative Reiz der Arbeit wird erhöht, wenn die Schüler die Rahmen mit Wellen- oder Zickzacklinien umziehen, und die dadurch entstandenen kleinen Flächen mit den im Bild vorherrschenden Farben ausfüllen. Die ganze Arbeit (Querformat 30 : 21) erfordert durchschnittlich vier Stunden Arbeit.

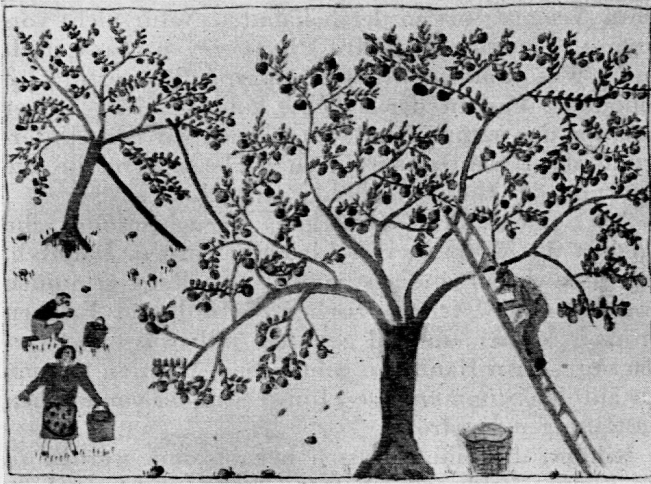
Wn.

Apfelbäume

Wenn die Aeste des Apfelbaums, schwer von Segen, sich mehr und mehr der Erde entgegen neigen, so versuchen wir ihn zu zeichnen. Mit hundert Armen und tausend Fingern hält er uns die goldenen Gaben entgegen.

Von sommerlichen Wanderungen her ist uns die breite Form des Baumes bekannt. Die Schüler zeichnen erst den Stamm, dann Aeste und Zweige und zuletzt Blätter und Früchte.

Bald zeigen sich grosse Unterschiede im kindlichen Formdenken. Die einen zeichnen den Stamm von unten bis oben gleich dick und schliessen ihn oben mit einer



Querlinie ab. Der Begriff «Stamm» ist ein abgeschlossenes Ganzes. Die Zweige werden wie in eine Vase eingesteckt, und neigen sich in schönen Bogen zur Erde. Dabei entsteht über dem Stamm eine Leere, die das Kind oft mit Zweigen ausfüllt, die gewissermassen in der Luft schweben; denn das unverbildete Kind vermeidet Ueberschneidungen, so lange es kann, damit jede Form klar zur Geltung kommt. Andere Kinder zeichnen die Stämme unten dick, oben dünn. Ebenso laufen die breit herauswachsenden Aeste, rasch sich verengernd, in Spitzen aus. Wieder wird eine kindliche Beobachtung auf unmissverständliche Weise wiedergegeben. Aeste und Zweige stehen meist rechtwinklich voneinander ab, damit die Formen sich eindeutig aussprechen.

Wieder bei andern Blättern finden wir allmählich Uebergänge von den Stämmen zu den Aesten. Die Gabelungswinkel werden spitzer; es zeigt sich das Gefühl für organisches Wachstum. Neben den drei typischen Gestaltungsarten gibt es noch viele andere, die alle ihre Berechtigung haben; nur gestatte man nie, den Baum als Kugel oder ein anderes Schema zu zeichnen.

Die Abbildung stammt von einem zwölfjährigen Knaben. Wn.

† Prof. Alb. Segenreich, Zürich

Kurz vor der Vollendung seines 70. Lebensjahres ist Ende April Prof. Albert Segenreich, Zeichenlehrer an der Seminarabteilung der Töchterschule Zürich, von uns geschieden. Mit ihm hat wiederum eines der Gründermitglieder unserer Gesellschaft die grosse und letzte Studienreise angetreten. Die menschlichen und künstlerischen Eigenschaften unseres entschlafenen Freundes und Kollegen rechtfertigen es, auch von unserer Seite seiner zu gedenken.

Albert Segenreichs Wiege stand in Romanshorn. Seine erste Jugendzeit war von dürftigen Verhältnissen umgeben. Früh schon verlor der Knabe den sorgenden Vater. Aber seine tapfere Mutter setzte unter Mitwirkung wohlgesinnter Mitmenschen alles daran, dem geweckten Knaben, dessen zeichnerisches Talent schon frühzeitig sich offenbarte, die seiner Veranlagung und seinem Wunsche entsprechende Ausbildung zu ermöglichen. Wir sehen ihn daher zunächst in Zürich, wohin die Mutter nach des Vaters Tod übersiedelt war, als kunstbeflissenen Student der

Kunstgewerbeschule Zürich. Hier erwarb sich Segenreich nach erfolgreichem Abschluss seiner Fachstudien das wenige Jahre vorher eingeführte Lehrpatent als Zeichenlehrer an Volks- und Mittelschulen. Das war wohl die erste Etappe seines Strebens; aber sein Ziel lag höher. Ein Stipendium von Stadt und Kanton Zürich ermöglichte ihm den Eintritt in die K. Kunstakademie in München. Der fleissige Schweizer erwarb sich in vier Semestern ein Rüstzeug, das weit über den Anforderungen an einen Zeichenlehrer der Volks- und Mittelschule stand. Der Weg in die lehrantliche Tätigkeit stand ihm offen und so fand unser Freund schon kurz nach Verlassen der Akademie im malerischen Donaustädtchen Lauingen sein erstes Wirkungsfeld, das er aber nur zwei Jahre betreute. Die Heimat lockte. An der Gewerbeschule Zürich und hernach im Seminar Unterstrass fand er neue und dankbare Lehrbetätigung, um dann als letzte Stufe seiner Wirksamkeit im Jahre 1904 als Nachfolger von Prof. U. Schoop in die Seminarabteilung der Höheren Töchterschule einzuziehen. Hier fand er das ihm so recht zusagende Betätigungsfeld. In unermüdlichem Pfllichteifer und stetigem Selbststudium vor der treuen Lehrmeisterin Natur führte er während dreiunddreissig Jahren die jungen Volksschullehrerinnen in die schöne Kunst des Schauens, Beobachtens und Zeichnens und Malens der lebenden Natur, wie in die räumliche Darstellung ein. Hinzu kam die Vermittlung eines soliden methodischen Rüstzeugs für den Zeichenunterricht der Volksschule. — Seine allzeit noble Gesinnung und seine ruhige, wohlwollende Menschlichkeit sicherte ihm auch über den Zeichensaal hinaus die Liebe und Achtung seiner vielen Schülerinnen.

In der Gesellschaft schweizerischer Zeichenlehrer, an deren Versammlungen er selten fehlte und in deren Vorstand er sechs Jahre mitarbeitete, war Segenreich ein tätiges Mitglied, das in Referaten und Diskussionen aus dem Born reicher Erfahrung schöpfen konnte. — Nun ist sein Auge erloschen, die Hand erkaltet, die so viele intime, liebenswerte Werke schuf. Ein Herzleiden, das seine letzten Lebensjahre verdüsterte und ihm zeitweise beunruhigende Gemütsdepressionen brachte, hat seinem Leben ein Ziel gesetzt. Aber es war ein Leben wohlgenützt und arbeitsreich, erfüllt von Pflichtbewusstsein und Güte. Albert Segenreich wird in unserm Kollegium stets in lieber Erinnerung fortleben. R. L.