

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

„Der Ganze Mensch“ Sinneserziehung bei Laszlo Moholy-Nagy und die Reformpädagogik

verfasst von

Ilse Riedinger-Montag

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.Phil.)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 317

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Theater,-Film- und Medienwissenschaft

Betreut von: Univ. Prof. Dr. Klemens Gruber

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
Laszlo Moholy-Nagy's Konzept als Pädagoge: Kunst, die Sprache der Sinne.....	5
Übereinstimmungen mit der Reformpädagogik und deren Gebrauch der Sinne	9
Moholy-Nagys Vorkurs am Bauhaus und die Materialstudien	13
Johannes Itten – Empfindung konstruieren	23
Das Stoffliche – Materieübungen in Ittens Vorkurs.....	30
Franz Cizek – „Werden, wachsen und sich vollenden lassen“	33
Zur Kopiermethode an den staatlichen Schulen.....	33
Zur Entstehung der Jugendkunstklasse	36
Gestaltung des Unterrichts bei Franz Cizek	37
Material und Technik	42
Sinneserziehung – ein Vergleich.....	43
Heinrich Jacoby und seine Arbeit zur Überwindung des Glaubens an „Begabung“	45
Zu Jacobys Arbeitsweise	47
Arbeit in Gruppen.....	47
Fragebögen zur Vorbereitung der Kursteilnehmer.....	48
Über die Arbeitsweise in den Kursen.....	50
Sinnesschulung.....	56
Maria Montessori – Spielzeug als Übungsmaterial.....	61
Montessori- Material	65
Zusammenfassung.....	69
Literatur	73
Lebenslauf	75

Einleitung

Eine Gesellschaft, die nicht nur im Erziehungssystem von Gehorsam und schulmeisterlich eingetrichtertem Wissen geprägt war, verlangte danach, von freigeistigen Denkern aufgebrochen zu werden. So gab es Anfang des 20. Jahrhunderts in allen Bereichen des Lebens gesellschaftsverändernde Impulse, die sich unter dem Titel „Lebensreform“ zusammenfassen lassen. Im Kontext dieser „Lebensreform“ ist Laszlo Moholy-Nagys Erziehungssystem zu sehen. Das Bauhaus, eine der fortschrittlichsten Kunstschulen Anfang des 20. Jahrhunderts, bot ihm und anderen Lehrenden einen Ort, an dem sie alternative pädagogische Konzepte in ihrer Verschiedenheit anwenden konnten.

Kunstunterricht und handwerkliche Ausbildung wurden Anfang des 20. Jahrhunderts bereits an vielen reformpädagogischen Schulen zu einem zentralen Bestandteil der schulischen Ausbildung gemacht. Der autoritären Wissensschule sollte ein Konzept gegenübergestellt werden, das den Menschen in seiner Ganzheit fördert - sowohl die handwerkliche, als auch die künstlerische Betätigung der Schüler wurden als unverzichtbare Bestandteile einer umfassenden Ausbildung angesehen. Die Sinnestätigkeit des Menschen als bisher nicht genützte Anlage sollte gefördert werden. Die verschiedenen Initiativen im Umkreis der Reformbewegung weisen dieselbe Vielfalt auf, in der ‚Sinneserziehung‘ sich äußert. Ob Arbeitserziehung, neue Kindergartenpädagogik, die Empfindsamkeit fördernde Bewegungskünste - die Unterschiedlichkeit der entstehenden Konzepte lässt sich doch unter einem Nenner zusammenfassen: Immer geht es darum, den Menschen in seiner „Totalität“, in seiner Ganzheit zu fördern und zu aktivieren. Alle pädagogischen Initiativen wollen einen tatkräftigen, mit allen Sinnen lebenden Menschen hervorbringen, der seinen Platz in der Welt selbstständig einnimmt. Nicht nur einen „neuen“ Menschen wollten die Reformer hervorbringen, das gesamte Leben sollte neu gestaltet werden. Und was wirkt stärker auf eine Gesellschaft, als die Erziehung der Kinder und der Jugendlichen? Viele Impulse der Reformbewegung ließen sich nur eingeschränkt leben, wie zum Beispiel die Freikörperkultur. Ernährungsphilosophische Überzeugungen, wie Vegetarismus hatten mehr Verbreitungspotential: schon gegen Ende des 19. Jahrhunderts entstanden erste vegetarische Restaurants. Reformhäuser wurden gegründet, um den Einkauf von speziellen Nahrungsmitteln zu ermöglichen. Das größte Potential an Veränderung aber boten die Schulen. Und so gab es eine große Menge an Initiativen zur Gründung von neuen, kindgerechten Schulen und Kindergärten. Dem jungen Menschen in seinen natürlichen Bedürfnissen und Begabungen einen Platz zur Entfaltung geben – dies war der Ansatz.

Welchen Zweck hat eine solche Erziehung? Schafft sie nicht einen völlig ungebundenen, freien Menschen, der sich für Zwecke der Gemeinschaft wenig einsetzen lässt? – Dies ist heute noch eine Problematik der Reformschulen, trotz aller Beteuerung der Wichtigkeit des „kreativen Potentials“ für die Gesellschaft.

Auch am Bauhaus, der avanciertesten Kunstschule in Deutschland, stellte sich diese Frage: Wofür arbeiten wir als Lehrer, als Schüler? Endzweck Industrieproduktion? Die Ziele waren unterschiedlich, wie wir sehen werden.

Moholy-Nagy wollte hier verbindend wirken, er sah gar keine Gegensätze zwischen künstlerischer Tätigkeit, handwerklichem Schaffen, und industrieller Produktion: Die Industrie war für Moholy-Nagy ein wunderbares Mittel, gutes Design zu verbreiten und erstklassige Produkte möglichst vielen Menschen zukommen zu lassen. Die von der Industrie geschaffenen neuen Materialien stellten für ihn interessantes Forschungs- und Ausgangsmaterial für jegliche Kunst-Produktion dar. Moholy-Nagy als neugieriger und spielerischer Mensch sah die Potentiale der neuen Techniken als „Spiel-“ und Gestaltungs-Material. Seine nicht nur fortschrittliche, sondern auch soziale Einstellung ließ ihn die schöpferischen Möglichkeiten der industriellen Produktion erkennen.

Der Erziehung seiner Schüler maß Moholy-Nagy eine hervorragende Stellung bei: dies äußert sich bereits im ersten Kapitel von *Von Material zu Architektur*: „erziehungsfragen“.¹

Unter diesem Titel kritisiert Moholy-Nagy das bestehende schulische System und gibt Einblick in sein Verständnis von ganzheitlicher Erziehung. Er verweist auf die Notwendigkeit, den Menschen mit all seinen Fähigkeiten auszubilden, zum Wohl einer menschlicheren Gesellschaft. Der integrative Ansatz von Moholy-Nagy sieht dabei auch vor, die Lebensbereiche der Technik und der industriellen Produktion in den pädagogischen Erfahrungs- und Erlebnishorizont einzubeziehen. Als neu geschaffene menschliche Errungenschaften sind Technik und Industrie für ihn genau so Teil der menschlichen Umwelt geworden und als solche wahrzunehmen.

In seinem Erziehungskonzept bezieht sich Moholy-Nagy auf verschiedene pädagogische Konzepte und Persönlichkeiten. Als „vorgänger der heutigen erziehungspraxis“² nennt er neben anderen reformpädagogischen Initiativen auch Franz Cizek und Maria Montessori. Beide hatten ihre ungewöhnlichen und erfolgreichen Erziehungskonzepte in der Arbeit mit

¹ Moholy-Nagy, Laszlo, *Von Material zu Architektur*, S. 9

² *Von Material zu Architektur*, S. 17

Kindern verwirklicht: Franz Cizek, indem er sich als Lehrpersönlichkeit zurücknahm und die Kinder frei mit Künstlermaterial schaffen ließ, Maria Montessori, indem sie ein ausgeklügeltes System an vorgefertigten Materialien für die spielerische Übungstätigkeit der Kinder bereitstellte.

Weiters erwähnt Moholy-Nagy Johannes Itten, der am Bauhaus den ‚Vorkurs‘ etablierte und die Ausbildung der Sinne somit zu einem zentralen Bestandteil der Bauhauslehre machte.

Für die künstlerische Ausbildung junger Erwachsener entwickelte Johannes Itten die im Rahmen des ‚Vorkurses‘ stattfindenden Sinnesübungen. Die jungen Menschen sollten durch diese Übungen eine Sensibilisierung ihrer Sinnesorgane erfahren. Für Moholy-Nagy, der Ittens Nachfolger am Bauhaus wurde, war damit ein geeignetes Instrumentarium geschaffen, das er übernehmen und in eigener Weise ausbauen konnte.³

Besonders hervorgehoben wurde von Moholy-Nagy noch der Musikpädagoge Heinrich Jacoby. Auf dem Gebiet der Begabungsforschung hatte dieser bereits mehrere Artikel in pädagogischen Zeitschriften veröffentlicht,⁴ seine Hauptaussage war, dass künstlerische Äußerung prinzipiell jedem Menschen möglich sei, wenn davor ein Abbau von hemmendem angelernten Verhalten und unhinterfragten Glaubenssätzen erfolge. Jacoby arbeitete mit Erwachsenen und wandte seine Arbeitsweise auch erfolgreich auf die Gebiete der Spracherziehung, der Zeichenerziehung und der Bewegungserziehung mit an.

Im Folgenden wird ein Einblick in die Erziehungsarbeit von Moholy-Nagy gegeben werden; Johannes Itten, Franz Cizek, Heinrich Jacoby und Maria Montessori werden als Pädagogen vorgestellt, ihr Wirkungskreis und ihre pädagogischen Überzeugungen untersucht und ihre Herangehensweise mit der von Moholy-Nagy verglichen.

Dabei werden nicht nur die pädagogische Zielsetzungen und die Methoden, diese zu erreichen, untersucht, sondern im speziellen Fragen nach dem Umgang mit dem Übungsmaterial gestellt werden. In Moholy-Nagy's Konzept: Ist der angestrebte „ganze Mensch“ das Produkt der Schule, oder ist er Werkzeug einer neuartigen Produktion? Und die im Vorkurs geschaffenen Tastobjekte: Sind sie Kunst, Übungsmaterial (Bastelei, Experiment), oder selbst geschaffenes Werkzeug um die eigenen Sinne zu schulen?

³ Moholy-Nagy erwähnt Ittens Versuche, mittels Tastübungen zu einem „erlebnishaften begreifen des materials“ zu kommen, siehe ebd. S. 19

⁴ Auf Heinrich Jacoby und seine Schriften weist Moholy-Nagy in einer längeren Fußnote hin: *Von Material zu Architektur*, S. 15

Erziehung will immer den Menschen verändern. Der Mensch soll „erzogen“ werden, zu einem anderen gemacht werden, etwas soll aus ihm werden. Dieser „andere“ Mensch, zu dessen Werden Erziehung beitragen soll, liegt immer in der Weltanschauung der Erzieher begründet. Ob es sich um den Erwerb von klar deklarierten Fähigkeiten handelt, wie in einer handwerklichen Ausbildung, oder um ein Fördern von dem Menschen eigentümlichen Anlagen, es wird vom Menschenbild und der Weltanschauung des Erziehers abhängen, wie er vorgeht und was er zu schaffen gedenkt.

Laszlo Moholy-Nagy's Konzept als Pädagoge: Kunst, die Sprache der Sinne⁵

Laszlo Moholy-Nagy hatte keine pädagogische Ausbildung gehabt, als er 1923 von Walter Gropius ans Bauhaus in Weimar berufen wurde. Als konstruktivistischer Künstler bekannt geworden, nachdem er von seiner Heimat Ungarn über Wien nach Berlin emigriert war, hatte er seine ersten pädagogischen Erfahrungen wohl am Bauhaus gemacht. Auch als Künstler hatte er keine akademische Ausbildung, sondern unter den fürchterlichen Eindrücken des Krieges begonnen, Gedichte zu schreiben und zu zeichnen. Kontakte mit der ungarischen, sozialrevolutionären Ma-Gruppe ließen ihn die osteuropäische avantgardistische Kunst kennen lernen und ihn rasch seine eigene künstlerische Richtung finden. Begegnungen mit dadaistischen Künstlern in Berlin unterstützten Moholy-Nagys Entwicklung in eine Richtung, die für ihn typisch ist: die des Experiments. So experimentierte er nicht nur mit neuen Materialien, wie z.B. Plexiglas, sondern auch mit neuen Technologien, mit Fotografie und industrieller Herstellung von Kunst.⁶ Dass sich ein als progressiv bekannter Architekt wie Walter Gropius für Moholy-Nagy interessierte, ist verständlich. 1923 berief Gropius Moholy-Nagy als Lehrer ans Bauhaus. Gropius, der Moholy-Nagys Fähigkeiten als Lehrer offensichtlich intuitiv erkannte, hatte sich sonst bei der Auswahl von Lehrern beraten lassen, die Wahl von Moholy-Nagy als Bauhaus-Lehrer aber scheint seine ganz eigene gewesen zu sein.⁷ Die Tätigkeit von Moholy-Nagy am Bauhaus umfasste die Jahre zwischen 1923 und 1928, in dieser Zeit hatte er entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Schule genommen.⁸ Bald nach Gropius Weggang aus dem Bauhaus 1928, legte auch Moholy-Nagy seine Lehrverpflichtung zurück. Fast zehn Jahre später, nach der Emigration über Holland und England in die USA, baute er in Chicago das „New Bauhaus“ auf, das wegen finanzieller Schwierigkeiten allerdings bald wieder schließen musste. Das erfolgreichere Institut war die von Moholy-Nagy 1938 in Chicago gegründete „School of Design“.⁹ An der Verbreitung des Gedankenguts des Bauhauses in Nordamerika war nicht unwesentlich auch die 1930

⁵ Aus „Ma“, Mai 1922; „Ma“ (ungarisch: ‚heute‘) war eine revolutionären Zeitschrift, die von 1918 bis 1925 in Ungarn erschienen ist und an der Moholy-Nagy mitgewirkt hat. In: Sibyl Moholy-Nagy: „*Laszlo Moholy-Nagy, ein Totalexperiment*“, S. 31

⁶ siehe Wick, Rainer: *Bauhauspädagogik*, S. 112ff; oder Neuauflage 2000: *Kunstschule der Moderne*, S. 131ff und Moholy-Nagy, Sibyl: *Laszlo Moholy-Nagy*, S. 22ff

⁷ siehe Wick, Rainer: *Kunstschule der Moderne*, S. 131

⁸ siehe ebd: S.131

⁹ ab 1944 „Institute of Design“ und Hochschulstatus, siehe Wick, S. 141

erschienene Übersetzung von „*Von Material zu Architektur*“ ins Englische unter dem Titel „*The New Vision*“ und das 1947 in Chicago erschienene „*Vision in Motion*“ beteiligt.¹⁰ Moholy-Nagy's Erziehungskonzept ist eingebettet in die reformpädagogischen Bewegungen seiner Zeit. Von Pestalozzi beeinflusst war schon ein Umdenken im Erziehungswesen im Gange. Auch wenn staatliche Schulen noch mit militärischem Drill erzogen, vaterlandstreu Soldaten heranziehend, so mehrten sich doch die Stimmen, welche eine „Befreiung des Kindes“ forderten. 1900 war „*Das Jahrhundert des Kindes*“ der schwedischen Frauenrechtlerin und Reformpädagogin Ellen Key erschienen, 1902 in der deutschen Übersetzung. Mit dem in mehrere Sprachen übersetzten Werk stieß sie die Entwicklung und Gründung von privaten Schulinitiativen an. Das Recht des Kindes auf ein „volles, starkes persönliches Kinderleben“ ist nun eine Forderung von allen dem öffentlichen Schulwesen gegenüber kritisch eingestellten Pädagogen. Verwirklicht wurde eine Vielzahl von neuen Schulen, deren Lehrprogramm sich auch an den Forschungen der Entwicklungspsychologie zur Kreativität des Kindes orientierte. Die Schule wurde als „Lebensort“ der Kinder eingerichtet, wo diese in oft sehr zwangloser Gemeinschaft auch mit den erwachsenen Lehrern sich entwickeln durften. Landerziehungsheime von Hermann Lietz z.B., dessen ältestes Heim in Lietz-Ilseburg im Harz schon 1898 gegründet wurde, bauten auf ein ländliches Umfeld und familiären Umgang. So konnte Moholy-Nagy 1929 in „*Von Material zu Architektur*“ schon auf eine gewisse Vielfalt an „Reformschulen“ verweisen.¹¹ Für die Berufsausbildung junger Menschen aber sah Moholy-Nagy noch Handlungsbedarf und so beanspruchte er für sich und die anderen Bauhauslehrer, Erziehung für junge Erwachsene zu betreiben, die den Erfordernissen der Zeit entsprach.

Was Moholy-Nagy wollte, war nicht reine Kunsterziehung und auch nicht rein handwerkliche Erziehung. Moholy-Nagy wollte Menschen bilden. „nicht das objekt, der mensch ist das ziel“.¹²

„nicht ein beruf, nicht ein herzustellendes objekt wird zunächst in den vordergrund zu stellen sein, sondern vielmehr müssten die organischen funktionen des menschen erkannt werden. von seiner funktionsbereitschaft kann man dann zur aktion, zu einem von innen her begründeten leben übergehen. so schafft man die organische basis für

¹⁰ Beide sind in mehreren Auflagen in den USA erschienen, siehe Wick, S. 163

¹¹ siehe *Von Material zu Architektur*, S. 17

¹² ebd., S. 14

eine Produktion, deren Mittelpunkt der Mensch ist und nicht Profitinteressen mit mechanischem Werkresultat.“¹³

„Organische Funktionen“, das sind Möglichkeiten des Menschen, zu empfinden, sich auszudrücken, sich zu bewegen, zu leben. Diese „Funktionen“, (das technisch anmutende Wort soll nicht täuschen), sind Ausdruck der menschlichen Lebensweise. Sie sollen wissenschaftlich erforscht werden, pädagogisch weiterentwickelt und politisch sichergestellt werden.¹⁴ Wissenschaft, Pädagogik und Politik sollen zusammenarbeiten mit dem Ziel, ein dem Menschen entsprechendes Lebensumfeld zu schaffen.

Die Pädagogik sah Moholy-Nagy dabei als den entscheidenden Faktor an, nicht umsonst nannte er das erste Kapitel in *Von Material zu Architektur* „Erziehungsfragen“.

Theoretische Reflexion war für Moholy-Nagy „integraler Bestandteil seines Tuns als Künstler“¹⁵, wobei er den Begriff des Künstlers weit spannte. Tätigkeit für die Industrie schloss er genauso ein, wie die Unterrichtstätigkeit.¹⁶

Kunst ist dabei für Moholy-Nagy ein Mittel zur Erziehung, nicht Selbstzweck, sondern Medium in der Erziehung der Sinne.¹⁷ Rainer Wick führt diese Haltung auf die philosophische Richtung des Empirio-kritizismus zurück:

„Ein interessanter und hinsichtlich Moholys Erziehungsprogramm aufschlussreicher Aspekt ist die im Empirio-kritizismus geläufige Ansicht, dass es Aufgabe der Kunst sei, die menschlichen Sinnesorgane so zu trainieren, dass die Empfindungsfähigkeit, präziser: die Fähigkeit des Subjektes zur Konstitution von Realität aus Empfindungselementen gesteigert werde. So erfährt der ästhetische Genuß insofern eine Institutionalisierung, als ihm ein das Ich aufbauender und stärkender Effekt beigemessen wird. Kunst ist demnach weder Selbstzweck noch Erkenntnismittel, sondern ein Instrument zur ‚Stärkung und Hinausprojektion der Ich-Persönlichkeit in die Umwelt‘.“¹⁸

¹³ ebd., S. 14

¹⁴ ebd., S. 15

¹⁵ Wick, Rainer, *Kunstschule der Moderne*, S. 141

¹⁶ In *Malerei, Fotografie, Film* (S. 15) weist Moholy-Nagy auf die Notwendigkeit hin, das Leben als „Gesamtwerk“ zu sehen, als „sich selbst aufbauende Synthese aller Lebensmomente“

¹⁷ *Von Material zu Architektur*, S. 15

¹⁸ siehe Wick, Rainer: *Bauhaus-Pädagogik*, S. 124/125 und in der 2000 erschienenen erweiterten Neuauflage: *Kunstschule der Moderne*, S. 142

Für Moholy-Nagy ist Kunst auch ein Mittel, die Sinne des Menschen vorzubereiten auf die Veränderungen in der Technik: „vorbeugend für einen noch nicht eingetroffenen aber sicher erfolgenden Zustand“¹⁹. So sieht er z.B. im Montageprinzip des Films eine „Übung in blitzschneller Beobachtung simultaner Existenzen auf allen Gestaltungsgebieten“²⁰.

Die Erziehung der Sinne soll den Umgang mit neuen Materialien und Technologien erleichtern und einen positiven Bezug herstellen. Der positive Bezug auch zur Arbeit (im Sinne von Tätigkeit) scheint für Moholy-Nagy generell eine Grundvoraussetzung für den Menschen zu sein, „die in seinem Mensch-Sein begründeten schöpferischen Energien zur Entfaltung zu bringen“²¹ zu können.

Der Überforderung der Sinne durch die schnelle Entwicklung der Technik und Industrie begegnet Moholy-Nagy mit dem Vorschlag, die Sinne des Menschen weiter zu entwickeln. Die Herausforderung des vom Menschen entwickelten technisierten Umfeldes mache auch die Entwicklung der „biologischen“ Fähigkeiten des Menschen notwendig. Die Sinne als Mittler zwischen Mensch und seiner Umgebung sind hier nicht nur ein „Tor zur Welt“, sondern auch ein gestaltbares, veränderbares Element des Menschen selbst. Durch die Pflege, die Entwicklung, die „Schulung“ dieses Elements lässt sich wiederum die Welt gestalten. Der hier ersichtliche Kreislauf passt in das Konzept der „Ganzheit“.

Die Welt als Raum, in dem der Mensch lebt, ist eine „zu gestaltende“ Welt. Hier wäre ein Zusammenhang mit der Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelten „Gestalttheorie“ und „Gestaltpsychologie“ zu sehen.²² Die Welt als ein Ganzes zu begreifen, das Leben als ein „Gestaltbares“ wahrzunehmen und Handlungen als Formen („Gestalten“) zu verstehen, die in einem ständigen Austausch mit der Umgebung wirken – all diese gestaltpsychologischen Grundsätze sind auch bei Moholy-Nagy zu erkennen.

Die menschlichen Sinnesorgane sind Wahrnehmungsorgane, werden sie weiter entwickelt und verändert, wird auch die menschliche Wahrnehmungsfähigkeit mit verändert.

So schreibt Hannah Weitemeier zur „Dynamik des Sehens“ bei Moholy-Nagy über den gesellschaftlichen Umwandlungsprozess, dem wir unterworfen sind:

„Wir sind in unserem Jahrhundert Zeugen eines Umwandlungsprozesses, dessen Ursprünge und Impulse wie auch seine möglichen Konsequenzen für die Entwicklung

¹⁹ Moholy-Nagy, *Von Material zu Architektur*, S. 15

²⁰ ebd., S. 15/16

²¹ ebd., S. 14

²² Im Kapitel über Wassily Kandinsky erwähnt Rainer Wick, beziehend auf Paul Overly, der dies näher untersucht hat, dass die Ideen der Gestalttherapie „in der intellektuellen Atmosphäre des Bauhauses ein ständiges Gesprächsthema gewesen seien“; Wick, 2000, S. 200

der menschlichen Gesellschaft noch unbestimmt sind. Dieser Umwandlungsprozess ist ein mehrdimensionaler, da er nicht nur die materielle Organisation unserer Welt betrifft, sondern gleichzeitig die sinnliche Wahrnehmung verändert und damit eine völlige Umstrukturierung unserer inneren Orientierung bedingt. Mitten im Zentrum dieser Wandlung steht die Arbeit von Laszlo Moholy-Nagy, die nicht so sehr von der Kunst, sondern vom Menschen als wandelbarem Organismus ausgeht und zu Aussagen kommt, die sich von der Idee und der Struktur her als Vision einer freien menschlichen Gesellschaft begreifen.“²³

Die Wandelbarkeit des Menschen begreift Moholy-Nagy nicht passiv, der Mensch kann und soll aktiv eingreifen, sich selbst wandeln und so gesellschaftlich wirken.

Moholy-Nagys pädagogische Ziele sind, kurz gesagt: Gesellschaftliche Wirksamkeit soll durch Selbstentwicklung erreicht werden. Selbstentwicklung - und damit die Entwicklung der Menschheit - soll durch Kunst gefördert werden, denn Kunst ist für Moholy-Nagy das Mittel, Wahrnehmung zu verändern. Kunst ist aber auch das Mittel, menschengerechte Produkte herzustellen, die dann wiederum positiv auf die Wahrnehmung der sie gebrauchenden Menschen wirken.

Übereinstimmungen mit der Reformpädagogik und deren Gebrauch der Sinne

Der Mensch ist ein begabtes Wesen, das alle notwendigen Anlagen bereits in sich trägt – von dieser Annahme gehen sämtliche reformpädagogischen Schulen aus. Besonders relevant für das Erziehungsprogramm wird diese Annahme bei Heinrich Jacoby und seiner Musikerziehung sein, wie wir noch sehen werden. Auch bei Maria Montessori geht es darum, das Kind in seinen natürlichen Anlagen zu fördern, die ihm innewohnenden Begabungen zu entwickeln. Für erzieherische Handlung bedeutet die Annahme, dass alle Begabungen bereits im Kind vorhanden sind, allerdings ein Umdenken, ein Verändern der gewohnten Sichtweise. Das Kind überhaupt als Menschen wahrzunehmen und ihm ein ihm gemäßes Umfeld zuzugestehen war schon Anfang des 19. Jahrhunderts das richtungsweisende Anliegen bei Friedrich Fröbel und seinem „Kindergarten“. Fröbel geht von einer Ganzheit des Kosmos aus, dessen Strukturen und Gesetze das Kind anhand abstrakter Spielmaterialien, der „Gaben“,

²³ Weitemeier, Hannah, „Gedanken zu Laszlo Moholy-Nagy“, in Katalog: *Laszlo-Moholy-Nagy*, 1974, S. 130

begreifen kann. Fröbels Lehrer Heinrich Pestalozzi hatte bereits Ende des 18. Jahrhunderts seine „Elementarmethode“ entwickelt, mittels derer das Kind aus Anschauung von elementaren Strukturen, wie geometrischer Zusammenhänge, ein Verständnis für den Aufbau der Welt entwickeln soll. Hier war vom Gebrauch der Sinne her eindeutig noch das Sehen und das aus der Anschauung gewonnene Verstehen im Vordergrund, eine Bevorzugung des Sehsinns und des abstrakten Verständnisses, die bei Fröbel und dessen „Normalkörpern“, nämlich Bällen und Würfeln, zugunsten einer Entwicklung in Richtung des Tastens und des Begreifens, verlassen wurde.

Die Bevorzugung einer ganzheitlichen Erziehung, das heißt, eine Ablehnung des bis dahin praktizierten „kopflastigen“ Erziehungssystems, gab es bei allen Reformschulen - bei manchen, wie z.B. der „Arbeitsschule“ Georg Kerschensteiners²⁴ ist der Gedanke der Arbeitsgemeinschaft zum Zweck der Erziehung die tragende Idee. Arbeiten in der Gemeinschaft und zum Wohl der Gemeinschaft soll ein rein „kopflastiges“ Verstehen der Welt verhindern und zu mehr Verantwortlichkeit für das „soziale Ganze“ führen. Also Ziele, die, wie wir gesehen haben, auch Moholy-Nagy anstrebt. Auch die von der zupackenden Sinnlichkeit des Landlebens profitierenden, schon erwähnten Landerziehungsheime von Hermann Lietz, oder die 1906 gegründeten Heime der „Freien Schulgemeinde Wickersdorf“ von Gustav Wyneken und Paul Geheeb bauten ihre Erziehung auf dem Wert der Gemeinschaft auf. Dies beinhaltete Mitbestimmung der Schüler, die schon erwähnte gemeinsame Arbeit, aber auch Ansätze zu einer neuen Sexualerziehung: Sinnlichkeit sollte auf allen Ebenen gefördert werden! An mehreren Schulen wurden Gymnastik und Turnunterricht in unbekleidetem Zustand absolviert, an manchen Schulen, z.B. am „Lichtschulheim Lüneburger Land“, 1927 gegründet von Walter Fränzel, waren Lehrer und Schüler während des gesamten Unterrichts nackt.²⁵ Paul Geheeb, der 1910 die Odenwaldschule gründete, führte Morgengymnastik in der Natur ein, diese musste unbekleidet, aber nach Geschlechtern getrennt, durchgeführt werden, Kindern, die sich schämten, wurde der Abgang von der Schule empfohlen.²⁶ Freizügige Sexualerziehung stößt immer auch an gesellschaftliche und persönliche Grenzen, die „Odenwald-Schüler“- Debatte der letzten Jahre zeigt das auch heute noch.

²⁴ siehe z.B. Georg Kerschensteiner, *Begriff der Arbeitsschule*, 1912

²⁵ Erstaunlicherweise wurde diese Schule staatlich anerkannt und bestand bis 1933, von den Nationalsozialisten wurde sie verboten. Siehe Maren Preiß, „Gegen allen Zwang“, in: „Anders Leben“, Die Zeit, Zeitgeschichte, Heft Nr. 2, 2013

²⁶ siehe Jürgen Overhoff, „Nudismus“, in ebd.

Wie Moholy-Nagy zum Nudismus stand, ist nicht bekannt, dem Vegetarismus, der, wie andere Eigenheiten der Lebensreform-Bewegung auch an vielen Reform- Schulen Eingang fand, konnte er nicht ausweichen, denn auch die Bauhausküche war vegetarisch.

Die für Arbeitsgemeinschaften notwendige handwerkliche Ausbildung als Erziehungsmittel einzusetzen ist vor allem auch eine Neuerung, die von den Reformern der Kunstschulen angewandt wurde. Der Werkstatt-Charakter des Atelierbetriebs der kunstgewerblichen Anstalten wurde auch in reformorientierte Kunstschul-Initiativen übernommen. So geht die Entwicklung der Kunstschulen parallel zu der allgemeinen pädagogischen Reformbewegung. Direkt auf die Bauhauserziehung wirkte diese Reformbewegung auch durch den reformorientierten Kunstpädagogen Adolf Hölzel an der Kunstakademie in Stuttgart, der die späteren Bauhauslehrer Johannes Itten, Oskar Schlemmer und Ludwig Hirschfeld-Mack²⁷ unterrichtete.²⁸

Auch in Bereichen, in denen Erziehung von Kindern bislang kein Thema war, nämlich im Bereich der öffentlichen Präsentation von Kunstwerken, zeigten sich pädagogische Tendenzen: Alfred Lichtwark, Direktor der Hamburger Kunsthalle, öffnete schon 1886 sein Museum für Kinder, hielt Vorträge für Lehrer und veröffentlichte seine mit den Schülern geführten Gespräche 1897.²⁹

An der Hamburger Kunsthalle wurden auch erstmals 1898 freie Kinderzeichnungen ausgestellt, in Wien von Franz Cizek bereits 1887.

Das wachsende Interesse für die Kunst von Kindern stieß ausgerechnet bei der „Kinderhaus“ – Gründerin Maria Montessori auf Ablehnung: offensichtlich war sie von der „Schönheit“ der spontanen Kinderzeichnung nicht überzeugt.³⁰ Hier äußert sich in einer Person der Widerspruch zwischen einer kulturgebundenen Erziehung und einer „Befreiung“ des Kindes auf der Basis seiner natürlichen Anlagen. Wie Maria Montessori die Sinne der Kinder mit ihren speziell entworfenen Unterrichts-Materialien zu schulen gedenkt, um sie ihren kulturellen Ansprüchen anzupassen, werden wir noch sehen.

²⁷ Hirschfeld-Mack leitete eine Arbeitsgemeinschaft über Farben und Komposition im Vorkurs Ittens, siehe Hans M. Wingler (Hrsg.), *Kunstschulreform 1900-1933*, S. 99

²⁸ siehe ebd., S. 11

²⁹ siehe Diethart Kerbs, „Kunsterziehung“, in: *Handbuch der deutschen Reformbewegungen 1880-1933*, S. 369f.

³⁰ siehe Otto Stelzer, „Erziehung durch manuelles Tun“, in: Wingler, Hans (Hrsg.): *Kunstschulreform 1900-1933*, S. 44f.

Von allen Reformschulen hat dieses pestalozzische Prinzip „Kopf, Herz und Hand“ wohl am dauerhaftesten die von Rudolf Steiner geleitete, 1919 in Stuttgart gegründete, Waldorfschule³¹ verwirklicht, hier wird bis heute sowohl der Kunsterziehung, als auch der handwerklichen Ausbildung genauso viel Platz im Lehrplan eingeräumt, wie dem theoretischen Unterricht.³² Die Erziehung mit allen Sinnen wird an dieser Schule auch in theoretischen Fächern, wie Mathematik, praktiziert, zum Beispiel werden die Zahlenreihen mit Schnüren auf ein Brettchen gespannt, so dass sie einen bunten Stern ergeben, so wird Mathematik sichtbar und spürbar gemacht.

Auch Moholy-Nagy war gegen ein „Fachstudium“ und zum Zweck der Berufsausbildung von jungen Menschen wollte er eine ganzheitliche Erziehung, die Handwerk, Kunst und Wissenschaft vereint.

Am Bauhaus wurde der handwerkliche und künstlerische Unterricht in Werkstätten ergänzt durch Vorträge aus verschiedenen Wissenschaften. Die wissenschaftlich –theoretische Ausbildung bezeichnet Rainer Wick als „dritten Pfeiler der Bauhaus-Lehre“³³ und erwähnt Fächer, die sich alle direkt oder indirekt auf die Produktion oder Vermarktung von Kunst beziehen: z.B. wird Kunstgeschichte als Technikgeschichte gelehrt, naturwissenschaftliche Fächer in Bezug auf die Farbenherstellung und ein „rationales Malverfahren“ gelehrt und betriebswirtschaftliche Kenntnisse vermittelt, um der „vermeintlichen Wirtschafts-enthobenheit“ der Künstler entgegen zu wirken. Moholy-Nagy führte in seinem Institut in Chicago wissenschaftliche Vorträge aus Biologie, Physik und Philosophie ein, die einen eigenen Koordinator hatten³⁴ und wohl mehr auf eine ganzheitliche Erziehung abzielten, als es Rainer Wick in Bezug auf das Bauhaus konstatiert.

So knüpft Moholy-Nagy in „Education and the Bauhaus“³⁵, geschrieben 1938, an die aus *Von Material zu Architektur* schon bekannte Konzeption zum „sektorhaften Menschen“ und zur Erziehung an - modifiziert die getätigten Aussagen zwar sprachlich, nämlich weniger proklamatorisch - aber inhaltlich immer noch mit den selben Vorschläge zur ganzheitlichen Erziehung: „Entwicklung und Bereicherung der Gefühle, des Wahrnehmens und des Denkens“ als „Ziel des ersten Jahres“, aber „auch während der ganzen Zeit der fachlichen Ausbildung“. Als Erziehungsziel gibt er auch hier noch den „vollkommenen Menschen“ an:

³¹ Gegründet wurde die Schule für die Kinder der Arbeiter an der Zigarettenfabrik „Waldorf-Astoria“, mit dem sozialen Anspruch, das Schulgeld für die Arbeiterkinder von dem kleineren Teil der besser verdienenden Familien zur Verfügung stellen zu lassen.

³² Alain Findeli bestätigt die Übereinstimmung der Prinzipien der Bauhauspädagogik mit denen der Waldorfpädagogik in seinem Artikel „Moholy-Nagys Design Pedagogy in Chicago (1937-1946)“.

³³ Rainer Wick, *Kunstschule der Moderne*, S. 67

³⁴ Charles Morris, der seit 1931 an der Universität von Chicago die Professur für Philosophie innehatte, siehe: *Laszlo Moholy-Nagy- Ein Totalexperiment*, S. 129

³⁵ übersetzt in: *Moholy-Nagy* von Kriztina Passuth, S. 356f.

„Ein Mensch, der- obwohl er von seinem inneren Zentrum ausgehend arbeitet – seinen Standpunkt mit instinktiver Sicherheit einnimmt, wenn er den materiellen Problemen des Lebens begegnet, ein Mensch, der durch Industrie und alltägliche Hetze nicht verunsichert wird und den die äußeren Zeichen der oft missverstandenen maschinellen Kultur nicht verstören.“³⁶

Man kann annehmen, dass, obwohl Moholy-Nagys Verständnis einer ganzheitlichen Erziehung eine weitläufige Übereinstimmung mit den erwähnten Reformschulen aufweist, sein pädagogisches Konzept, besonders wenn es darum geht, die technischen Entwicklungen einzuschließen, auch in eine Spannung zu den reformpädagogischen Tendenzen gerät.

Moholy-Nagys Vorkurs am Bauhaus und die Materialstudien

Moholy-Nagys pädagogisches Feld war der Vorkurs am Bauhaus. Im dort angewandten „anti-elitären, die Sinne und die Selbstkritik schärfenden elementaren Unterricht“³⁷, besonders in den, auch „Werklehre“ genannten „Materialstudien“, hatte Moholy-Nagy sein pädagogisches Konzept entwickeln und erproben können.

Das programmatische Werk, das sowohl den theoretischen Hintergrund, als auch anhand von Abbildungen beispielhafter Schülerarbeiten einen praktischen Einblick in die Arbeit des Vorkurses ermöglichte, war das 1927 als Bauhausbuch Nr. 14 herausgegebene „*Von Material zu Architektur*“. Die Vorträge, die Moholy-Nagy im Unterricht des Vorkurses in den Jahren 1923 bis 1928 gehalten hatte, bilden die Grundlage des Textteiles, Arbeiten der Schüler des Vorkurses aus denselben Jahren sind als Beispiele eingefügt.³⁸ Ursprünglich hätte das Buch „*Von Kunst zu Leben*“ heißen sollen³⁹ und dieser Titel wäre ebenso berechtigt gewesen, war es doch Moholy-Nagys pädagogisches Credo, die Kunst in vielfältiger Weise als Mittel zur „Mensch - Werden“, als Mittel zur Verbesserung des Lebens, einzusetzen. Dagegen weist der schließlich verwendete, technischer klingende Titel „*Von Material zu Architektur*“ auf andere Aspekte von Moholy-Nagys pädagogischem Konzept hin: Erstens auf Moholy-Nagys weit gefassten Anwendungsbegriff von Kunst, nämlich die Anwendung in der Gesamtheit des menschlichen Lebensumfeldes bis hin zur Architektur, zweitens auf die besondere Beachtung des Ausgangspunktes jeglichen Schaffens: des Materials.

³⁶ Hier schreibt Moholy-Nagy im Rückblick auf die Bauhaus-Erziehung und schließt dann den Lehrplan des „New Bauhaus“ an, ebenfalls im Rückblick, da es zu diesem Zeitpunkt bereits wieder geschlossen hatte, siehe ebd., S. 359

³⁷ *Kunstschulreform 1900-1933*, Hrsg.: Hans M. Wingler, S. 98

³⁸ siehe Vorwort *Von Material zu Architektur*, S.6

³⁹ siehe Rainer Wick, 2000, S. 148

Materialkunde und vor allem Materialerfahrung liegen in Moholy-Nagys pädagogischem Konzept der Bauhauserziehung künstlerischer und handwerklicher Produktion zugrunde. Der handwerkliche Unterricht am Bauhaus war für Moholy-Nagy Erziehungsmittel, dem Erwerb technischen Könnens stellte er die Erfahrung des Materials gegenüber:

„aber nicht irgendein systematisches handwerk war die erste stufe dieser bauhausausbildung. der auf syntese gerichtete aufbau wurde eingeleitet durch das erlebnis des materials, das sammeln von oft zunächst unwichtig erscheinenden eindrücken.“⁴⁰

Sammeln von „Eindrücken“ ist etwas anderes als das Sammeln von „Buchwissen“. Das Wissen, das hierbei erreicht wird, liegt in der Erfahrung begründet und ist somit ein Wissen, das sich der Schüler selbst erarbeitet hat. Die Lehrmethode bestand darin, Erlebnisse am Material zu ermöglichen, die Aufgabenstellung war so gewählt, dass von allen menschlichen Sinnen vor allem der Tastsinn geschult werden konnte:

„primitive t a s t ü b u n g e n waren z. b. die anfänge in der grundlehre, doch war dabei das weitere ziel: das erlebnishafte begreifen des materials, wie es durch das buchwissen im üblichen schulbetrieb und in traditionellen unterrichtsstunden nie erreicht wurde.“⁴¹

Hier setzt sich Moholy-Nagy ganz explizit vom „üblichen Schulbetrieb“ ab. Das Wissen, die Analyse des Materials z.B., wird von ihm zwar nicht ausgeschlossen, aber das Erlebnishafte des Unterrichts ist vorzuziehen, denn es steigert die „findung eigener ausdrucksformen“.⁴²

„die intensive beschäftigung mit dem material stärkt die sicherheit im gefühlsmäßigen. auch auf der seite des wissensmäßigen wird dabei manches beleuchtet, wenn auch die fysikalische „analyse des materials der modernen wissenschaftlichen metodik überlassen werden muss.“⁴³

⁴⁰ *Von Material zu Architektur*, S.18

⁴¹ ebd., S. 19

⁴² ebd

⁴³ ebd., S. 31

Deshalb liegt Moholy-Nagys Schwerpunkt im Unterrichten des Vorkurses auf Übungen zur Erfahrung von Material. So werden im Unterricht zwar Gegenstände erzeugt, diese sind aber weder „Gebrauchsgegenstände“ im herkömmlichen Sinne noch „Kunst“.

Vielmehr sind die im Unterricht von den einzelnen Schülern hergestellten „Tasttafeln“ und „Fakturstudien“ Erfahrungsmaterial in mehrfachem Sinne. Bei der Herstellung dieser Materialstudien erfährt der gestaltende Schüler am Material dessen Eigenschaften und Gestaltungsmöglichkeiten, er erfährt aber auch sich selbst als Gestalter des Materials und erkennt, besonders vielleicht im Vergleich mit den Übungsergebnissen anderer Schüler, seine ganz persönliche Herangehensweise. Das ist es vermutlich, was Moholy-Nagy meint, wenn er von der „Stärkung der Sicherheit im Gefühlsmäßigen“ spricht.⁴⁴

Die Stärkung der persönlichen gestalterischen Ausdruckskraft der Schüler und gleichzeitig die Gewinnung von Sicherheit im Umgang mit verschiedenem Material wurden so gefördert. Die Produkte dieser Übungen, die hergestellten Tasttafeln, Vibrationstafeln, Fakturstudien, dienen aber nicht nur dem herstellenden Schüler als Erfahrungsmaterial, sondern, als fertiger Gegenstand, jedem Betrachter, bzw. „Begreifer“, als Objekte, an denen er optische und taktile Erfahrung machen kann. So lernen die Schüler nicht nur mit Material umzugehen, sie stellen auch selbst ihr Übungsmaterial her. Die Ausgangsmaterialien werden umgeformt und zu kleinen technischen Wunderwerken der Tasterfahrung gemacht.⁴⁵

Über das durch die Methode des „tastenden Lernens“ angestrebte Ziel gibt es verschiedene Äußerungen Moholy-Nagys. Die schon angesprochene „Sicherheit im Gefühlsmäßigen“ des Künstlers und Gestalters gehört dazu, aber auch die Erkenntnis, dass „jede Erscheinung eine psychophysische (sinnlich-sittliche) Wirkung auszuüben vermag“⁴⁶, soll vermittelt werden. In *Von Material zu Architektur* gibt Moholy-Nagy ein Beispiel für diese Wirkung: Im Begleittext zu dem auf Seite 56 abgebildeten Foto einer Menge aufgespannter Regenschirme findet sich nicht nur die Bemerkung, dass „jeder, der dieses Bild in Zusammenhang mit den anderen Abbildungen sah“, lächeln musste, der Text ist auch noch – vermutlich um die Wirkung zu unterstreichen – verkehrt herum gedruckt: man muss das Buch auf den Kopf drehen, um ihn zu lesen! Hier weist Moholy-Nagy ausdrücklich auf den Humor als wünschenswerte „sinnlich-sittliche“ Reaktion hin. Es ist sicher nicht falsch, anzunehmen, dass Moholy-Nagy ein lustvolles, humorvolles Lernen anstrebte. Auch andere Abbildungen in *Von Material zu Architektur* regen zum Lächeln an: Z.B. die beiden auf Seite 41 abgedruckten

⁴⁴ siehe ebd., S. 31

⁴⁵ siehe Abb. in *Von Material zu Architektur*, S. 22f versch. Beispiele von Tasttafeln, S. 57f von Fakturübungen

⁴⁶ *Von Material zu Architektur*, S. 56

Fotos „ein 130jähriger amerikaner von minnesota“ und „ein fauler, mit pilzen besetzter apfel“ – der alte Mann und der Apfel zeigen dieselben Runzeln. Beide werden als Beispiele für „Textur“ genannt und Moholy-Nagys sehr ernsthafte Bemühung, die Begriffe zu klären, wird hier von ihm um eine „lächerliche“ Komponente bereichert. Die Versuche Moholy-Nagys, hinsichtlich der Terminologie eine sprachliche Grundlage z.B. für den Unterricht zu schaffen, sind sicher ernst zu nehmen, dennoch sollte die humorvolle Seite mancher beispielhaften Fotografien hier Erwähnung finden. Um den „ganzen“ Menschen anzusprechen, ist Humor offenbar ein wirksames Mittel.

In einer Publikation von der Notwendigkeit einer sinnlich – erlebbaren Erziehung zu sprechen, aber nur Wort und Bild als Medium zur Verfügung zu haben, bedeutet, sich zu reduzieren. Moholy-Nagy löst dieses Dilemma mittels des Mediums der Fotografie. Ein Buch herzustellen, heißt, sinnlich Erlebbares, auch Tastbares, auf Optisches zu reduzieren. Ein Buch über Material und die Wirksamkeit einer sinnlichen Erziehung muss notwendig reduziert sein auf optische Effekte. Optische Effekte gleichsam „erlebbar“ zu machen, dafür eignet sich hervorragend das von Moholy-Nagy häufig benutzte „neue“ Medium der Fotografie. Die Fotografie als Mittel zu verwenden, Tastbares „sinnlich“ erfahrbar erscheinen zu lassen, ergibt die Schwierigkeit, dass das einzige Sinnesorgan, das von einer Fotografie in erster Linie angesprochen wird, das Auge ist. Moholy-Nagy argumentiert mit dem von ihm in der Praxis beobachteten „Paradoxon“:

„daß neben den direkten tasterlebnissen das auftreten der fotografie – also eines optischen verfahrens – die tastkultur gefördert hat. Die dokumentarisch-exakten fotos von material- (tast-) werten, ihre vergrößerten bisher kaum wahrgenommenen erscheinungsformen regen fast jeden – nicht etwa nur den handwerker – zur erprobung seiner tastfunktion an.“

Ob diese Bemerkung zutrifft, wäre empirisch zu überprüfen, jedenfalls löst Moholy-Nagy den scheinbaren Widerspruch zwischen optischem Verfahren und einer Tastkultur damit auf. So wird, was auf einer Sinnesebene, der haptischen, erfahren wird, auf einer anderen Ebene, der optischen, für den Druck vervielfältigt.

Damit wird die Tasterfahrung wieder auf eine Seh-Erfahrung reduziert. Ein Buch über Material und die Wirksamkeit einer sinnlichen Erziehung ist daher notwendig reduziert auf optische Effekte.

Die Unmittelbarkeit der Berührung des Materials, die Erfahrung an sich, kann im gedruckten Werk nur mittelbar erfassbar sein. Man darf daher die optischen Ergebnisse des Vorkurs-Unterrichts, die Fotografien von im Kurs hergestellten Objekten, und auch die Objekte selbst, nicht verwechseln mit dem eigentlichen Lernziel des Kurses, der Erfahrung.

Erfahrung zu machen ist ein innerer Prozess, das von Moholy-Nagy oft verwendete Wort „Erlebnis“⁴⁷ drückt es noch deutlicher aus: es geht um die „entwicklung und reifung von sinn, gefühl und gedanken“⁴⁸.

Moholy-Nagy schreibt dies schon im Vorwort zu *Von Material zu Architektur*: Dieses Buch solle einen inneren Prozess beim Leser bewirken, „eine führungslinie aufzeigen mit dem deutlich gesetzten ziel, den menschen zum eigenen erlebnis anzuregen.“⁴⁹

Auch wenn im Vorkurs als Übung die ertasteten und bearbeiteten Materialien zeichnerisch festgehalten, also in ein Bild übersetzt werden mussten, sollte man nicht annehmen, dass diese optische Umsetzung von Materialübungen das Unterrichtsziel von Moholy-Nagy war. Wenn Rainer Wick schreibt, dass der Vorkurs als „Vorstufe für den danach einsetzenden Prozess der Ausdifferenzierung des optischen Wahrnehmungsvermögens“⁵⁰ gesehen werden muss, so unterliegt er scheinbar wiederum der Herrschaft des Sehsinnes und übergeht die von Moholy-Nagy gewünschte Unmittelbarkeit des Erlebens.⁵¹ Das unmittelbare Erleben des Materials und seiner Gestaltungsmöglichkeiten, bezeichnet Moholy-Nagy als „Grunderlebnisse“ und diese sollten sich in einem Entwicklungsprozess auch „geistig transformieren“ und später mit allen anderen „erlebnissen in beziehung gesetzt“ werden.⁵² So versteht Moholy-Nagy die Erfahrungen auf der Sinnesebene, vor allem auch auf der Ebene des Tastsinns, als eine Art Grundstock des Erlebens, aus welchem sich sowohl ein Verständnis der Welt in ihren Zusammenhängen als auch, daraus sich entwickelnd, ein „eigener Ausdruck“ im gestaltenden Tätig-Sein ergibt. Als Ziel der Materialübungen gibt Moholy-Nagy nirgends die „optische Sinnesschulung“ an, so verwundert es, dass Rainer Wick diese mit in den Titel des Abschnittes über die Tastübungen des Vorkurses nimmt.⁵³

⁴⁷ siehe z.B. ebd., S. 18f.

⁴⁸ ebd., S. 18

⁴⁹ ebd., S. 6

⁵⁰ siehe Wick, 2000, S. 152

⁵¹ siehe z.B. *Von Material zu Architektur*, S. 19: hier wird als Ziel der Grundlehre das „erlebnishafte begreifen des materials“ genannt.

⁵² ebd., S. 19

⁵³ Wick, 2000., S. 150: „Übungen zur haptischen und optischen Sinnesschulung“

Obwohl Moholy-Nagy sehr deutlich T a s t erfahrungen⁵⁴ verlangt und die optische Darstellung nur als Punkt 8 von 9 angegebenen „Fakturübungen“⁵⁵ aufscheint, scheint hier unklar zu sein, dass die „optische übersetzung von materialwerten“⁵⁶, auf die sich Wick offenbar bezieht, nur eine Übung unter mehreren, aber nicht das Ziel der Übungen darstellt.⁵⁷ Übungen zur Erweiterung des Tastsinns waren für Moholy-Nagy als kontrollierbare Quelle der Erfahrung notwendig, um das Unterrichtsziel, nämlich einen entwickelten Tastsinn der Schüler, zu erreichen. Dieser sollte ein erweitertes Erleben und eine Bereicherung der Ausdrucksfähigkeit ermöglichen.⁵⁸

Pädagogische Arbeit sichtbar zu machen ist nicht wirklich möglich: sichtbar, reproduzierbar, ist immer nur das künstlerische Ergebnis dieser Arbeit, deswegen ist bei der betrachtenden Beurteilung ein Gleichgewicht zu finden zwischen dem immateriellen Teil der pädagogischen Arbeit und dem in Schülerarbeiten sichtbar gemachten.

Die menschlichen Sinne entwickeln sich in der Tätigkeit und so liegt Moholy-Nagys Schwerpunkt im Unterricht auf der Erprobung und dem Ertasten des Materials. Zur Einleitung des Unterrichts wurden einzelnen Schülern die Augen verbunden und verschiedene Materialien gereicht, die durch Ertasten erkannt werden sollten. Die Beispiele, die Moholy-Nagy erwähnt, zeigen, dass es bei diesen Materialien um die Erfahrung des Ertastens ging und noch nicht um eine Gestaltung: Stoffe, Metalle, Papier, stehen neben Schwamm, Porzellan und sogar Brotresten. Solche Tastübungen gehören mittlerweile im Kunst- und Werkunterricht an höheren Schulen, aber auch an pädagogischen Ausbildungsstätten, zum Unterricht. Um die Darstellung verschiedener Tastempfindungen ging es bei den danach zu konstruierenden „Tasttafeln“. So wurden aus verschiedenen Materialien Tafeln, Bänder und sogar eine drehbare Trommel konstruiert, die durch die Anordnung der Materialien verschiedene Tastempfindungen erzeugen konnten, z.B. eine „gleichzeitig greifbare zweizeilige tasttafel, von dem einen pol zum anderen laufend: hart zu weich, glatt zu rau, trocken zu nass“⁵⁹ Über die Resultate dieser Aufgaben schreibt Moholy-Nagy:

⁵⁴ siehe *Von Material zu Architektur*, S. 21f

⁵⁵ siehe *Von Material zu Architektur*, S. 59

⁵⁶ siehe ebd., Abbildungen auf S. 62 u. 63

⁵⁷ In *Von Material zu Architektur* gibt Moholy-Nagy nur zwei Beispiele für „optische übersetzung von materialwerten“ an (auf S. 62, 63), im Text zu einer der Abbildungen heißt es, dass der „sinn dieser übungen“ nicht nur in der „genauesten beobachtung der materialien“ liege, sonder auch, dass ein „können“ vermittelt werden sollte, anzunehmen ist, dass hier handwerkliches Können gemeint ist.

⁵⁸ siehe ebd., S. 24: „im bauhaus diente die beschäftigung mit den tastwerten zur weckung und bereicherung des empfindungs- und ausdruckschwunges“

⁵⁹ siehe *Von Material zu Architektur*, S. 24 und Abb. S. 26

„die arbeitsresultate waren bei diesen aufgaben nicht nur die freude an den verhältnissen der tastwerte, sondern auch die unwillkürlich einsetzende technische fertigkeit, die saubere ausführung. diese steigerte sich deutlich bei den späteren, technisch schwierigeren aufgaben, als ergebnis einer nicht erzwungenen, sondern selbstgefundenen disziplin.“⁶⁰

Die von den Schülern selbst gestellten Aufgaben und die Freude an der Arbeit und ihren Ergebnissen waren für Moholy-Nagy zentrale Anliegen, die Steigerung der technischen Fertigkeiten scheint für ihn ein Nebenprodukt dieser Arbeit zu sein.

Die eigentümliche technische Ausstrahlung der Objekte ist wohl begründet in Moholy-Nagys Auffassung, dass auch die Wissenschaft, Technik und die Produkte der Industrie Teil unserer Lebenswelt sind. Die Aufgaben waren mehr Forschung als Produktion und als solche ist ihnen eine gewisse systematische Ausstrahlung eigen. Diese wird noch unterstützt dadurch, dass zu den Tastafeln auch Diagramme angefertigt wurden, als Versuche einer Verallgemeinerung der subjektiven Tastempfindungen.⁶¹

Um die Untersuchung der Materialien und das Gespräch im Unterricht zu erleichtern, wurde eine genaue Terminologie eingeführt, Begriffe, wie „Struktur“, „Textur“ und „Faktur“ wurden in ihrer Bedeutung geklärt.⁶² Moholy-Nagy schließt in den Begriff „Faktur“ sowohl künstliche, als auch natürliche Einwirkung auf Materialien ein, z.B. Hammerschläge auf Metall, aber auch Fraßspuren von Käfern an einem Stück Rinde, sogar die immateriellen Spuren des Lichtes, z.B. Spiegelungen, gelten laut dieser Terminologie als „Faktur“.

„Fakturübungen“ dienten dazu, die Bearbeitung der Materialien, z.B. Papier, Holz, oder Wolle, zu erforschen. Mit verschiedenen Werkzeugen, oder auch z.B. mit Farbe, wurden die Materialien ohne Rücksicht auf Nützlichkeit bearbeitet.⁶³ Ein Sonderfall von „Faktur“ ist die „Häufung“, eine regelmäßige oder unregelmäßige Ansammlung von gleichen Teilen. In *Von Material zu Architektur* gibt es zu diesem Begriff mehrere beispielhafte Fotografien⁶⁴, darunter auch das bereits erwähnte Foto einer Menge aufgespannter Regenschirme.

Dass Moholy-Nagy schrankenlos denkt, ist auch hier ersichtlich: Petroleumpfützen auf Wasser stehen ebenso als Beispiel für „Häufung“, wie die Männer einer in Wappenform sich

⁶⁰ ebd. S. 29

⁶¹ ebd. S. 26

⁶² siehe *Von Material zu Architektur*, S. 33

⁶³ auch wenn Moholy-Nagy durchaus praktische Anwendungsmöglichkeiten, z. B. der Papierfakturen in der Verpackungsindustrie, einschließt, siehe ebd., S. 57

⁶⁴ siehe ebd., S. 48f

formierenden amerikanischen Truppe. Ordnungen und Formen widmet Moholy-Nagy hier mehr Interesse als den Inhalten.

Um die Bearbeitung von Material zu verstehen zu lernen, verlangt Moholy-Nagy von den Schülern auch eine Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst. Eine Kollage von Kurt Schwitters dient als Beispiel für angewandte Fakturwirkung⁶⁵ und um die künstlerische Bearbeitung von Material vom Block bis zur kinetischen Plastik als immer weiter reichendes Eingreifen des Menschen in das Material bis hin zur Schaffung eines „virtuellen Volumens“⁶⁶ verständlich zu machen, gibt er zahlreiche Beispiele für die verschiedenen Stadien der Volumens-Gestaltung. Kunst wird hier als Erziehungsmittel eingesetzt. Auch hier wird eher die Form betrachtet und wie sie sich durch den menschlichen Eingriff verändert.

Moholy-Nagy beschreibt einen typisierten Prozess der Material-Bearbeitung bis hin zur Perforation. Um zu diesem Stadium zu kommen, sei nicht nur technische Perfektion notwendig, sondern ein gewisser Mut zur Zerstörung, den Moholy-Nagy vergleicht mit dem natürlichen Zerstörungsdrang von Kindern.⁶⁷ Die Kinder und ihr Zerstörungsdrang werden hier also als Beispiel für eine Art der Bearbeitung von Material genannt.

So sehr Moholy-Nagy sich an natürlichen Vorgängen orientiert, so sehr schätzt er auch die Technik als Mittel der Bearbeitung und des künstlerischen und handwerklichen Ausdrucks. „nicht gegen die technik, sondern mit ihr“, heißt es gleich auf den ersten Seiten in *Von Material zu Architektur*.⁶⁸ Der handwerkliche Unterricht am Bauhaus wird „in zukunft auch auf der basis einer weitest entwickelten technik (maschine) weitergeführt werden können.“⁶⁹ Wie sehr Moholy-Nagy die Technik in seine Erziehungsarbeit einbezog, sehen wir am Beispiel der Fotografie. Ein bildgebendes, technisches Verfahren zur Steigerung der sinnlichen Erfahrung einzusetzen, erscheint paradox. Dies gelingt nur, indem die emotionale Seite des Menschen mitgedacht wird, nämlich im Fall der Detailfotografie z.B., der Wunsch das Gesehene auch zu berühren und so eine Tasterfahrung zu machen.

Die „Maschinenkultur“⁷⁰ stellte für Moholy-Nagy eine Erweiterung des menschlichen Lebensraumes dar und ein Mittel, die Sinne neu zu schulen.

Die „primitivsten erlebnisquellen“⁷¹, durch welche der Mensch die Welt zu begreifen lernt, sind also auch in der Technik zu suchen. Genauso wie die Natur für Moholy-Nagy als Vorbild

⁶⁵ ebd., S. 67

⁶⁶ ebd., S. 164f

⁶⁷ siehe ebd., S. 95

⁶⁸ ebd., S. 13

⁶⁹ ebd., S. 18

⁷⁰ ebd., S. 18

⁷¹ ebd., S. 19

galt⁷² war auch die Technik und daraus folgend die industrielle Produktion für ihn ein „organisch sich entwickelnder lebensfaktor“⁷³, der in die pädagogische Arbeit einbezogen werden musste.

⁷² siehe auch ebd., S. 60, über Raoul France und die Biotechnik

⁷³ ebd., S. 12

Johannes Itten – Empfindung konstruieren

Anders als Moholy-Nagy hatte Johannes Itten schon einen pädagogischen Werdegang durchlaufen, bevor er 1919 am Bauhaus Lehrer wurde. Itten hatte als junger Mann eine Ausbildung zum Primarlehrer am Berner Lehrerseminar absolviert,⁷⁴ dort wurde der Unterricht von Lehrern gehalten, die reformpädagogischen Ideen gegenüber aufgeschlossen waren und die Itten in seinen Begabungen gefördert haben. Besonders in Ernst Schneider, dem Direktor des Lehrerseminars dürfte Itten ein Vorbild gefunden haben.⁷⁵ Itten begann in dieser Zeit auch zu malen und zu musizieren.⁷⁶ Nach Abschluss der Ausbildung unterrichtete er eineinhalb Jahre an einer Volksschule im Berner Land und konnte dort seine pädagogischen Ideen in Bezug auf die zu erhaltende Unbeschwertheit der Kinder praktisch erproben. Seinen künstlerischen Interessen folgend studierte Itten danach ein Semester an der Kunsthochschule in Genf Malerei, dieses Studium unterbrach er, weil die dortigen Unterrichtsprinzipien seinen pädagogischen Überzeugungen von einem unbefangenen, ermunternden Unterricht nicht entsprachen.⁷⁷

Nach Bern zurückgekehrt, ließ er sich zum Fachlehrer für Physik, Mathematik und Chemie ausbilden, um nach Abschluss dieser Ausbildung wiederum den Entschluss zu fassen, doch eine künstlerische Laufbahn einzuschlagen. Das nun in Genf wieder nur ein Semester lang fortgesetzte Studium der Malerei war für Itten befriedigender als zuvor, vor allem, weil er nun in Eugène Gilliard⁷⁸ einen Lehrer hatte, der ihm ermöglichte, wesentliche Erkenntnisse in Bezug auf künstlerische Formensprache zu machen.⁷⁹ Gilliard verwendete im Zeichenunterricht das Lehrbuch von Eugène Grasset, das 1905 herauskam: *Méthodes de composition ornamentale*. Hier wurden geometrische Gesetze als Grundlage der Materie angenommen und als Gestaltungselemente studiert und angewandt. In den „primitiven Quellen der einfachen Geometrie“⁸⁰ wurden Konstruktionsgesetze jeder Materie vermutet, ob Pflanze, Kristall oder der Mensch selbst. Geometrie als „absolute Wahrheit“⁸¹ bildete die Grundelemente der Gestaltung. „Punkt, Linie, Dreieck, Quadrat, Kreis, Kreisbogen, S-Kurve, Spirale, also

⁷⁴ Ittens früh verstorbener Vater war ebenfalls Lehrer gewesen, siehe Badura-Triska, *Tagebücher*, Bd. 2, S.9

⁷⁵ Schneider war Anhänger der Psychoanalyse und der Arbeitsschule Georg Kerschensteiners und legte großen Wert auf reformierte Kunsterziehung; siehe Rainer Wick, *Johannes Itten, Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik*, S. 84f und Wick, 2000, S. 115f

⁷⁶ siehe Eva Badura-Triska, Hrsg., *Tagebücher Johannes Itten*, Bd. 2, S. 9

⁷⁷ siehe Wick, *Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik*, S. 17 und Wick, *Kunstschule der Moderne*, S. 93

⁷⁸ Eugène Gilliard war Maler und hatte eine eigene Methode für den Zeichenunterricht entwickelt, beschrieben in dem Werk „*Les cahiers rythmiques*“, 1897.

⁷⁹ siehe Wick, *Johannes Itten*, S. 18, 33f und Wick, *Kunstschule der Modern*, S. 93

⁸⁰ Grasset, zit. bei Wick, *Johannes Itten*, S. 33

⁸¹ ebd., S. 93

Formelemente, die später in den Gestaltungslehren von Itten, Klee und Kandinsky gleichermaßen bedeutsam wurden.“⁸²

Itten zog 1913 nach Stuttgart, um bei Adolf Hölzel an der Kunstakademie zu studieren. Eine Schülerin von Hölzel, Ida Kerkovius, gab ihm Unterricht, da er an der Akademie zunächst nicht aufgenommen wurde. Bis 1916 lebte Itten in Stuttgart besuchte Vorträge und Übungen bei Hölzel⁸³ und lernte verschiedene Unterrichtselemente kennen, die er später als Bauhauslehrer selbst anwandte, darunter z.B. die gymnastischen Übungen, aber auch die Lehre der verschiedenen Kontraste und die Bildanalysen alter Meister.⁸⁴

An der wechselhaften pädagogischen und künstlerischen Ausbildung Ittens könnte man eine gewisse Unsicherheit ablesen, doch Itten löste das scheinbare Dilemma auf, indem er den Kunstunterricht zu seiner Aufgabe machte.

Ganz anders als der als Autodidakt agierende Moholy-Nagy war Itten also institutionell ausgebildet, pädagogisch und künstlerisch.

Schon in Stuttgart hatte Itten auf Anraten Hölzels Privatunterricht im Zeichnen erteilt⁸⁵, 1916 zog er nach Wien und eröffnete dort 1917 eine private Kunstschule, die bald erfolgreich war, und auch durch Ausstellung von Schülerarbeiten einiges Ansehen erwarb.⁸⁶ Adolf Loos organisierte nicht nur eine Ausstellung mit Werken Ittens, er erwähnt auch in der 1919 herausgegebenen Schrift *Richtlinien für ein Kunstamt* den vorbildhaften Charakter von Ittens Zeichenunterricht: Zeichenunterricht sei ein Mittel zur Schärfung der Sinne und nur als dieses einzusetzen.⁸⁷

An das Bauhaus wurde Itten 1919 berufen, Walter Gropius' Frau Alma Mahler-Gropius hatte Johannes Itten in Wien kennen gelernt und den Kontakt zu Gropius hergestellt. Mehr als 20 Wiener Schüler folgten Itten an das Bauhaus.⁸⁸

Itten unterrichtete am Bauhaus in Weimar als Meister mehrerer Werkstätten und führte gleich zu Beginn seiner Lehrtätigkeit den „Vorkurs“ ein, der ab Oktober 1919 als verpflichtende Lehrveranstaltung für alle Studenten zu besuchen war.

⁸² Wick, *Johannes Itten*, S. 33,34

⁸³ Badura-Triska, S.14

⁸⁴ Die Einflüsse Adolf Hölzels auf Itten werden von Wick in *Kunstschule der Moderne*, der 2000 erfolgten Neuauflage von Wicks *Bauhaus-Pädagogik*, gegenüber dieser wesentlich erweitert dargestellt, ebenso die Einflüsse des Reformpädagogen Ernst Schneider, dem Lehrerseminarleiter in Bern.

⁸⁵ siehe Wick, 2000, S. 96 und Badura, S 14

⁸⁶ Badura-Triska, *Tagebücher*, Bd. 2, S. 19

⁸⁷ siehe Wick, 2000, S. 97

⁸⁸ Badura-Triska, *Tagebücher*, Bd. 2, S. 21

Itten sah den Vorkurs als „Plattform einer integralen Beziehung zum 'ganzen Menschen'“⁸⁹ und keineswegs als Vorstufe einer Ausbildung zum Designer oder Architekten. Probleme der Gestaltung und Technik, wie sie eine industrielle Produktion mit sich brachten, wurden unter Itten nicht behandelt. Der Forderung von Gropius, für den industriellen Bedarf zu entwerfen und zu produzieren, widersprach ihm zutiefst. Kompromisslose, „reine Kunst“ konnte Itten am Bauhaus, nachdem Gropius ab 1922 einen Kurswechsel von der „utopisch expressionistischen Gründungsphase“⁹⁰ hin zu einem industrieorientierten Kurs unter dem Schlagwort „Kunst und Technik eine neue Einheit“ vornahm, nicht mehr verwirklichen und verfasste im Herbst 1922 sein Kündigungsschreiben.⁹¹ Itten, der zwar nach einer reformierten Kunsterziehung strebte, nicht aber die von Gropius gewünschte Zusammenarbeit mit der Industrie für gut befand, schied 1923 wieder aus dem Bauhaus aus und gründete er in Herrliberg bei Zürich seine eigene Kunstschule.

Als Teil der Siedlung „Aryana“, die 1915 von David Amman gegründete Mazdaznan-Tempel-Gemeinschaft in Herrliberg, waren die „Ontos-Kunstschule“ und die „Ontos-Werkstätten“ der Mazdazdan-Tempel-Gemeinschaft angeschlossen und entsprachen Ittens Bedürfnis nach einem spirituell begründeten Leben. Mazdaznan war von Dr. Othmar Zar-Adusht Ha'nisch 1890 in Chicago gegründet worden und nach dem ersten Weltkrieg durch die deutsche Übersetzung des 1902 in Los Angeles herausgekommenen Hauptwerkes „Health and Breath“ im deutschsprachigen Raum bekannt geworden. Mazdaznan war dem altpersischen Sonnenkult entnommen, die Anhänger praktizierten Meditation, Atemübungen und aßen vegetarische Speisen. Selbstkontrolle und Selbsterkenntnis sollten durch ein spartanisch strenges Leben erlangt werden.⁹²

Am Bauhaus war von Ittens Bemühungen, die Mazdaznan-Lehre als ideellen Hintergrund der Schule einzuführen, nur die vegetarische Schulküche übrig geblieben.

1926 zog Itten nach Berlin und gründete die „Itten-Schule“. An dieser Schule lehrten einige ehemalige Angehörige des Bauhauses. Die „Tagebücher - Beiträge zu einem Kontrapunkt der bildenden Kunst“, Ittens Gestaltungslehre, erschien 1930 im Eigenverlag der Schule; sie musste 1934 unter dem Einfluss der Nationalsozialisten geschlossen werden.

⁸⁹ Wick, 2000, S. 120

⁹⁰ ebd., S. 122

⁹¹ siehe ebd., S. 122

⁹² siehe Veit Loers, „Moholy-Nagys „Raum der Gegenwart“ und die Utopie vom dynamisch-konstruktiven Lichtraum, in, Katalog *Moholy-Nagy*, 1991 und Wick, Itten, S. 93f

Auch weiterhin war Itten in leitender Funktion an kunstpädagogischen Schulen tätig.⁹³

Itten ist besonders für seine Farbenlehre bekannt, die er auf der Basis von Goethes Farbenlehre und Hölzels Lehre von den Kontrasten entwickelt hatte und die er im Vorkurs am Bauhaus als Bestandteil seiner Lehre unterrichtete.⁹⁴

Moholy-Nagy erwähnt Itten in *Von Material zu Architektur* als seinen Vorgänger in den Materialübungen der „Vorlehre“:

„bei der begründung des bauhauses hat johannes itten derartige versuche in seinen vorkursen eingeführt. meine aufgabe war es, nach seinem ausscheiden, diese lehre weiter auszubauen, wie nach meinem ausscheiden wieder ein anderer an die reihe kam.“⁹⁵

Während Itten Initiator der Vorkurs- Idee ist, sah sich Moholy-Nagy bereits in eine Reihe von ausführenden Lehrern gestellt.⁹⁶ Dass die Unterrichtselemente des Vorkurses im Kunstunterricht so eine lange Geschichte haben werden, konnten sich freilich sowohl Itten als auch Moholy-Nagy nur erträumen. Ob der ideengeschichtliche Hintergrund ebenfalls mit in die Zukunft genommen wurde, ist allerdings fraglich.

Auch Itten hatte das reformpädagogische Prinzip, den ganzen Menschen zu bilden⁹⁷, zu seinem Ziel gemacht. Körperliche Übungen, Entwicklung der Sinne und eine gesteigerte Denkfähigkeit sind bei Itten jedoch immer verbunden mit einem intensiven seelischen Erleben der auszubildenden Künstler.

Menschenbildung im Sinne Ittens hieß, für die individuelle und spirituelle Entwicklung der Schüler zu sorgen - von Moholy-Nagys pädagogischem Ziel einer sozial wirksamen Menschenbildung war Ittens Ansatz weit entfernt. Ihm ging es um künstlerischen Ausdruck und eine Suche nach dem Geistigen, das sich im Kunstwerk manifestiert.

⁹³ In den Jahren nach seiner Lehrtätigkeit am Bauhaus und nachdem seine eigene Kunstschule in Berlin geschlossen werden musste, war Itten als Direktor der „Fachschule für Textile Flächenkunst“ in Krefeld tätig und leitete ab 1938 in Zürich die Kunstgewerbeschule und das Kunstgewerbemuseum. Siehe Wick, *Johannes Itten - Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik*, S. 22

⁹⁴ siehe Wick, 2000, S. 95f

⁹⁵ *Von Material zu Architektur*, S. 19

⁹⁶ Ab 1928 leitete Josef Albers den Vorkurs, er war bei Itten Schüler gewesen und hatte mit Moholy-Nagy bereits seit 1923 im Vorkurs unterrichtet; siehe Wick 2000, S.164

⁹⁷ siehe Wick 2000, S.101f und Wick, *Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik*, S. 30f

Im Unterricht der „Analyse alter Meister“ sollten sich die Schüler bei Itten in die zu analysierenden Kunstwerke einfühlen. Das Erfühlte wurde dann zeichnerisch dargestellt, in sichtbare, kontrollierbare Form verwandelt:

„Wir wollen nun versuchen, Wesentliches aus dem Kunstwerk zu erfühlen. Damit wir irgendeine Kontrolle haben, ob das Gefühl richtig ist, das heißt, dem Werk entsprechend, müssen wir dieses Gefühlte darstellen, mit der Hand, der Kohle, dem Papier. Dieses Darstellen des Gefühls ist das Wesentliche meines Kurses. In den Teilnehmern die Fähigkeit zu entwickeln, die Wesenheiten zu fühlen, und darzustellen. Ein Kunstwerk immer als Ganzes schauen, ohne daß der Wille Einzelheiten heraushebt. Ich will in Ihnen die Fähigkeit entwickeln, zu fühlen und die Gefühle, diese flammigen ätherischen Formen, zu verflüssigen, zu verfestigen in sichtbaren sinnlichen Formen.“⁹⁸

Die Darstellung des Gefühlten ermögliche laut Itten die Kontrolle darüber, ob das Gefühl „richtig“ war, das heißt, dem Werk entsprechend. Itten nahm an, dass im Kunstwerk ein Gefühl ausgedrückt ist und dass dieses vom Betrachter erkannt werden kann, dass im Kunstwerk eine „Wesenheit“ anwesend ist, die der sensible Betrachter fühlen kann. Das Empfinden der wesentlichen Aussage eines Kunstwerkes sollten Ittens Schüler leisten und ihr Gefühl danach umsetzen in eine Zeichnung. Diese Zeichnung, der sichtbare Ausdruck des Gefühls, schien für Itten, vermutlich durch den Vergleich mit dem analysierten Kunstwerk, Kontrolle zu ermöglichen über die „Richtigkeit“ der Gefühle. Eine rationale Beurteilung des bildnerischen Ausdrucks emotionaler Empfindungen war ihm möglich und doch scheint „Analyse“ für Itten ein emotionaler Vorgang zu sein, inklusive des sich daraus ergebenden künstlerischen Ausdrucks.

Das „Ganze“ des Kunstwerks war für Itten auch das „Wesen“ des Werkes, der Blick, den Itten sich wünschte, scheint ein weiter und tiefer zu sein, keiner, der an Details hängen bleibt. Das erinnert an das in den asiatischen Kampfkünsten trainierte „innere Auge“. Dieses bedeutet, eine Wahrnehmung zu trainieren, die über das bloße Sehen hinausgeht. Der optische Sinn ist hier nur eine Art Tor, durch den mehr wahrgenommen werden soll, als optisch zu erkennen ist. Auch durch die Kombination mit den Empfindungen der anderen Sinnesorgane kann diese

⁹⁸ *Tagebücher*, Bd.2, S. 290

Wahrnehmung nicht erreicht werden, Itten ging es hier vermutlich darum, den intuitiven, nicht an einem Wahrnehmungsorgan festzumachenden „siebten“ Sinn zu trainieren.⁹⁹

„Unstoffliches kann nicht mit unseren *Sinnen* wahrgenommen werden. Dazu braucht es Organe, die meistens ganz unterentwickelt sind. Wir sagen kurz „Gefühl“. Wir wollen nun versuchen, *Wesentliches* aus dem Kunstwerk zu erfühlen.“¹⁰⁰

Auch die Bildkomposition wurde bei den „Analysen“ betrachtet, doch selbst diese durchaus auch mathematisch erfassbaren Strukturen verstand Itten als Ausdruck einer „transzendenten Realität“.¹⁰¹

Geometrische Zusammenhänge, die den Bildaufbau erkennen lassen, wurden von Itten in die Analyse einbezogen. Die Formen eines Dreiecks, Quadrates oder Kreises stellten die Grundformen dar, aus welchen sich ein Bild aufbauen lässt.¹⁰²

Einerseits verlangte Itten also Einfühlung, andererseits versuchte er mittels geometrischer Raster ein auf mathematischen Prinzipien basierendes rationales Erkenntnismittel anzuwenden.

„Form ist alles das zu Sehende, das mit innerem oder äusserem Auge zu Sehende. Sie ist das zu Sehende der Schwingung, der Bewegung, der grössten wie der unendlich differenzierten Materie.

Konkrete – abstrakte Form. Jede konkrete Form kann zur abstrakten, jede abstrakte zur konkreten werden. Die am besten fassbare, bestimmbare Form ist die *geometrische*, deren Grundelemente der Kreis, das Quadrat, das Rechteck sind. In diesen drei Formelementen liegt jede mögliche Form keimhaft. Sichtbar dem Sehenden - unsichtbar dem Nichtsehenden.

Die Form ist auch Farbe. Ohne Farbe keine Form, ohne Form keine Farbe. Form und Farbe sind eins.“¹⁰³

⁹⁹ Auch in der Mazdaznan-Lehre wurde das „innere Sehen“ trainiert, siehe Wick, Itten, S. 95f

¹⁰⁰ Badura Triska, Hrsg., *Tagebücher Johannes Itten*, 15..II. 1919, S. 292

¹⁰¹ Wick, *Johannes Itten – Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik*, S. 66

¹⁰² siehe ebd., S. 33f und S.84f, Rainer Wick gibt einen Einblick in die Geschichte der Zeichentechnik, die „ornamentalen“ Formen zu verwenden, war keineswegs neu, Itten hatte diese Technik bei seinen Lehrern Eugène Gilliard in Genf und Adolf Hölzel in Stuttgart kennengelernt. Auch die Väter der Reformpädagogik, Pestalozzi und Fröbel arbeiteten mit geometrischen Formen.

¹⁰³ *Tagebücher*, Bd. 2, Sept. 1916, S. 133

Itten, dem es, wie wir gesehen haben, mehr um immaterielle Ausdrucksformen, wie Farbe und Form ging, (immateriell deshalb, weil materialunabhängig) und dem der ebenfalls immaterielle Eindruck, nämlich das Einfühlen, wichtigstes Element seines Unterrichts war, brachte, vermutlich um Ordnung bemüht, systematisch gegliederte Zuordnungen von immateriellen Werten zu bestimmten Farben und Formen in sein Unterrichtssystem ein.¹⁰⁴ So wurde das Quadrat gleichgesetzt mit „Ruhe“, der Kreis mit „Bewegung“, Farben wurden den Formen zugeordnet, Blau dem Kreis, Gelb dem Dreieck, usw.¹⁰⁵

Ittens Versuche, seinen Gefühlen einen rationalen Rahmen zu geben, gingen so weit, dass in seinem Werkunterricht in der Tischlerei Gegenstände wie Truhen oder Türen mit einer Menge ins Holz geschnittener Dreiecke und Quadrate versehen wurden. Die Suche nach einem übergreifenden Gestaltungskonzept artete hier offensichtlich in ornamentale Gestaltung, in Verzierungen aus.¹⁰⁶

Das Chaos, das Itten empfand, versuchte er bildnerisch zu ordnen:

Auch Abbildungen nach der Natur mussten gemacht werden, detailgetreu gezeichnet, wieder nicht um des Ergebnisses willen, sondern um das Gedächtnis zu schulen:

„Anfänger müssen mir zur Schulung des scharfen, exakten Beobachtungsvermögens ganz genaue, photographisch genaue Zeichnungen, auch farbige, nach der Natur machen. Ich will nur *Auge* plus *Hand* schulen und *Gedächtnis*. Also Auswendiglernen des Gesehenen. Ich schule zuerst physischen Körper (Hand, Arm Schulter) plus Sinne. Das ist Schulung des *äusserlich gegebenen* Menschen. Nach und nach erfolgt die Ausbildung des *Verstandes*.

Klares, einfaches, denkendes Beobachten des *sinnlich* Wahrnehmbaren. [...]

Ist diese Schulung auf einer gewissen Stufe angelangt, wird der *Körper* in vermehrtem Masse *entfesselt*. *Chaotische* Übungen. *Erkennen des Rhythmischen im Chaos*. Ich nähere mich dem Studium des *Selbst*, des *Ich*. Zwei Welten = das Ich und das Nicht-Ich, eine wichtige *Erkenntnis*.“¹⁰⁷

Itten hatte einige Elemente der Reformpädagogik zu seinen Unterrichtsprinzipien gemacht,

¹⁰⁴ siehe ebd., S. 112 und Badura-Triska, Hrsg., *Tagebücher*, Bd 2, S. 193

¹⁰⁵ Diese Zuordnungen entsprachen Kandinskys Überlegungen zu Farben und Formen, siehe Wick, 2000, S. 112

¹⁰⁶ Abbildungen von Ergebnissen aus Ittens Werkstätten-Unterricht, Siehe Wick, *Johannes Itten –*

Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik, S. 76f

¹⁰⁷ *Tagebücher*, Bd. 2, 3. IX 1918, S. 334f

so auch die gymnastischen Übungen, mit denen er im Vorkurs den Unterricht beginnen ließ. Die Schüler sollten motorisch frei werden und nachdem sie z.B. den Formcharakter eines Dreiecks physisch nachempfunden hatten, mit aus der Mazdaznan - Lehre entlehnten Atemübungen zu innerer Harmonie finden.¹⁰⁸

„Ich sollte deshalb zunächst Turnübungen dazu brauchen, zu erleben, zu fühlen, chaotische Bewegungen zu entfesseln, den Körper durchzuschütteln. Dann erst kommen die Harmonisierungsübungen.“¹⁰⁹

Der Körper sollte Chaos empfinden und erleben, die Hand danach, durch Atemübungen wieder unter Kontrolle gebracht, Gefühltes zeichnen, wobei Itten die zu zeichnenden Linien vorgab.¹¹⁰ Diese Zeichnungen wurden oft beidhändig gemacht,¹¹¹ die Linien am Papier gleichzeitig mit der rechten und der linken Hand gezogen, spiegelverkehrt nach rechts und links durch eine imaginäre Mitte des Zeichenblattes getrennt. Das Zeichnen sollte rhythmisch sein, Rhythmus sollte als Phänomen begriffen werden.¹¹² Hier ging es also nicht um ein konkretes Zeichenergebnis, das Erleben des Chaos als solches, der Ordnung und der Darstellbarkeit von Gefühlen, war das Ziel der Übungen. Die Linie als freie Figur sollte sich entfalten können, wie der Schüler selbst sich entfalten sollte. Die strikten Vorgaben Ittens kann man als Rahmen sehen, der den Schülern den notwendigen Halt in ihrem emotionalen Erleben geben sollte und somit den Ausdruck, die Zeichnung, möglich machte.

Das Stoffliche – Materieübungen in Ittens Vorkurs

Hatte Itten auch in Stuttgart schon Klebebilder aus Papier hergestellt, so begann er in seiner Zeit in Wien Gestaltungsversuche mit verschiedenen Materialien zu machen.

„Versuch mit Materie. Auf eine Holzplatte Geflechte aufheften, aus Stroh, Holz, Eisen, Tuch und diese alle dann noch mit einer Farbstimme begleiten,

¹⁰⁸ siehe Wick, ebd., S. 40

¹⁰⁹ siehe *Tagebücher*, 2. 3. 1918, S. 387

¹¹⁰ siehe Wick, 2000, S. 102f

¹¹¹ Der amerikanische Kunsterzieher Liberty Tadd wandte beidhändiges Zeichnen bereits 1899 in seinem Unterricht an, siehe Selle, S. 193 und Abb. S. 119

¹¹² Um das rhythmische Zeichnen zu erleichtern wurde z.B. der Unterricht des Aktzeichnens manchmal von Musik begleitet; siehe Wick, 2000, S. 109

überwuchern... Ich suche nach dem formenden Prinzip, nach der Erkenntnis der die Zusammenhänge bedingenden Form selbst.“¹¹³

Am Bauhaus ließ Itten seine Schüler Übungen mit verschiedenen Materialien machen, dabei ging es nicht nur darum, die unterschiedliche Stofflichkeit der Materialien zu erfassen, sondern auch darum, aus Objekten des Alltags, aber auch aus „Fundstücken von den örtlichen Schrottplätzen oder Müllhalden“¹¹⁴ dreidimensionale Objekte herzustellen. Dies waren keine Tastobjekte wie bei Moholy-Nagy, sondern Plastiken, die „stilistisch im Umfeld des Dadaismus anzusiedeln sind und durch den Charme des Nutzlosen bzw. Unbenutzbaren, durch skurrilen Humor und durch ihren ausgesprochen spielerischen Charakter faszinieren.“¹¹⁵

Der spielerische, fast kindliche Charakter dieser Objekte steht in krassem Gegensatz zu den strukturierten Objekten, die im Unterricht Moholy-Nagys hergestellt wurden.

Das andere Unterrichtselement, das Itten in seinen Vorkurs einbrachte, waren Übungen zur Sensibilisierung der Studenten, auch diese Übungen wurden später, wie wir gesehen haben, von Moholy-Nagy übernommen und weiterentwickelt.

Itten ließ Tastbänder herstellen, Folgen von unterschiedlichen Materialien, die zuerst chromatisch angeordnet, dann kontrastierend, das Tastgefühl der Studenten verbessern sollten. Bei geschlossenen Augen mussten mit den Fingerspitzen die Texturen der Materialien abgetastet werden.¹¹⁶

Die Einfühlung scheint hier nicht, wie bei den Bildanalysen Ittens, ein innerer Vorgang zu sein, sondern zum „äußeren“ Erleben zu gehören, mit der leiblich menschlichen, der sinnlichen Erfahrung des Tastens.

Diese Tasterfahrung war für Itten aber nur ein Weg, zu besserer Objektivierung zu kommen, zu einem „Werk“: „Die zur Vorstellung verdichteten Empfindungen werden zum Erlebnis.

Die Objektivierung eines persönlichen Erlebnisses ergibt ein sogenanntes *Werk*.“¹¹⁷

Der Sinn, den Itten eigentlich schulen möchte, ist der Sehsinn: „Das Studium des Stofflichen übt das scharfe Sehen.“¹¹⁸ Die Sinne sollen geschärft werden, die Zielrichtung ist der optische Sinn.¹¹⁹

¹¹³ *Tagebücher*, 20. 10. 1916, S. 136, 139

¹¹⁴ Wick, *Johannes Itten - Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik*, S. 73

¹¹⁵ ebd. S.73, Abbildungen in Wick, ebd, S. 73, 74 und in Wick, 2000, S. 113

¹¹⁶ siehe Wick, 2000, S.105f

¹¹⁷ *Tagebücher*, IX 1916, S. 133

¹¹⁸ ebd., S. 400

Sowie die Denkfähigkeit durch die Sinnesschulung gesteigert werden sollte¹²⁰, diese Schulung also aus dem Materiellen wieder das Immaterielle entstehen ließ, so war auch die Beschäftigung mit Materie für Itten hauptsächlich ein Tor, durch das eine höhere Erkenntnis erlangt werden kann. Die Form war für Itten wichtiger als die Materie, Itten gestaltete und lehrte mit Blick auf das Immaterielle. Materie war für Itten Mittel, Geistiges zu begreifen und sei es auch nur, ein besser entwickeltes Formbewusstsein zu erlangen.

Während bei Moholy-Nagy eine gewisse Freude an materiellen Äußerungen zu spüren ist, eine Begeisterung für die wirkliche Welt, ist Itten auf der Suche nach dem Sinn hinter den Dingen, hinter der Materie. Materie ist für ihn ein Durchgangsstadium zum Geistigen, während sie für Moholy-Nagy eine Lebensäußerung darstellt.

¹¹⁹ Durch Erziehung der Sinne soll auch in der Pädagogik Rudolf Steiners erhöhte Denkfähigkeit erreicht werden, Itten beschäftigte sich sehr mit den anthroposophischen Lehren Steiners, siehe Wick 2000, S. 118

¹²⁰ siehe Wick, 2000, S. 106

Franz Cizek – „Werden, wachsen und sich vollenden lassen“¹²¹

Wie findet pädagogische Wirkung statt? Welche Wirklichkeit wird geschaffen?

Die Frage der pädagogischen Einwirkung auf zu erziehende Schüler (Material) und die durch diese Einwirkung zu erzielende Frage der angestrebten Wirklichkeit kann sehr unterschiedlich beantwortet werden.

Pädagogische Reform bedeutet nicht nur eine andere Methode des Unterrichtens zu verwenden, sondern vor allem auch, veränderte Wirklichkeit zu schaffen, erst im Unterrichtsraum selbst, daraus folgend in der Gesellschaft.

Durch verschiedene Methoden kann die menschliche Wahrnehmungsfähigkeit verändert, eingeschränkt oder erweitert werden und es stellt sich die Frage, ob nicht Erziehung und die damit angestrebte Veränderung der Wirklichkeit in erster Linie durch die Veränderung der menschlichen Wahrnehmungsfähigkeit funktioniert.

Franz Cizek lehrte ohne Unterrichtsmethode, seine Anwesenheit im Unterrichtsraum war so wenig „lehrerhaft“, dass Leopold Wolfgang Rochowansky als zeitgenössischer Beobachter von Franz Cizek als einem „Lehrer ohne Pädagogik“ sprechen konnte, einem „Lehrer, der nicht da ist“.¹²²

Ein Schulsystem, in dem sogar im Zeichenunterricht „Fleiß, Ordnung und Disziplin“¹²³ eingeübt wurde, musste durch Persönlichkeiten wie Franz Cizek, der bald eine gewisse Bekanntheit erlangte, Veränderung erfahren.

Zur Kopiermethode an den staatlichen Schulen

Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts war der Zeichenunterricht an den staatlichen Schulen geprägt von einer Art „Zeichenturnen“¹²⁴: vorgeschriebene Armbewegungen mussten geübt werden, um die Zeichenbewegungen besser ausführen zu können, in die Schiefertafeln wurden regelmäßig angeordnete Punkte eingeritzt, diese mussten zu abstrakten geometrischen Formen verbunden werden. Die zahlreichen Zeichenvorlagen mussten auf Kommando des Lehrers beinahe automatisch nachgezeichnet werden. Ein Zeichnen nach der Natur oder gar

¹²¹ Dieses Motto Franz Cizeks zitiert L.W. Rochowansky in *Die Wiener Jugendkunst*, S. 37

¹²² ebd., S. 29

¹²³ Gert Selle, *Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung*, S. 111

¹²⁴ ebd., S. 109

Phantasie gab es nicht, die Methode des Kopierens herrschte vor, und wenn vom Schüler gewollt wurde, dass die Vorlagen mit den Jahren des Unterrichts nicht mehr benötigt wurden, so bedeutete dies nur, dass das Gedächtnis der Schüler bereits abgespeichert hatte, was zu erfüllen war.

Der Sozialisationsprozess zum Menschen, der dem industriellen Produktionssystem angemessen ist, setzte so schon in der Schule ein.¹²⁵ Durch die im Unterricht bevorzugten mechanischen Abläufe, wie z. B. Striche zeichnen im Liniennetz¹²⁶, wurde die Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler unterdrückt und damit deren sinnliche Verarmung gefördert.¹²⁷

Pestalozzi, der die Elementarmethode, das Denken in Teilen, in seinen Unterricht einbrachte, hatte dies noch im Hinblick auf eine erstrebenswerte ganzheitliche Ausbildung getan, allerdings war diese Methode durch ihren das industrielle Zeitalter vorwegnehmenden Charakter der Zerstückelung auch eine geeignete Grundlage für die folgende Abstraktion der Lernschritte: „Die Elementarisierung der Zeichenlehre im Industriezeitalter bedeutete aber im Grunde die vollständige Abkehr vom Prinzip der künstlerischen Aneignung als Form sinnlich –produktiver Wahrnehmung.“¹²⁸

Zeichenunterricht an den Schulen war somit nicht als künstlerisches Fach gemeint, sondern zur Einübung bestimmter Fertigkeiten gedacht. Der Gedanke, dass eine Tätigkeit nicht nutzorientiert und nicht um ihrer selbst willen unterrichtet wird, sondern disziplinierend eingesetzt wird, der Nutzen gewissermaßen außerhalb des Faches und des direkten Erwerbs von Fähigkeiten liegt, ist auch der Reformpädagogik nicht fremd. Klarerweise ist dieser Gedanke notwendig, denn um Erziehung überhaupt begründbar zu machen braucht es Argumente die außerhalb der Tätigkeit selbst liegen, denn mit welchem Nutzen könnte man Kinder in Zeichnen genauso wie in höherer Mathematik unterrichten und dies alles als notwendig erachten? (Heute wird dies mit dem Begriff „Allgemeinbildung“ nicht nur in Alternativ-, sondern auch in öffentlichen Schulen begründet.)

Franz Cizek, der seine Schüler aus purer Freude an der künstlerischen Produktion tätig sein ließ, erkannte den Nutzen dieser spontanen Tätigkeit von Kindern, stellte aber die ungebremste Freude am künstlerischen Ausdruck in den Fokus seiner Lehrtätigkeit. Bereits

¹²⁵ siehe ebd., S. 107f

¹²⁶ siehe Abbildung in ebd., S. 111

¹²⁷ siehe ebd. S. 109

¹²⁸ ebd., S.109

1887 konnte er durch eine erste Ausstellung von Kinderzeichnungen auf das künstlerische Potential von Kindermalerei hinweisen.

Es war nicht die einzige Initiative, die sich darum bemühte, den künstlerischen Ausdruck von Kindern ernst zu nehmen, hier nur zwei Beispiele: in Italien erschien, ebenfalls 1887, „L'Arte dei Bambini“ des Kunsthistorikers Corrado Ricci, Kreidezeichnungen von Kindern auf den Straßen Bolognas wurden in seinem Buch veröffentlicht.¹²⁹

In Berlin entstand 1902 eine Schule, die in ihren Anfängen dem Unterricht in der Kinderkunstklasse von Franz Cizek ähnelte: An Sonntag-Vormittagen konnten Kinder im Alter zwischen 3 und 14 Jahren im Atelier von Albert Reimann malen, zeichnen und mit Plastilin Figuren gestalten. Private Initiativen wie diese führten dazu, dass in den öffentlichen Schulen neben dem Zeichen- auch Werkunterricht eingeführt wurde. Albert Reimann bildete in der entstehenden „Reimann-Schule“ nun auch die Kunstlehrer für die staatlichen Schulen aus.¹³⁰

Der Werkunterricht hatte Vorläufer wie den 1881 gegründeten „Verein für Knabenhandwerk“, der über tausend freiwillig zu besuchende Werkstätten umfasste, in Frankreich, Schweden und den USA war der Werkunterricht zur gleichen Zeit bereits Pflichtgegenstand an den Schulen. In Wien gab es eine erste Schülerwerkstatt schon 1873.¹³¹ In diesen Werkstätten wurden von den Kindern Gebrauchsgegenstände hergestellt, der Kämpfer für die Arbeitsschule, Georg Kerschensteiner forderte die Einstellung von Handwerkern neben den Pädagogen an den staatlichen Schulen.¹³²

Anders als bei Cizek wurden hier also unter Anleitung von Fachpersonal nützliche Gegenstände hergestellt, das freie, spielerische Element, das Cizek als wesentliches Element des Lernens möglich machte, fehlt.

Franz Cizek war Ende der 1920er Jahre bereits eine bekannte Persönlichkeit auf dem Gebiet der Kunsterziehung und es ist wahrscheinlich, dass Moholy-Nagy, der Cizek als einen der „Vorgänger“ in der Erziehungspraxis erwähnt,¹³³ über ihn schon einiges gehört hatte. Ob Moholy-Nagy jemals eine Kinderkunst-Ausstellung besucht hatte, ist nicht bekannt.

¹²⁹ siehe Otto Stelzer, Erziehung durch manuelles Tun, in: Wingler, Hrsg., *Kunstschulreform 1900-1933*, S. 45

¹³⁰ siehe Albert Reimann, Wie die Reimann-Schule entstand, in: Wingler, Hrsg., *Kunstschulreform*, S. 61f,

¹³¹ siehe Otto Stelzer, Erziehung durch manuelles Tun, in: ebd., S. 47

¹³² siehe ebd., S. 50, Kerschensteiner war auch Werkbundmitglied

¹³³ *Von Material zu Architektur*, S. 17

Zur Entstehung der Jugendkunstklasse

Im Jahr 1885 war Cizek 20-jährig aus Böhmen nach Wien gekommen, um an der Akademie zu studieren. Seine Unterrichtstätigkeit begann unauffällig: Die beiden Kinder seines Vermieters kamen regelmäßig zu Cizek, um ihm beim Arbeiten an der Staffelei zuzusehen, als sie daraufhin selbst zeichnen wollten, stellte Cizek ihnen Pastellkreiden und Packpapier zur Verfügung und ließ sie und bald auch andere Nachbarskinder in seinem Zimmer auf dem auf dem Boden seines Zimmers ausgebreiteten Papier zeichnen.¹³⁴ Daraus entwickelte sich eine immer größere Gruppe von Kindern und 1897 begründete Cizek eine private Zeichenschule, die bis 1899 bestand.¹³⁵ Ebenfalls 1897 begann Cizek an der Schottenfelder Realschule zu unterrichten, Besucher aus dem Ausland, die diese Schule besichtigten, äußerten sich begeistert über die Kinderkunst von Cizeks Schülern: er unterrichtete hier Kinder in sieben Altersstufen und ließ sie frei malen.

1903 wurde Cizek an die Kunstgewerbeschule berufen. Trotz der vielen Gegner, die Ausstellungen der Jugendkunst zu boykottieren versuchten, fand 1905 eine erste Ausstellung im Museum für Kunst und Industrie in Wien statt.¹³⁶ Der damalige Stadtschulrat Otto Glöckel machte Cizek zum Inspektor der kunstgewerblichen Lehranstalten und bat ihn um die Errichtung von Jugendkunstklassen in ganz Österreich, Cizek lehnte dies mit der Begründung ab, nicht die geeigneten Lehrer dafür zu finden.¹³⁷

An der Kunstgewerbeschule gab Cizek Kurse für ältere Schüler, Tapetenentwürfe, Architekturmodelle, auch freie Rhythmusstudien wurden hergestellt.¹³⁸

1904 eröffnete Cizek eine Versuchsschule für Zeichenunterricht, ab 1920 hatte diese Versuchsschule den Namen „Jugendkunstklasse“. Die Klasse wurde 1939 durch die Nationalsozialisten aufgelöst und 1940 privat wieder eröffnet. Nach Cizeks Tod 1946 führte Prof. Ada Schimitzek die Klasse, bis sie 1955 geschlossen wurde.¹³⁹

Die Jugendkunstklasse wurde von den Schülern Samstagnachmittag für zwei Stunden besucht, bei starkem Andrang wurde auch am Sonntag geöffnet. Die Räume waren hell mit

¹³⁴ siehe L.W. Rochowansky, *Franz Cizek und die Wiener Jugendkunst*, S. 10f und Vortrag: Elisabeth Safer, „Cizeks Lebenswerke-die Wiener Jugendkunstklasse“, gehalten am 17.11.2006 an der „Akademie für ganzheitliche Kunsttherapie, ISSA´s, (www.ufg.ac/...06111SAFER_Vortrag-CIZEk.pol...) Zugriff: 24.10.2014

¹³⁵ Die Schule hatte den Namen „Iris“ und befand sich im ersten Bezirk an der Ecke Fischerstiege/Salzgries

¹³⁶ siehe Vortrag Safer, S. 2

¹³⁷ siehe ebd., S. 7

¹³⁸ siehe Wick, 2000, S. 97, Cizek war bis 1934 Professor an der Kunstgewerbeschule

¹³⁹ siehe Vortrag Safer, S. 2

vielen Fenstern und Musik wurde auf einem Grammophon gespielt. Die Bilder und Stickereien und Radierungen der Kinder waren an den Wänden in großer Menge ausgestellt.¹⁴⁰

Franz Cizek hielt über seine Arbeit mit Kindern Vorträge, 1908 in London, 1912 auf dem Kunsterziehungstag in Dresden, 1914 in Köln,¹⁴¹ in England gab es 1919 eine Wanderausstellung, die 1924 in New York, 1927 in Kanada und später sogar in Südafrika, Indien und Australien in großen Museen gezeigt wurde.¹⁴² Bei diesen Ausstellungen wurden Postkarten, Poster und Friese verkauft, der Erlös konnte manchen Schülern das vom Ministerium vorgeschriebenen Schulgeld ersparen. Die Jugendkunstklasse in Wien hatte durch diese Ausstellungen große Bekanntheit erlangt und es kamen täglich viele Besucher aus der ganzen Welt, um sie persönlich zu erleben.¹⁴³

Gestaltung des Unterrichts bei Franz Cizek

Das reformpädagogische Prinzip des partnerschaftlichen Lernens, der gegenseitige gleichberechtigte Austausch zwischen Lehrer und Schüler, war in Cizeks Unterricht selbstverständlich. Eine Beurteilung der künstlerischen Erzeugnisse gab es nicht, die Kinder beurteilten ihre Arbeit selbst, bzw. gegenseitig. Die Gestaltung des Raumes entsprach einer der kindlichen Entwicklung förderlichen Atmosphäre: Der Arbeitsraum wurde von Cizek so gestaltet, dass sich die Kinder wohl fühlen konnten: hell und bunt, die Wände mit den eigenen Bildern „tapeziert“. Wie später auch Moholy-Nagy wusste Cizek um den Einfluss, den der umgebende Raum auf die menschliche Entwicklung hat. Stickereien, Radierungen, alle Arbeiten der Kinder wurden ausgestellt. Um die gelöste, fröhliche Atmosphäre zu unterstützen wurde auf einem Grammophon Musik abgespielt. Cizek hatte es immer wieder beobachtet und setzte es für seinen Unterricht nun voraus, dass schon Kinder den Impuls haben, zu gestalten. Er stellte ihnen vielfältige Materialien zur Verfügung und die Kinder konnten sich aussuchen, womit sie arbeiten wollten. Das intensive Miterleben des Lehrers schuf ein produktives Milieu.

¹⁴⁰ Elisabeth Safer gibt in ihrem Vortrag Ausschnitte aus Gesprächen mit ehemaligen Schülern wieder.

¹⁴¹ siehe Wick, 2000, S. 97

¹⁴² siehe Rochowansky, S. 53

¹⁴³ siehe Vortrag Safer, S. 10 und 11

Es wurde nicht nur gezeichnet und gemalt, sondern auch „plastisch gearbeitet und damit eine weitere Dimension der sinnlichen Erfahrung am Gegenstand und Material zur zeichnerischen Psychomotorik und zur Farbe als Ausdrucksträger hinzugewonnen worden.“¹⁴⁴

Jedes Material, das eine Bearbeitung ohne Anlernzeit ermöglichte, war erlaubt. Die Kinder konnten aus verschiedenen Materialien auswählen, Papier, Holz, Gips, Stoffe, Linol und anderes stand ihnen zur Verfügung.

Die Kinder lernten während des Tuns, sie „dachten mit den Händen.“¹⁴⁵

Wie im Vorkurs von Moholy-Nagy wurde hier das Material als „Lehrkörper“ eingesetzt. Franz Cizek gab nicht vor, was zu tun war, er wohnte der Tätigkeit der Kinder nur bei, das Material selbst forderte zur Tätigkeit auf.

Nur hin und wieder brachte Cizek einen Gestaltungsimpuls ein: Eine ehemalige Schülerin berichtet, dass manchmal Klassenarbeiten angesagt wurden, mit einem von Cizek vorgegebenem Thema, z.B. „Zirkus“, und dass die Schüler diesem Impuls mit großer Begeisterung folgten; Vorgegebenes wechselte sich also mit selbst gewählten Aufgaben ab.¹⁴⁶

Die Kinder halfen sich gegenseitig, sie gestalten in diesen Stunden ihre eigene Welt in Bildern und Spielzeug. Hier ging es nicht darum, Fähigkeiten für die Welt der Erwachsenen zu erwerben, es wurden nicht, wie in der Arbeitsschulbewegung¹⁴⁷, nützliche Dinge hergestellt. Die Bilder und Plastiken entsprachen dem Bedürfnis der Kinder nach gestalterischem Ausdruck.

Dass Cizek nicht pädagogisch ausgebildet war, konnte ihm nur von Nutzen sein, denn so konnte er, wie seine Schüler, aus der Erfahrung lernen. So wenig wie möglich zu intervenieren scheint für Cizek ein Erfolgsrezept gewesen zu sein. Seine starke Persönlichkeit ließ dies zu, denn Cizek machte den Lernprozess allein durch seine fördernde Haltung möglich, durch seinen wohlwollenden Blick.

Verschiedene Maßnahmen aus der Reformpädagogik wurden wie selbstverständlich angewandt: Die kindliche Kreativität wurde nicht nur zugelassen, sondern gefördert, Hemmungen wurden durch ein entspanntes Umfeld gelöst. Die Betätigung der Hände wurde nicht nur als Ausgleich gesehen, sondern als Grundlage, um den Geist zu schulen. Ein

¹⁴⁴ Selle, S. 198

¹⁴⁵ Vortrag Safer, S. 8

¹⁴⁶ siehe ebd. S. 9

¹⁴⁷ Als Begründer der ‚Arbeitsschule‘ gilt Georg Kerschensteiner, Selbsttätigkeit der Schüler in Werkstätten und Garten sollten realitätsnahes Lernen ermöglichen. Beeinflusst war Kerschensteiner durch die auf deutsch erschienenen Schriften John Deweys, der bereits 1896 in Chicago eine „laboratory school“ gründete, um seinen Schülern ein handlungsorientiertes Erfahrungslernen zu ermöglichen und sie auf ein Leben in Demokratie vorzubereiten. Siehe Wick, 2000, S. 117, 345

gleichberechtigter Umgang miteinander und eine natürliche, koedukative und altersübergreifende Erziehung unterstützten das selbstverantwortliche Lernen.

Dass durch den Abbau von Hemmungen ein Lernen überhaupt erst möglich gemacht wird, hat ja Heinrich Jacoby in seiner Musikerziehung bewiesen; auch Johannes Ittens schwungvolle Übungen zur Befreiung der Hand sind diesem Prinzip zuzurechnen und auch Moholy-Nagys tastendes Begreifen von Materialien sollte den Schülern ermöglichen, ihr bereits erworbenes intellektuelles Wissen hinter sich zu lassen und durch ein Gebrauchen der Sinne und ein Erfahrungslernen in die Welt der Wirklichkeit einzutauchen. Das hier angewandte Prinzip: Durch direktes Wirken am Material, durch ein Lernen mit allen Sinnen, kann der Mensch seine Gestaltungskraft erfahren, seine Fähigkeit, Wirklichkeit zu verändern. Voraussetzung für ein selbst bestimmtes Lernen ist, zur Wahrnehmung fähig zu sein, Moholy-Nagy wollte dies bei seinen Schülern erreichen, Franz Cizek setzte Wahrnehmungsfähigkeit bei seinen Schülern voraus.

Die Aufgaben der Wiener Jugendkunstklasse wurden von Cizek 1930 in folgenden Punkten zusammengefasst:¹⁴⁸

1. Pflege des bildnerischen Ausdrucks im Kindesalter
2. Förderung des organischen Wachstums des kindlichen Gestaltens
3. Entfaltung des allen Kindern angeborenen Ausdrucks- und Gestaltungsvermögens zum Nutzen des ganzen Volkes (volkstümliche Kunsterziehung)
4. Konsumentenerziehung durch Selbsterarbeitung des Gefühls und des Verständnisses für Werke der Kunst
5. Vorstufe für das Studium des Kunsthandwerkes und der bildenden Kunst
6. Forschungsstätte für Kunstanfänge und Frühkunst
7. Weiterbildung von Eltern, Kunstlehrern und Gestaltern durch Vorträge, Ausstellungen, Führungen und Veröffentlichungen.

Eine Sinneserziehung, wie Moholy-Nagy sie fordert, wird hier nicht erwähnt, aber nur, weil Cizek mit Kindern arbeitet und diese durch ihre noch nicht erfolgte Verbildung durch Schule und Ausbildungsstätten, ihre Sinne noch frei nutzen können. Der „Forschungsstätte für Frühkunst“ liegt die übliche Gleichsetzung von Frühkunst und Kinderkunst zugrunde, auch Moholy-Nagy vergleicht beides: „die arbeiten der Kinder und der primitiven beweisen das

¹⁴⁸ übernommen aus: Vortrag Safer, S. 10

gleiche; ihre spontanen Äußerungen entspringen tiefen der aufrichtigkeit, die durch äusseren Zwang noch nicht verschüttet sind.“¹⁴⁹

Durch Cizeks Vorträge, Führungen, Elternabende¹⁵⁰ usw. wurde auch eine gewisse Bildung von Erwachsenen erreicht. Erstaunlich ist die Erwähnung einer „Konsumentenerziehung“ und zwar „durch Selbsterarbeitung des Gefühls und des Verständnisses für Werke der Kunst.“ Hier wird Kunst als Erziehungsmittel eingesetzt, auch dies eine Parallele zu Moholy-Nagy und seinen Vorträgen im Vorkurs. Die Punkte dieser Liste sind als Aufgaben zu verstehen, die sich nach langjähriger Tätigkeit ergeben haben, nicht als ein Programm von Beginn an.

Cizek bezeichnete seine Klasse als „Asyl für Begabungen“¹⁵¹, anders als zum Beispiel Heinrich Jacoby und auch Moholy-Nagy war Cizek überzeugt davon, dass Begabung durch Erbgut gesteuert wird. Rochowansky schreibt: „Obwohl einige Philosophen und Biologen die Begabung aus der Erbmasse des Menschen ausscheiden, hält Franz Cizek, bestärkt durch das reiche Tatsachenmaterial, an dieser Anschauung fest.“¹⁵² An künstlerischen Merkmalen äußere sich eine Begabung durch Erbgut. Ursprünglichkeit galt Cizek als Ideal, er forschte über die Entwicklung der Kunst ohne Beeinflussung durch Lehrer. Auch der unterschiedliche Ausdruck der Kinder aus verschiedenen sozialen Feldern, ob bäuerlich oder industrialisiert, war für Cizek Forschungsgegenstand.

Hinter all diesen Forschungen stand die Überzeugung, dass Kultur organisch gewachsen sei, und durch den Vergleich von Kinderkunst mit der Kunst von noch nicht zivilisierten Völkern entstand der Eindruck, dass die Entwicklung des Kindes in denselben Schritten wie die kulturelle Entwicklung der gesamten Menschheit ablaufe. Diese Stufenlehre¹⁵³ wurde nicht viel später in der Kunsterziehung der Nationalsozialisten dazu missbraucht, eben keinen natürlichen Ausdruck mehr zu erlauben, sondern nur mehr „die Reproduktion angeblich allein entwicklungsgerechter Gestaltungsschemata“¹⁵⁴ zuzulassen.

Cizek hatte eine Tabelle zu den Entwicklungsstadien hergestellt, in der die Stadien der künstlerischen Entwicklung des Kindes aufgezeichnet waren, von ersten Kritzeleien über Gegenständliches, bis hin zur „Geburt des rechten Winkels als dem Ausdruck höchster Kontraste [...] Alle Stadien wandeln sich organisch und diesen Weg muß auch das Kind

¹⁴⁹ *Von Material zu Architektur*, S. 14

¹⁵⁰ siehe Rochowansky, S. 54

¹⁵¹ siehe Vortrag Safer, S. 10

¹⁵² Rochowansky, S. 31

¹⁵³ Sie war theoretische Grundlage für viele reformpädagogische Initiativen, dem Lehrplan der Waldorfschulen. Rudolf Steiners liegt diese Lehre heute noch zugrunde.

¹⁵⁴ Selle, S. 201

nehmen“¹⁵⁵ Zu der Freiheit künstlerischen Ausdrucks gesellte sich hier also eine zwar aus der Beobachtung abgeleitete, aber um so striktere Auffassung davon, wie Entwicklung abzulaufen habe. Den fröhlichen Unterricht in den Klassen allerdings schien dies nicht beeinflusst zu haben. Das Erleben stand am Anfang allen Schaffens, drückte sich im Kunstwerk aus und wurde dann vergessen, im Gestaltungsprozess verwandelt.¹⁵⁶

Wie Moholy-Nagy wollte Cizek keine Künstler ausbilden:

„In j e d e m Beruf wird das künstlerische Element, einmal in der Seele aufgerufen, die Arbeit schöpferisch machen; die künstlerische Ader in Fluß bringen, bedeutet, etwas für den ganzen Menschen tun.“¹⁵⁷

Auch Rochowansky schreibt: „Dass die Kinder als Gestalter ins Leben hinausgehen, gehört zu den bedeutendsten Ausstrahlungen von Cizeks Erziehungsart.“¹⁵⁸

Das freie Gestalten, das die Kinder bei Cizek kennen gelernt haben, sollen sie auch in ihrem weiteren Leben nicht nur bewahren, sondern auch anwenden.

Die Erziehung zu einer Ganzheit des Menschen sieht nicht nur vor, dass alle Lerntätigkeit im Schüler stattfindet, mit Selbstauswahl der Aufgaben, Selbstständigkeit im Tun und Eigenbeurteilung - alles Aufgaben, die sonst der Lehrer hat -, der Schüler also schon für sich eine „Ganzheit“ im Lernprozess bildet, sondern auch der Rahmen, das Angebot soll ein ganzheitliches sein. So wie Moholy-Nagy war auch Cizek gegen eine Zerstückelung des Unterrichts in Fächer. „Eigene Abteilungen für Zeichenunterricht, Modellieren und Werkunterricht kennt er nicht. Geistes- und Materialarbeit sind eben eins geworden. Eine Gestaltungseinheit.“¹⁵⁹

Die Kinder stellten keine Gegenstände her, die für Erwachsene bestimmt sind,¹⁶⁰ sie sollten innerhalb ihrer kindlichen Welt gestalten und z.B. Figuren zum Spielen herstellen, oder Bilder, die ihren Erlebnissen Ausdruck gaben, die Welt der Kinder wurde als eigener Bereich gesehen, der neben der Erwachsenenwelt seine eigene Berechtigung hat.

¹⁵⁵ Rochowansky, S. 39

¹⁵⁶ siehe ebd., S. 32

¹⁵⁷ aus: „Schöpferisches Gestalten im Kindesalter“ in: *Das werdende Zeitalter*, 1925, S. 67, zit. bei Safer, S. 10

¹⁵⁸ Rochowansky, S. 53

¹⁵⁹ ebd., S. 44

¹⁶⁰ ebd., S. 45

Material und Technik

Die Kinder hatten Material zur Verfügung, wie es Künstler oder Handwerker verwenden, es musste allerdings ohne Einschulung bearbeitet werden können.

Papier, Holz und Linol zum Bemalen oder Drucken, Textilien wie Netzstoffe und Bänder, aber auch Seiden- und Wollstoffe, Garne und Perlen zum Besticken, Ton und Gips, um Plastiken zu formen, sogar Metalle in Form von Drähten und Blechen konnten zur Gestaltung verwendet werden. Die Entscheidung, welche Werkzeuge die Kinder verwenden wollten, wurde ihnen selbst überlassen: Pinsel, Messer, Scheren, oder Nadeln standen zur freien Verfügung und wurden von den Kindern ausgewählt.

Die Kinder verwendeten hier also modernes Material, Linol z. B. war ein neues Industrieprodukt. Außer Ton und Zeichenkohle hatten diese Materialien eine industrielle Bearbeitung hinter sich, einen gewissen Herstellungsprozess durchlaufen, waren aber nicht speziell für Kinder hergestellt. Im Gegensatz dazu ließ Maria Montessori¹⁶¹ ihre Schüler mit für sie eigens angefertigtem Übungsmaterial arbeiten, von kindlicher Kunstproduktion hielt sie nichts und Rudolf Steiner ließ in seinen Waldorfschulen die Kinder mit in der Natur gefundenem oder wenig und wenn, dann nur natürlich bearbeitetem Material, wie z.B. pflanzengefärbter, handgesponnener Wolle, arbeiten – in beiden Fällen steht eine Theorie hinter dieser Auswahl, anders bei Cizek, der die ihm aus der künstlerischen Tätigkeit vertrauten Materialien verwenden ließ.

Die Arbeitstechnik war handwerklicher oder künstlerischer Art, soweit die Kinder diese bewerkstelligen konnten: Papierschnitt, Druck, Linolschnitt, Holzschnitt, Stickerei, Perlenarbeiten. Bei Moholy-Nagy wurde im Vorkurs ebenfalls aus industriell hergestelltem oder zubereitetem Material gearbeitet und sogar, wenn man so will, eigenes „Spielzeug“ im Sinne von eigenem Lehrmaterial hergestellt.

Auch bei der Bildherstellung wurden verschiedene Techniken angewandt: neben der Zeichnung mit farbigen Kreiden auch Kohlezeichnung, Aquarellmalerei und Malerei mit Deckfarben, gerissenes Buntpapier wurde zu Collagen geklebt.

Die Würfelkonstruktionen aus geschnittenem Gips¹⁶² ähnelten den konstruktiven Bauformen aus Ittens und Moholy-Nagys Unterricht; mit Plastilin umwickelter Draht wurde zur Tierplastik. So wurde in vielfältigen Formen die Schaffensfreude der Kinder sichtbar, nicht zweckgebunden und nicht nutzungsorientiert.

¹⁶¹ siehe Kapitel Maria Montessori- Spielzeug als Übungsmaterial, S.59

¹⁶² Siehe Abbildungen in Rochowansky, S. 95

Anders Moholy-Nagy: Genau diese spielerische Schaffensfreude wollte er hinüberretten in die Gestaltung von Nutzgegenständen und den handwerklich hergestellten Einzelgegenstand zu einem durch Maschinenherstellung vervielfältigbaren Massenprodukt machen. Die Arbeiten aus dem Vorkurs waren Zwischenprodukt des Lernens, weder Kunst noch nutzbar, sie waren Spielzeug im Sinne Cizeks.

Sinneserziehung – ein Vergleich

Cizek setzte ein natürliches Ausdrucksbedürfnis bei Kindern voraus und schuf einen Rahmen, innerhalb dessen dieses Bedürfnis gelebt werden konnte. Eine Sinneserziehung wie bei Moholy-Nagy war in diesem Rahmen nicht notwendig, da die Schüler sehr jung waren und noch nicht, oder kaum vom öffentlichen Schulsystem „verbildet“. Die daher noch weitgehend natürlich funktionierenden Sinnesorgane der Kinder waren Voraussetzung für ihr künstlerisches Schaffen: Die Sinnesorgane seien für die Aufnahme von Erlebnissen zuständig, die dann mittels des Materialangebotes und der ungestörten Atmosphäre in der Klasse zu Kunst gemacht werden konnten. Von den Sinnesorganen aufgenommene Erlebnisse aus dem Alltag der Kinder wurden transformiert in ein künstlerisches Ergebnis. Dabei wurde angenommen, dass im Alter von zwei Jahren die Sinnesorgane bereits vollständig entwickelt seien: „Die empfindlichen, aufnahmebereiten Sinnesapparate haben bereits alles Wichtige empfangen und vermerkt, vermerkt in einer getreuen, unverfälschten, unbeeinflussten, durchaus persönlichen Weise.“¹⁶³ Dass nun ein künstlerischer Prozess stattfinden konnte, lag an einer gelösten Atmosphäre, die in einem freundlichen, hellen Raum durch Material, Musik und wohlwollende erwachsene Beobachter, sowie durch die Gesellschaft anderer Kinder entstehen konnte. Die implizite These dieser Erziehung war: Entwicklung kann nur dort stattfinden, wo kein Druck ausgeübt wird. Man kann annehmen, dass auch Moholy-Nagy dieser Ansicht war, denn wie Cizek schien auch Moholy-Nagy als Lehrer sich zurückzunehmen und das Material lehren zu lassen. Natürlich fand hier nicht nur ein künstlerischer und materialtechnischer Lernprozess der Schüler statt, sondern eine menschliche Entwicklung aufgrund von Erfahrung in der Auseinandersetzung mit dem Material.

Der Lernprozess fand nicht nur zwischen Schüler und Material statt, sondern auch in der Auseinandersetzung, in der gegenseitigen Beurteilung und dem Austausch über die Werke. Was zuerst interaktiv zwischen Kind und Material stattfand, wurde damit auf eine

¹⁶³ Rochowansky, S. 22

zwischenmenschliche Ebene gebracht. Auch das Gesehenwerden, die wohlwollende Beobachtung durch Erwachsene scheint im Unterricht Cizeks eine tragende Rolle gespielt zu haben: durch die Ausstellungen und die vielen Besucher des Unterrichts konnte eine Wirklichkeit bildende Öffentlichkeit konstituiert werden.

Dabei fand auch eine Sensibilisierung der beobachtenden Pädagogen statt: „Sie [konnten] ihre eigene Wahrnehmungsfähigkeit erweitern [...], indem sie auf die Sprache, auf die symbolischen Formen eingehen lernten, in denen die bildnerische Auseinandersetzung erfolgte.“¹⁶⁴

Diese Erziehung war sicherlich imstande, die subjektive Wirklichkeit des Kindes zu verändern, wieweit sie gesellschaftlich wirken konnte ist weniger offensichtlich. Gert Selle kritisiert die reformpädagogische „Freisetzungspraxis der Sinne“¹⁶⁵ insofern, als sie eine „nur individuelle, nicht gesellschaftliche Alternative zur Empfindungsarmut, Entsinnlichkeit und Entfremdung des Lebens in der industriellen Welt“¹⁶⁶ darstelle. „Die Synthese des Objektbezugs mit der kollektiven Situationsbewältigung, die Verbindung des Ich und des Wir fand kaum statt,“¹⁶⁷ meint Selle und übersieht dabei, dass gesellschaftliche Veränderung nicht nur durch politische Aktivität stattfinden muss. Selle gibt hier ein allgemeines Urteil ab, ohne auf einzelne Schulen einzugehen: die gesamte Reform habe für ihn ihre „Grenze an der Lebenswirklichkeit“¹⁶⁸ gefunden.

Franz Cizek hat mit seiner Jugendkunstklasse sehr wohl in die gesellschaftliche Wirklichkeit eingegriffen, durch Elternbildung, internationale Ausstellungen, seine Tätigkeit als Schulinspektor und nicht zuletzt durch eine Sensibilisierung seiner Schüler.

Die Unterstützung der Entwicklung der menschlichen Wahrnehmungsfähigkeit ist ein notwendiges Mittel auf dem Weg zu einer selbstbestimmten Handlungsfähigkeit des Menschen.

Auch die gesellschaftliche Wirklichkeit wird durch Personen wie Cizek, die mehr anwesend sind, als einwirkend, geprägt.

¹⁶⁴ Selle, S. 198

¹⁶⁵ Ebd., S. 198

¹⁶⁶ Ebd. S. 198

¹⁶⁷ Ebd., S.198

¹⁶⁸ Ebd., S. 198

Heinrich Jacoby und seine Arbeit zur Überwindung des Glaubens an „Begabung“

Schon in den frühen 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts wurden Vorträge von Jacoby publiziert, damals genau sein Fachgebiet betreffend, nämlich die Musik.¹⁶⁹ Jacoby hatte bei Hans Pfitzner in Straßburg ein Kompositions- und Dirigentenstudium absolviert und wurde dann Lehrer an der reformpädagogisch orientierten Lehrerbildungsanstalt Jacques-Dalcroze in der Gartenstadt Dresden- Hellerau.

Ab 1913 leitete er in Dresden- Hellerau die Lehrerbildung für Musik an der „Neuen Schule für angewandten Rhythmus“. In den folgenden Jahren gab er unter anderem Seminare in München unter dem Titel: „Untersuchungen über Zweckmäßigkeit und Grenzen der Sinnesschulung und über Ursachen der Entstehung von ‚Unbegabtheit‘ auf dem Gebiet der Musik“. In den Jahren 1920 bis 1922 unterrichtete Jacoby auch an der Odenwaldschule Musikerziehung. Ab 1922 war er wieder in Hellerau tätig. Er führte Untersuchungen durch zu den störenden Folgen der traditionellen Erziehung und entwickelte eigene Methoden, zu verbesserter Wahrnehmung und dadurch zu besserer Ausschöpfung von Begabung zu kommen. Da er früh schon hauptsächlich erzieherisch tätig war, basieren seine Methoden auf seiner reichhaltigen praktischen Erfahrung, aber auch auf seiner gewissenhaften empirischen Forschung, die er direkt an seinen Schülern mittels Befragungen durchführte.

Jacobys Erkenntnisse waren nicht nur auf das Gebiet der Musikerziehung anwendbar, seine Kurse wurden unter anderem auch von Künstlern, Psychotherapeuten, Ärzten und Heilpädagogen besucht. Kontakte zu Mitgliedern des Bauhauses ergaben sich ab 1922, Jacoby pflegte freundschaftliche Kontakte unter anderem zu Hannes Meyer, Kandinsky, Itten und Moholy-Nagy. Lucia Moholys 1927 aufgenommenes Portraitfoto von Jacoby ist auf der Website der Heinrich Jacoby-Elsa Gindler Stiftung zu sehen.¹⁷⁰ Durch die Kontakte zu Bauhauskünstlern drang auch die Thematik der Farb- und Formprobleme in seine Kurse ein und es stellte sich bald heraus, dass Jacobys Technik auch auf diesem Gebiet funktionierte. Auch auf dem Gebiet der Spracherziehung und der Bewegungserziehung ließen sich seine Erkenntnisse anwenden.

Ein fruchtbarer Austausch über Arbeitsergebnisse fand mit der Bewegungs- und Rhythmuspädagogin Elsa Gindler statt, die Jacoby 1924 in einem seiner Kurse kennen lernte.

¹⁶⁹ Von Sophie Ludwig herausgegebene Sammlungen von Aufsätzen, Vorträgen und Gesprächen aus den 1920er- Jahren: siehe ebd., S. 505

¹⁷⁰ www.jg.stiftung.de; Zugriff am 1. 12. 2014

Elsa Gindler leitete seit 1917 in Berlin ein „Seminar für harmonische Körperausbildung“, dies war eine Ausbildung für Gymnastiklehrerinnen. Sie erforschte Funktionsabläufe bei Bewegungs- und Atmungsprozessen und „führte die Menschen zu bewusstem Empfinden und Erkennen ihrer Zustände und zu Möglichkeiten von Zustandsänderungen in Richtung gesetzmäßiger Ordnung.“¹⁷¹ In der rhythmischen Gymnastik, wie Gindler sie lehrte, fand Jacoby seine Arbeit bestätigt.¹⁷² Die Beziehung des Menschen zum Raum war fortan auch Thema seiner Kurse, mit Kugeln wurden Übungen zur Schwerkraft gemacht, Begriffe wie ‚Gewicht‘, ‚Distanz‘ und ‚Richtung‘ wurden einer kritischen Auseinandersetzung unterzogen und in seinen Kursen erfahrbar gemacht. Jacoby sagte 1935: „Die bisher einzige wirkliche Förderung für die praktische Weiterentwicklung meiner Arbeit verdanke ich diesem Zusammentreffen mit der Arbeitsweise von Elsa Gindler und dem gegenseitigen Austausch unserer Arbeitserfahrungen.“¹⁷³ Jacoby und Gindler gaben nun auch gemeinsame Kurse.

Moholy-Nagy, der Jacoby persönlich kannte, weist in *Von Material zu Architektur* auf die bis dahin erschienenen Schriften Heinrich Jacobys hin, unter dem Hinweis, dass diese „zu den wertvollen Quellen, aus denen unsere gegenwärtige und zukünftige Erziehungsarbeit schöpfen kann“¹⁷⁴, gehören. Ein eigenes Bauhausbuch mit dem Titel „Schöpferische Musikerziehung“ war geplant, wurde aber nicht ausgeführt.¹⁷⁵

Ab 1935 lebte Jacoby in der Schweiz in Zürich, und setzte dort seine Arbeit fort. Als jüdischer deutscher Staatsbürger war er in Deutschland nicht mehr sicher gewesen und musste seinen dort aufgebauten großen Kreis von Arbeits- und Freundschaftsbeziehungen aufgeben. In Zürich wurde von den Gymnastikschülern Elsa Gindlers praktisch für Jacoby die „Schweizerische Vereinigung zur Förderung der Begabungsforschung“ gegründet und diese bildete für Jacoby nun einen Rahmen, in dem er seine Arbeit - zwar durch fremdenpolizeiliche Schikanen erschwert, aber doch - fortsetzen konnte.

¹⁷¹ Sophie Ludwig in Rudolf Weber, „Gespräch mit ehemaligen Mitarbeitern und Kursteilnehmern Heinrich Jacobys“, aus ZFMP, Zeitschrift für Musikpädagogik, Heft 23, Sept 1983, nachzulesen auf der Website der Jacoby-Gindler Stiftung

¹⁷² Gindler stand unter anderem in Kontakt mit Laure Perls, der Mitbegründerin der Gestalttherapie, hatte Schülerinnen wie die Kinderärztin Emmi Pikler und hatte 1925 den „Deutschen Gymnastikbund“ gemeinsam mit Franz Hilker gegründet.

¹⁷³ Zitiert von Sophie Ludwig im Gespräch mit Rudolf Weber; ebd.

¹⁷⁴ Moholy-Nagy, *Von Material zu Architektur*, S. 15

¹⁷⁵ Siehe Moholy, Lucia, *Marginalien zu Moholy-Nagy – Dokumentarische Ungereimtheiten*, S. 13, zit. in: Ballod, Georg, *Pädagogisches Handeln und individuelle Entfaltung*, S. 18

Jacoby hat seine Erkenntnisse immer auch aus seiner Unterrichtstätigkeit gewonnen und an dieser fortwährend überprüft, er hatte allerdings während seines Musik-Studiums an der Universität auch Vorlesungen in Psychologie (und Philosophie) besucht und war so mit den neuesten Forschungen auf diesem Feld vertraut.¹⁷⁶ Nicht nur war in seiner Lehrmethode der angstfreie und anregende Kontakt zum Schüler so wichtig, auch die Verbreitung seiner Erkenntnisse erfolgte hauptsächlich auf der Ebene seiner Kontakte. Bei Vorträgen und auf Kongressen, in Arbeitsgruppen und Kursen gab Jacoby sein Wissen in diskursiver Art weiter. Eine einflussreiche Schülerin von Jacoby und Gindler war z.B. Charlotte Selvers, die nach ihrer Emigration in die USA 1938 „Sensory Awareness“ begründete und wiederum Schüler hatte wie Fritz Perls und Erich Fromm.

Grundannahme von Jacoby war, dass es schöpferische Kräfte in jedem Menschen gibt und dass diese durch bestimmte gesellschaftliche Bedingungen oftmals nicht zum Ausdruck kommen können. Erziehung spielt hier eine große Rolle, ob im Kleinkindalter, oder in der Schulausbildung. Falsche Erziehung, die hauptsächlich Zwang als Mittel beinhaltet, löse beim Kind oder jungen Menschen Angst und Aggression aus, das Lernen werde dadurch erschwert, wenn nicht gar unmöglich gemacht. Jacoby hielt dies für ein gesellschaftliches Problem.

Zu Jacobys Arbeitsweise

Arbeit in Gruppen

Schon ab 1913 arbeitete Jacoby hauptsächlich in Gruppen, zuerst mit 15 bis 20 Teilnehmern, später sogar mit bis zu 60 Teilnehmern. Durch das gemeinsame Erleben werde das Verständnis für die Entwicklung und Leistungsfähigkeit gefördert, auch werden erst in der Menge der Reaktionen die Gesetzmäßigkeiten klar.¹⁷⁷ Da in diesen Gruppen nicht nur altersmäßig sondern auch bildungsmäßig sehr verschiedene Teilnehmer anwesend waren, konnte die regelmäßig stattfindende Verbesserung von Ausdrucksformen auch eine für alle Teilnehmer überprüfbare Gültigkeit erlangen.

Durch die Auseinandersetzung mit (Vor-) Urteilen zur eigenen Begabung und mit der eigenen Geschichte wurde das Bewusstsein für hemmende und fördernde Einflüsse geweckt.

Jacoby veranlasste in seinem Unterricht die Schüler dazu, sich bewusst mit der eigenen Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit auseinanderzusetzen. Jacoby musizierte oft zu

¹⁷⁶ siehe Ballod, S. 17

¹⁷⁷ siehe Jacoby, *Jenseits von Begabt und Unbegabt*, S. 18 und Ballod, S. 99

Beginn eines Kurses improvisierend, um die Wahrnehmung der Teilnehmer zu lockern und sie empfangsbereiter zu machen.

Fragebögen zur Vorbereitung der Kursteilnehmer

Vor Beginn eines Kurses wurden Fragebögen an die Teilnehmer verschickt, als Beilage wurden verschiedene Gesangs- und Sprechproben auf Tonband verlangt. Jacoby verlangte außerdem einen Lebenslauf mit Angaben zu Familie und Lebensumständen, außerdem zum Bildungsweg und zur ausgeübten Beschäftigung (auch Hausfrauen sollen über ihre Aufgaben berichten). Genaue Fragen über die Einschätzung der Bewerber in Bezug auf ihre Begabungen sollten Jacoby ein Bild über die Ausgangslage der Kursteilnehmer verschaffen und den Teilnehmern schon vor Beginn der Kurse eine Auseinandersetzung mit dem Thema ermöglichen. Jacoby führte auch vor Beginn des Kurses Einzelgespräche mit den Teilnehmern. Außerdem ließen sich auf diese Weise die Fortschritte und Veränderungen in der Wahrnehmung der Teilnehmer in Bezug auf ihre Begabung feststellen.

Die Fragen begannen allgemein und wurden immer spezifischer:

„Halten Sie sich ganz allgemein für begabt oder für unbegabt? Evtl. z.B. auch nur für ‚Praktisches‘, für ‚Technisches‘ – oder mehr für ‚Geistiges‘, ‚Theoretisches‘? Entspricht diese Meinung über sich dem Urteil der Umwelt?“¹⁷⁸

Schon bei dieser ersten Frage wird klar, wie komplex Jacoby fragt: jede Frage besteht aus mehreren Teilbereichen und erforderte nicht nur eine „innere“ Befragung der Teilnehmer, sondern auch eine Einschätzung der Meinung von „außen“ über sich selbst.

In der zweiten Frage wurde genauer nach den Bereichen der Begabung gefragt:

Mehrere mögliche Bereiche wurden aufgezählt, z.B. Erziehungsaufgaben, handwerkliche Leistungen oder Musik; zu ergänzen vom Teilnehmer. Dazu wurde ganz genau gefragt, warum man sich in diesen Bereichen für begabt hält:

„Auf Grund von welchen Anzeichen und Erfahrungen halten Sie sich für die betreffenden Gebiete begabt? – Aufgrund von Interessen, von Leistungen?
Bitte um n ä h e r e Angaben bei j e d e m der in Frage kommenden Gebiete, auch um Hinweis, sofern man Sie für ein Gebiet entgegen Ihrer Meinung begabt hält und umgekehrt!“

¹⁷⁸ Abdruck eines Fragebogens in: Ballod, S. 95; die folgenden Zitate aus dem Fragebogen finden sich bei Ballod S. 95 - 100

In den folgenden Fragen wurden Angaben über das eigene Gedächtnis, über die Einschätzung, warum man sich für bestimmte Bereiche für unbegabt hält und über Bereiche, in welchen man bisher keine zufrieden stellende Leistung erbringen konnte, verlangt. Ebenfalls gefragt wurde nach absolvierten Ausbildungen und Schulen, aber auch nach Selbststudien; ob körperliche Beeinträchtigungen vorliegen und welcher Art; aber auch nach fördernden oder verstörenden Einflüssen auf die psychische Entwicklung des Teilnehmers. Die letzten Fragen betrafen die Improvisationskunst:

„Auf was für Gebieten können Sie sich frei i m p r o v i s i e r e n d äussern? z.B. in der Diskussion? Beim Geschichten-erzählen? Beim Disponieren im Beruf? und Alltag? Beim Zeichnen, Malen? Beim Musizieren? Können Sie Gehörtes leicht nacherzählen? Tragen Sie ohne Manuskript vor? Zeichnen Sie ohne Modell ‚aus der Erinnerung‘? Musizieren Sie ohne Noten ‚auswendig‘?“

Zusätzlich werden verlangt: Ein Phonogramm mit Sprechproben – auch dies unterschieden in Gelesenes und Improvisiertes, dasselbe mit einer Instrumentalmusik- bzw. Gesangsprobe. Dazu zwei Zeichnungen, eine nach Modell, eine nach der Fantasie und eine „freie“ schriftliche Darstellung, möglichst handgeschrieben. Außerdem eine Liste von aufgenommenen Musik- und Sprechleistungen, „die man besonders schätzt“¹⁷⁹ mit Angabe der reproduzierenden Künstler.

Fragen nach Erwartungen und Wünschen bezüglich des Kurses schließen den Fragebogen ab, heute üblich in jeder Art von Selbsterfahrungsgruppen. Kann man Jacobys Kurse als frühe „Selbsterfahrungs“- Gruppen werten?

„Die ‚eigene‘ Erfahrung des Individuums wird zum Anlaß für Verhaltens- oder Einstellungsänderungen, die in der Gruppe dann als solche registriert werden. Symptome, die für unbeeinflussbare ‚Unbegabtheitsmerkmale‘ gehalten wurden, erweisen sich im Zusammenhang der Arbeit in der Gruppe als veränderbar.“¹⁸⁰

¹⁷⁹ Fragebogen in: Ballod, S. 94

¹⁸⁰ ebd., S. 103

Durch die Eigenerfahrung und durch die Erfahrung in der Gruppe konnten störende Einflüsse überwunden werden. Die gesteigerte Ausdrucksfähigkeit ließ Jacoby zu Kurs-Ende von den Teilnehmern selbst überprüfen und auch beurteilen.

Die Fragebögen führten zu einer intensiven Auseinandersetzung der Teilnehmer mit sich selbst. Das Ergebnis war dadurch schon vor Beginn des Kurses eine gesteigerte Offenheit und eine größere Bereitschaft, sich zu verändern. Das oftmals festgefahrene Denken in bestimmten Kategorien wurde durch diese Fragen systematisch aufgebrochen und die Teilnehmer konnten sich auf Jacobys kritische Art zu fragen schon vor Beginn des Kurses einstimmen.

Auffällig ist auch das sehr persönliche Interesse, das Jacoby seinen Teilnehmern entgegenbrachte. Die Gewissenhaftigkeit der Forschung Jacobys an seinen Teilnehmern erinnert an Moholy-Nagys gewissenhafte Materialerforschung. Auch die Improvisation, die spielerische künstlerische Äußerung, die Jacoby in seinen Kursen auch von den Teilnehmern verlangte, setzten Moholy-Nagy und dessen Studenten im Vorkurs auf der Ebene der Tastobjekte um.

Bei all dem war die Haltung des Lehrenden von größter Bedeutung: angstloseres Verhalten und Improvisationsbereitschaft. Mit dieser Haltung könnten selbst in den Schulen Kinder zu sensibleren Menschen erzogen werden.¹⁸¹

Über die Arbeitsweise in den Kursen

Die wenigen eigenen Schriften, die es von Jacoby gibt, sind Vortragsprotokolle und kurze Skizzen seiner wichtigsten Arbeitsgrundsätze. Viel umfangreicher sind die von Sophie Ludwig herausgegebenen Kursmitschriften.¹⁸² Gerade bei den Kursmitschriften kann man Jacoby auf Gespräch und Kontakt basierende Arbeitsweise gut mitverfolgen: Konfrontativ in Rede und Inhalt forderte er die Teilnehmer auch auf, nicht nur sachliche, sondern auch persönliche Fragen zu stellen, ihn zu unterbrechen und zu bezweifeln.¹⁸³

¹⁸¹ siehe Jacoby, S. 153

¹⁸² Jacobys Mitarbeiterin und Nachlassverwalterin Sophie Ludwig fasste die akustisch aufgezeichneten (schriftlich 1000 Seiten umfassenden) Gesprächsprotokolle eines 1945 von Jacoby in Zürich gehaltenen Kurses zusammen, Inhalt des Kurses war eine Einführung in Jacobys Arbeit; Jacoby hatte geplant, diese Kurse zu einem größeren Werk zusammenzufassen. *Jenseits von Begabt und Unbegabt – Zweckmäßige Fragestellungen und zweckmäßiges Verhalten – Schlüssel für die Entfaltung des Menschen* kam 1945 heraus und erschien 1995 in 5. Auflage.

¹⁸³ siehe ebd., S. 24 f

Seine eigene Person sah Jacoby als eine Art Katalysator, der in der direkten Auseinandersetzung Menschen hilft, Wesentliches herauszufiltern, zu klären. Sein eigener Wissensstand soll als Angriffspunkt dienen und nicht unwidersprochen hingenommen werden.

„Ich möchte aber, daß Sie hier nicht wieder nur Ihr Wissen erweitern, sondern, dass wir uns unseren Problemen so nähern, dass sie nicht nur allmählich eine deutliche Gestalt für Sie annehmen, sondern, das Sie auch merken, wie weitgehend es Ihr alltägliches Leben ist, das wir hier zur Diskussion stellen, und nicht Heinrich Jacobys Meinungen über gewisse Fragen.“¹⁸⁴

„Wenn ich sage, dass Sie nichts l e r n e n bei mir, so will ich damit gleichzeitig sagen: Ich möchte, daß Sie mir auch nichts glauben! [...] Bitte fragen und protestieren Sie bei allem solange, bis Sie es nicht mehr nur hinnehmen müssen! [...] Auch das ‚Wahre‘ ist so lange noch ‚falsch‘, wie wir es unüberprüft hingenommen haben, solange wir seine Wahrheit nicht erlebt haben.“¹⁸⁵

Jacoby entwickelt also den Kursinhalt im Diskurs mit den Gruppenteilnehmern. Diese sollen nichts als selbstverständlich hinnehmen, sondern fragen und forschen. In der Auseinandersetzung mit dem Kursleiter und den anderen Teilnehmern, im Widerstand und in der Kontroverse der Meinungen bildet sich die persönliche Wahrheit aus. So unterscheidet Jacoby zwischen „Lernen“ und „Erarbeiten“.

„L e r n e n bedeutet, möglichst schnell dazu zu gelangen, möglichst wenig Fehler zu machen, bzw. die ‚richtigen‘ Antworten zur Verfügung zu haben. E r a r b e i t e n bedeutet [...] das Entgegengesetzte, nämlich: immer am Falschen erfahren, entdecken, erarbeiten, was weniger falsch ist, und dadurch nicht nur zu erkennen, was richtig ist, sondern vor allem auch, wie das Richtige zustande kommt und warum gerade dieses das Richtige ist!“¹⁸⁶

So besteht Jacobys Arbeitsweise zuerst einmal aus einem Vor- Bereiten der Aufmerksamkeit seiner Schüler. Durch intensives Auffordern, Fehler zu machen und durch ebenso intensiven

¹⁸⁴ Jacoby, S. 27

¹⁸⁵ ebd., S. 29f

¹⁸⁶ ebd., S. 28

Widerspruch auf die meisten Behauptungen von Teilnehmern entsteht eine Atmosphäre, in der Meinungen nichts mehr bedeuten. Eine Offenheit entsteht und dadurch steigt die Bereitschaft der Teilnehmer, sich auf einen für sie neuartigen Lernprozess einzulassen. Ebenso intensiv arbeitet Jacoby daran, die Bedeutung von Worten zu hinterfragen: Das Wort „Fleiß“, das eine Teilnehmerin ausspricht, greift Jacoby auf, um die herkömmliche Bedeutung des Wortes umzukehren:

„Fleiß kann einerseits unermüdliche Offenheit und Bereitschaft, sich bewegen, sich erleuchten, sich etwas einfallen zu lassen, sein und andererseits, was für die Mehrzahl unter uns zutrifft, grübeln, üben und sich anstrengen. [...] Welche Art von Sicheinsetzen können wir als eine zweckmäßige Art von Fleiß ansehen?“¹⁸⁷

Jacoby erfragt und bespricht die Bedeutung von Begriffen wie „Lernen“, um das herkömmliche Verständnis dieses Begriffes (möglichst schnell weniger Fehler machen, „besser“ werden), aufzubrechen. Die „Angst vor dem Falschmachen, vor den Fehlern und ihren Folgen“¹⁸⁸ hält Jacoby für eine der größten Ängste. Diese Angst wird durch ein Schulsystem, in welchem Schülerarbeiten aufgrund ihrer Fehlerzahl beurteilt werden unterstützt. Auf den Einwand einer Kursteilnehmerin, es gäbe auch Schulen, wo dies nicht der Fall sei, meint Jacoby, diese Ausnahmen dürfen nicht zu der irrigen Ansicht verleiten, es gäbe hier kein Problem mehr. Man dürfe nicht, nur weil man Schulen kenne, die anders verfahren, in einen Zustand der Beruhigung verfallen: Wesentlich sei immer, wie der überwiegende Teil der Gesellschaft funktioniere. Die Vorgehensweise von Jacoby ist hier: Nicht nur einen Einwand zu erwidern, abzuweisen, sondern an diesem Einwand gleich ein dahinter liegendes größeres Problem anzusprechen. In diesem Fall die gesellschaftliche Tendenz zur Beruhigung, wenn nicht eine persönliche Betroffenheit oder gar Bedrohung gegeben ist. So dringt er in immer tiefer liegende Schichten von Überzeugungen und „öffnet“ sie quasi, bis keine Überzeugungen mehr übrig bleiben und ein Zustand der „Stille“ erreicht werden kann. Dieser Zustand der Stille ist der Ausgangspunkt für wahre Erfahrung.

„Wenn der Mensch mehr, wenn er differenzierter erfahren will, so ist das vor allem ein Problem des Stillerwerdens. Der Gebrauch und die Entfaltung unserer Fähigkeit, still sein, still werden zu können, sind von entscheidender Bedeutung für das

¹⁸⁷ ebd., S. 37

¹⁸⁸ ebd., S. 28

Zustandekommen qualifizierter Erfahrungen und Leistungen! Solange man sich anstrengt, verpasst man trotz aller ‚Erfolge‘ das Wesentliche!“¹⁸⁹

Aus dieser Stille entsteht eine Bereitschaft, mit der Umwelt in Kontakt zu treten. Das wird von Jacoby „antenniges“ Verhalten genannt und stellt für ihn das einzig zweckmäßige Verhalten zur Steigerung von Fähigkeiten dar.

Auch was die Fähigkeiten des Menschen betrifft, zerstört Jacoby Glaubenssätze: etwa den unreflektierten Glauben an „Vererbung“, der allzu oft nur als Ausrede gebraucht wird, etwas nicht erlernen zu können. Jacoby beruft sich auf die „biologische Grundausrüstung“ des Menschen. Bewegungsapparat und Sinnesorgane seien nur durch mangelhaften und unzweckmäßigen Gebrauch verkümmert, durch richtigen Gebrauch aus einer empfangenden Haltung heraus, können sie „nacherzogen“ werden. Wir können uns „selbst dabei als jenes Wesen mit all den Möglichkeiten und Entfaltungstendenzen [...] entdecken, als das wir ursprünglich entstanden sind.“¹⁹⁰

Diese Nacherziehung beinhaltet das „Stolpern“ über bis jetzt angelerntes Verhalten und das Erkennen der Unzweckmäßigkeit dieses Verhaltens. Dieser schmerzhafteste Prozess löst oft Unmut und Abwehr aus, ist aber für den Lernprozess wichtig.

Jacoby führt in seinen Kursen ungewöhnliche Beispiele für zweckmäßiges Lernen an: Menschen, die eine oder mehrere Fähigkeiten verloren haben, z.B. Taubstumme, Blinde, oder Menschen mit weniger Gliedmaßen, seien oft wesentlich motivierter, diese Grenze zu überschreiten und sich auf ein unmöglich scheinendes Lern- Ziel hin zu bewegen. „Seine Kursteilnehmer entlässt Jacoby mit dem Wunsch, die Illustrationen der beachtlichen Leistungen körperbehinderter Menschen möchten nachhaltig zu einer eigenen Auseinandersetzung mit den Beobachtungen führen.“¹⁹¹

„ ‚Wille‘, zweckmäßige Aufgabenstellung und das Akzeptieren von Zielen und Aufgaben sind als Faktoren im Entfaltungsprozess zu unterscheiden, aber sie bleiben miteinander verschränkt und lassen sich letztlich nicht isoliert betrachten: ‚Wollenkönnen‘ bedeutet vor allem, *Kontakt* mit einem Ziel haben, *Interesse* an etwas haben! Dabei ist es gleichgültig, ob uns etwas von diesem Kontakt und Interesse auch

¹⁸⁹ ebd., S. 47

¹⁹⁰ ebd., S. 48

¹⁹¹ Ballod, S. 128

bewusst wird. Willen, Wollenkönnen setzt immer voraus: Unterwegs sein von etwas zu etwas!’¹⁹²

Theorie als solche gibt es bei Jacoby nicht, Grundlage für Jacobys Thesen sind Beobachtungen und Erfahrungen.¹⁹³

„Ausgangspunkt für pädagogisches Handeln sind nicht abstrakte Grundgedanken, die in theoretischen Explikationen entfaltet werden, sondern konkrete Erfahrungen, die sich in Demonstrationen lebendig gestalten lassen!“¹⁹⁴

Dies betrifft Jacobys Arbeitsweise von Anfang an: Schon die Vorträge in den frühen 20er-Jahren waren von Demonstrationen begleitet, dies geht aus Protokollen hervor.¹⁹⁵

Im Kurs von 1945 zeigt Jacoby den Teilnehmern Bildserien von Zeichnungen aus früheren Kursen, welche erstaunliche Fortschritte in der Bildqualität zeigen.¹⁹⁶

Vor der Teilnahme an einem Kurs wurden Zeichenproben verlangt und während und nach Ende der Kurse wurde anhand von weiteren Zeichenproben das Ergebnis protokolliert. Die erstaunlichen Entwicklungen erklärt Jacoby damit, dass hier nicht mehr mit „Technik“ gearbeitet wurde, gewissermaßen gar nicht mehr „gezeichnet“ wurde, sondern „mit Licht“ gearbeitet wurde.¹⁹⁷ Anhand dieser Zeichnungen wurden die Kursteilnehmer befragt, was sich in Relation zur Ausgangszeichnung verändert habe, „in der Art des Schauens, im Selbstvertrauen, im Bezug auf das Manuelle.“¹⁹⁸ An diesen Beispielen ist eine Entfaltung zu bemerken, die sich laut Jacoby nicht allein auf die Fähigkeit zum Zeichnen bezieht, sondern auf die persönliche Entfaltung des Menschen und Jacoby möchte von seinen Kursteilnehmern, dass sie diese Leistungssteigerungen als Möglichkeit auch für sich selbst zur Kenntnis nehmen.

Die Überprüfungen der Fortschritte der Teilnehmer fanden laufend statt, am Ende der Kursreihe fordert Jacoby die Teilnehmer auch auf, ihm nach Abschluss der Kurse Resümees zu schicken:

¹⁹² ebd., S. 128

¹⁹³ Jacoby, S. 182

¹⁹⁴ ebd., S. 182

¹⁹⁵ ebd., S. 182

¹⁹⁶ Jacoby, S. 236ff

¹⁹⁷ siehe ebd., S. 235

¹⁹⁸ ebd., S. 236

„Ich würde gern von Ihnen erfahren, was Sie nachdenklich gemacht hat, - ob sich Anschauungen über bestimmte Dinge geändert haben und in welchem Sinne. Was ist Ihnen unklar geblieben? – Womit sind Sie nicht fertig geworden? Wichtig wären mir vor allem Angaben darüber, was für Sie zu besonderen Zumutungen geworden ist; was noch nicht bewältigt wurde. Ich würde gern von Ihnen erfahren, was Sie bei sich selber oder bei anderen heute anders sehen als vor Beginn unserer Zusammenarbeit und was Sie bei bestimmten Fragen und Problemen heute anders sehen; was Sie heute anders zu tun versuchen und was Sie bereits anders tun können. Haben sich Ihre Zielsetzungen oder Wünsche inzwischen verändert? Inwiefern sind sie zu anderen Zielen oder Wünschen geworden? Hat sich Ihr Bild von sich selber oder von Aufgaben, die Sie vor sich sehen, geändert?“¹⁹⁹

Diese komplexe Fragestellung verlangte den Teilnehmern eine intensive Auseinandersetzung mit sich selbst ab. Es wird klar, dass Jacobys Lehren auch für ihn einen Prozess darstellt, nicht umsonst interessiert er sich besonders auch für das, was für die Teilnehmer unklar geblieben ist, womit sie nicht fertig geworden sind. Aber besonders klar tritt hier Jacobys Interesse an Veränderungen hervor: Es handelt sich nicht um eine reine Erfolgsüberprüfung seiner Kurse, wenn Jacoby solche Fragen stellt, er fragt gezielt nach der persönlichen Resonanz der Teilnehmer auf die im Kurs aufgeworfenen Problemstellungen, besonders auch nach den Veränderungen in der Wahrnehmung der Teilnehmer in Bezug auf deren Selbstbild und auf deren Aufgabenstellungen.

„Das alles sind weder Zeichen-, Bild-, Musik- oder Instrumental- noch Mathematik-Probleme etc., sondern Probleme des Verhaltens und Probleme des Verstehens der Zusammenhänge, die die zweckmäßige Fragestellung bestimmen.“²⁰⁰

Ein forschender Lehrer wie Jacoby lässt sich nicht systematisieren. Jacoby geht von wenigen Grundannahmen aus, die er in der Praxis bestätigt sieht: Die perfekte Grundausrüstung jedes Menschen seine Fähigkeiten betreffend; die Entwicklungsfähigkeit des Menschen, sowohl persönlich, als auch gesellschaftlich; die Wichtigkeit von Kunst in der Entwicklung der Menschheit als Austausch von Wahrnehmung und von Kunst als Möglichkeit die menschlichen Fähigkeiten zu leben. Kunst ist für ihn nicht Selbstzweck, sondern Förderer der menschlichen Entfaltung.

¹⁹⁹ Jacoby, S. 498

²⁰⁰ ebd., S. 236

Sinnesschulung

Dass Moholy-Nagy sich auf Jacoby bezieht²⁰¹, verwundert nicht, kommen hier doch die gleichen Grundsätze zum Tragen: Kunst für alle. Ob als Ausübende oder als Genießende. Kunst als Menschen-Bildung. In *Von Material zu Architektur* schreibt Moholy- Nagy, dass es zielführend sei, „einen jeden lebensplan mit einer selbst-auseinandersetzung des menschen zu beginnen.“²⁰² Diese „Selbst-Auseinandersetzung“ könnte ihren Ursprung bei Jacoby haben: bei Jacobys Arbeit am gezielten Erforschen der persönlichen Geschichte, der Motivation und der Hemmnisse seiner Schüler. Moholy- Nagy bezieht sich auch gleich darauf auf Jacobys Arbeit: „eine weitere beweisführung an dieser stelle erübrigt sich, wenn man auf die grundlegenden Schriften von heinrich jacobly hinweist, dem dieses problem lebensarbeit geworden ist.“²⁰³ Wick verweist zu Recht darauf, dass sich bei Jacoby „bis in sprachliche Einzelheiten hinein die von Moholy vorgetragenen Ideen vorformuliert“²⁰⁴ finden. Moholy- Nagy verlangt auch, ebenso wie Jacoby, dass „die organischen funktionen des menschen erkannt werden“²⁰⁵ und wenn Moholy-Nagy sagt: „ein jeder mensch ist begabt“²⁰⁶, meint er etwas Ähnliches wie Jacoby: auch wenn es nach Jacoby gar keine „Begabung“ im üblichen Sinne gibt und Jacoby seine Arbeit so „jenseits“ von „Begabung“ ansetzt:

„Aufgrund exakter Beobachtungen konnte Jacoby in mehreren tausend Fällen nachweisen, dass Unbegabt-sein und Begabt-sein aus verschiedenen Ausdrucksgebieten nicht im Entfaltungspotential der Menschen verwurzelt sind, sondern bedingt sind durch eine störungs- und damit angstfreie, bzw. gestörte Auseinandersetzung mit den energetischen Begebenheiten auf allen Gebieten des Wahrnehmens und des Sich-Äußerns.“²⁰⁷

Diesen Teil von Jacobys Arbeit integrierte Moholy-Nagy vielleicht unbewusst in seine Erziehungstätigkeit, nämlich in einem angstfreien, nicht autoritären Verhältnis zu seinen Schülern.

Und weiter Moholy-Nagy: „jeder mensch ist ton- und farben-empfindlich, tast- und raum-sicher usw. das bedeutet, daß ursprünglich ein jeder mensch aller freuden der sinneserlebnisse

²⁰¹ siehe Moholy-Nagy, S.15 und S. 188

²⁰² ebd., S. 14

²⁰³ ebd., S. 15

²⁰⁴ Wick, Rainer, *Bauhauspädagogik*, S. 134

²⁰⁵ ebd., S. 14

²⁰⁶ ebd., S. 14

²⁰⁷ Ballod, S. 221

teilhaftig werden kann; das heißt weiter, dass jeder gesunde mensch auch aktiv musiker, maler, bildhauer, architekt usw. sein kann, wie er, wenn er spricht – ein ‚sprecher‘ ist.“²⁰⁸

Die leiblichen Fähigkeiten j e d e s Menschen sind also Voraussetzung. Eher unauffällig ist die Einschränkung Moholy- Nagys auf die „gesunden“ Menschen, etwas, was, wie wir gesehen haben, Jacoby völlig widerspricht. Ob Moholy- Nagy diesen Aspekt durchdacht hat, bleibt ungeklärt, wahrscheinlich ist, dass Jacoby mit seiner Arbeit mit Menschen mit Behinderungen seiner Zeit voraus war.²⁰⁹

Jacoby arbeitete in hohem Ausmaß auch mit den menschlichen Bewegungsorganen und deren Funktionen - Moholy-Nagys pädagogisches Interesse liegt mehr bei den Sinnesorganen, im Besonderen beim Tastsinn. Wo Jacoby daran arbeitet, den Menschen fähiger zu machen, geht es Moholy-Nagy mehr um die Gestaltung der menschlichen Umwelt: Dinge des Gebrauchs bis hin zu Behausungen; aber auch die oft erwähnten „Produktionsbedingungen“²¹⁰ sollen verbessert werden.

Sowohl für Moholy-Nagy als auch für Jacoby galt das Prinzip der Einheit der Sinne.

„Die Zweckmäßigkeit pädagogischer Maßnahmen mit dem Ziel der ‚Sinnesschulung‘, mit dem Ziel der ‚Verbesserung der Sinne‘ durch isolierte Übungen muß bezweifelt werden (Gehör-, Seh-, Riech-, Tastübungen).“²¹¹

Was auf den ersten Blick konträr zu Moholy-Nagys Prinzip der Schulung der Sinne²¹² erscheint, nämlich Tastübungen durchzuführen, ist es nicht: Im Weiteren wird klar werden, warum Jacoby die Wirkung solcher Übungen bezweifelt und wie „Sinnesschulung“ für ihn aussehen soll.

Jacoby bezweifelt nicht den Wert von Sinnes-Übungen an sich, sondern die isolierte Anwendung solcher Übungen. Zuerst müsse die psychische Konstellation der Schülers untersucht werden (und die der Lehrer) um feststellen zu können, inwieweit diese von Ängsten und anderen störenden Gefühlen beeinträchtigt seien. Diese Beeinträchtigung durch Gefühle stört das Vertrauen des Menschen in seine Umwelt und damit auch den Kontakt

²⁰⁸ ebd., S. 14

²⁰⁹ Moholy-Nagy arbeitete später selbst mit Kriegsversehrten, siehe: Moholy-Nagy, Sibyl: *Laszlo Moholy-Nagy Ein Totalexperiment*, S. 153

²¹⁰ siehe Moholy-Nagy, *Von Material zu Architektur*, S. 11f und *Laszlo Moholy-Nagy*, Hrsg. Krisztina Passuth, S. 357f

²¹¹ Heinrich Jacoby, *Jenseits von Begabt und Unbegabt*, S. 9;

²¹² siehe *Von Material zu Architektur*, S. 18f

zwischen Lehrer und Schüler. Störend wirken sich Ängste, Aggressionen, aber auch Einflüsse aus der Kindheit und „Vertrauen störende Milieueinflüsse“ aus.²¹³

Besondere Wichtigkeit misst Jacoby aber der richtigen Aufgabenstellung des Lehrers bei. Die „traditionelle Art und Form der Aufgabenstellung“ verleite zu „unzweckmäßigem Verhalten beim Erfahren und Leisten“.²¹⁴ Begriffe wie: „zweckmäßiges Lernen“ und „Leistung“ klingen nicht nach ungebundener, freier Erziehung, doch für Jacoby ist der „Zweck“ seiner Erziehung, den Menschen von behindernden Zwängen zu befreien, so dass die jedem Menschen innewohnende Begabung sich frei entfalten kann. Zweckmäßig ist also alles, was den Schüler dabei unterstützt zu seiner Begabung zu finden und „Leistung“ bedeutet demnach, frei von behindernden Ängsten und anderen Störungen z.B. musikalisch schaffen zu können.

Das Problem der mangelnden Leistung, die Möglichkeit oder Unmöglichkeit von Leistungen werden bei Jacoby als Problem der gestörten Leistungsbereitschaft beschrieben, und zwar als „dynamisches“, nicht als „statisches Problem“. Damit meint Jacoby, das Problem liege nicht - statisch - in der „Qualität der Organe und der Konstitution“, sondern weitgehend im Verhalten der beteiligten Menschen – dynamisch. Hier haben wir den Begriff der Bewegung sogar bei den Ursachen der Leistungsschwierigkeiten. Nicht eine vorgegebene Begabung -früher von Gott geschenkt, jetzt naturwissenschaftlich begründet von individuell biologischen Gegebenheiten abhängig - sei die Basis der menschlichen Lernfähigkeit: Jeder Mensch sei begabt, sei Künstler. Der vorbestimmte Mensch, gesellschaftlich, oder biologisch, sei nicht statisch, nein: er sei wandelbar.

Hier geht es jedoch nicht darum, den Menschen umzuformen oder zu ergänzen, gar zu beeinflussen, sondern etwas, was zutiefst im Menschen schlummert, ans Licht zu holen. Also darum, den Menschen menschlicher zu machen. Den verschütteten künstlerischen „Ur-Impuls“ freizulegen, denn jeder Mensch solle die Gelegenheit bekommen, sich künstlerisch zu entfalten. Wie bei Moholy-Nagy²¹⁵ wird auch hier ein entscheidender gesellschaftlicher Impuls gewünscht. Durch künstlerische Gestaltung, durch einen seine Fähigkeiten auch lebenden Menschen. Die Möglichkeit zur Entfaltung wird vorausgesetzt, nicht nur persönlich, auch gesellschaftlich.

„Sowohl das Verhalten beim Wahrnehmen, beim Erfahren, als auch das Verhalten beim Sichäußern – und dadurch später auch die Qualität der Leistungen – werden von der frühesten Kindheit bis ins Erwachsenenalter in entscheidender Weise

²¹³ Jacoby, S. 10

²¹⁴ ebd., S. 10

²¹⁵ Moholy-Nagy, S. 14f. und in *Laszlo Moholy-Nagy*, Hrsg.: Krisztina Passuth, S. 368f.

beeinträchtigt, vor allem durch unbeabsichtigte, aber auch durch – aus Unkenntnis der Konsequenzen – beabsichtigte tendenziöse Umwelteinwirkungen.“²¹⁶

Wahrnehmung war für Jacoby nicht etwas, das einfach funktioniert - es könnte funktionieren, von den biologischen Gegebenheiten her. Da die Wahrnehmungsfähigkeit aber durch „Umwelteinwirkungen“ gestört sei, sei es erforderlich, bestimmte angelernte Verhaltensweisen abzulegen und eine „Umdisziplinierung“ vorzunehmen.²¹⁷ Hierzu befand Jacoby zuerst, wie wir gesehen haben, eine Selbsterforschung als notwendig, ein Loslassen ungefragt übernommener Vorurteile, einen Willen, sich zu verändern und eine „disziplinierte“ Selbstschulung um zum gewünschten Ausdruck zu kommen.

Wahrnehmung und Ausdruck – funktionierende Sinnesorgane und Ausdrucksbereitschaft. Selbst wenn die Sinnesorgane funktionieren -, und das tun sie laut Jacoby in jedem Fall (einen Menschen ohne jegliche Sinnesorgane gibt es nicht) – die Bereitschaft, sich künstlerisch auszudrücken, die Sinnesorgane zu entfalten, sei oft nicht vorhanden. So untersuchte Jacoby das Gesamtverhalten seiner Schüler, denn in diesem liegen die Störungen. Eine „empfangende“ Einstellung des Schülers war für ihn die wichtigste Voraussetzung für ungestörte Wahrnehmung. Beim Sehen z.B. das Einfallen des Lichtes zuzulassen und „nicht ‚aktives‘, analysieren-wollen-des An-sehen und Be-trachten der Gegenstände.“²¹⁸

Beim Hören genauso: kein angestregtes Zuhören, sondern empfangsbereit sein für den Schall. Und auch beim Tasten: Bereitschaft zu erfahren, Bereitschaft, mit dem Objekt in Kontakt zu kommen. Keine Anstrengung, kein zielgerichtetes Berühren, Hören oder Sehen. Das Ziel von Jacoby's Erziehung war die Offenheit der Sinne. Die Bereitschaft der Sinne, ihren „Sinn“ zu erfüllen. Wie auch beim Bewegungsapparat: Das Schwimmen wird von ihm als besonderes Beispiel angeführt: sich tragen lassen, statt „sich durch gelernte Bewegungen über Wasser halten zu wollen“.²¹⁹

Gelerntes wurde von Jacoby als hinderlich aufgefasst. Ebenso beim Gedächtnis: etwas „auftauchen“ lassen, statt sich angestrengt erinnern wollen. Sogar das Gespräch zwischen Menschen führte Jacoby als Beispiel an und auch das wissenschaftliche Forschen: sich ansprechen, anregen lassen.

²¹⁶ Jacoby, S. 11,12

²¹⁷ Auch hier wird wieder ein Begriff verwendet, den man eher in der traditionellen Pädagogik vermuten würde: „Umdisziplinierung“, doch Jacoby scheut sich nicht, auch Begriffe wie „Disziplin“ ganz in seinem Sinne zu verwenden.

²¹⁸ Jacoby, S. 12

²¹⁹ ebd., S. 13

Kontakt, und das war ihm offenbar das Wichtigste, komme nur dadurch zustande.

Durch Kontakt kann die Leistungsfähigkeit sich erst entfalten, kann der Mensch zu seinen optimalen Leistungen kommen. Hier war nicht nur auch, sondern vor allem, der Kontakt zur Umwelt gemeint. Nimmt der Mensch eine empfangende Grundhaltung ein, lässt er die Umwelt zu, statt sie zu manipulieren und es kann sich die Wahrnehmung in besonderer Weise entfalten, eine ganz eigene Eindrucksqualität kann entstehen. Plastischer, farbiger werden die Gestalten wahrgenommen, anders das angelernte, isolierende Sehen, das Linien und Umrisse verstärkt wahrnimmt und dadurch verminderte Umweltausschnitte liefert.²²⁰

Kontakt zur Umwelt und Kontakt zu sich selbst, eine „stille“ Haltung, Aufmerksamkeit, nicht nur der Umwelt, sondern auch sich selbst gegenüber. Biologische Voraussetzungen in ihrer Dynamik, ihrer Entfaltungsmöglichkeit, wahrzunehmen, das „Instrument“ des Leibes, ob Stimme, Auge, oder Gliedmaßen, „funktionell“ zu gebrauchen, darin liegt Kunst im wahrsten Sinn. Gestaltungsprozesse, nicht Reproduktionsprozesse, finden dann wie von selbst statt. Zum richtigen Gebrauch der Körperfunktionen gehört als einendes Element die Bewegung. Einzelne, „isoliert“, sind die Sinne zwecklos, erst im Zusammenspiel entfalten sie ihre Wirkung. Diese ganzheitliche Betrachtungsweise ist besonders dort vonnöten, wo die Beziehung zum eigenen Leib gestört ist: „Was für Verpönung des Leibes hat allein eine missverstandene ‚religiöse‘ Erziehung während Jahrhunderten bei uns zustande gebracht.“²²¹

Sinnesschulung heißt für Jacoby in erster Linie, die Voraussetzungen zu schaffen für den Gebrauch der Sinne und auch der menschlichen Funktionen in ihrer Gesamtheit.

Dafür muss vor allem die Beziehung zur Umwelt und zum Menschen selbst wieder in ihrer ursprünglichen, vertrauensvollen Form hergestellt werden. Was für Jacoby also wichtig ist, liegt im Kontakt begründet und im Miteinander sein. Optimale Entfaltung findet nur dort statt, wo der Mensch sich „beeindrucken“ lässt. Eindruck (in den Menschen) führt zum Ausdruck (des Menschen). Der Mensch als Material?

Wo Jacoby mehr ein am Menschen forschender und am Menschen handelnder Praktiker ist, könnte man Moholy- Nagy mehr als einen mittels des Menschen am Material forschenden und am Material handelnden Visionär sehen.

Für beide ist die menschliche Wahrnehmung ein Mittel, zu verbessertem, nämlich: gestaltendem Ausdruck zu kommen.

²²⁰ siehe ebd., S. 15

²²¹ ebd., S. 61

Maria Montessori – Spielzeug als Übungsmaterial

„Unser erzieherisches Ziel für das frühe Kindesalter muss darin bestehen, der Entwicklung behilflich zu sein und nicht Bildung zu vermitteln. Deshalb müssen wir warten, bis sich die beobachtende Aktivität entfaltet, nachdem wir dem Kind das zur Entwicklung der Sinne geeignete Material vorgelegt haben.“²²²

Auch bei Maria Montessori begegnet uns das bereits bekannte reformpädagogische Konzept, dem Kind Hilfestellung bei seiner Entwicklung zu geben, statt vorgegebene Inhalte in das Kind hinein zu füllen. Hier stellt sich die Frage, warum bei einem Prozess, der von selbst verläuft, nämlich der kindlichen Entwicklung, geholfen werden muss. Offenbar sind mit der Entwicklung des Kindes bestimmte Erwartungen verknüpft. Überließe man das Kind seiner Entwicklung, so wären diese Erwartungen sicherlich nicht zu erfüllen. So muss man, wenn man nicht direktiv auf das Kind einwirken will, dessen Umfeld verändern, um zum gewünschten Ergebnis zu kommen. Das tun so gut wie alle Reformpädagogen: ländliche Umgebung, freie Bewegung²²³, Werkstätten, helle Räume, teilweise sogar eine bestimmte Architektur sollen dem Kind helfen, sich zu entwickeln. Das angestrebte Ziel ist bekannt: gesunde, selbstbestimmte, kreative Kinder, die noch als Erwachsene von dieser Erziehung profitieren, indem sie ihren Platz in der Gesellschaft voller Tatkraft einnehmen können.

Maria Montessori hatte als erste Frau Italiens Medizin studiert und arbeitete 1896-1898 in der Kinderabteilung der psychiatrischen Universitätsklinik in Rom, danach war sie bis zum Jahr 1900 Direktorin eines heilpädagogischen Instituts. Parallel zu ihrer Tätigkeit als Ärztin besuchte sie Vorlesungen in Pädagogik, denn ihr schien es notwendig, auch den Kindern in psychiatrischen Einrichtungen eine Schulbildung zu ermöglichen. Ihre Erfahrungen mit geistig behinderten Kindern bestärkte sie in der Annahme, dass Erziehung einen Beitrag zur Sozialisation von Kindern leisten könne. Im Elendsviertel San Lorenzo in Rom wurde 1907 ein Kinderhaus für die unbeaufsichtigten, teilweise randalierenden Kinder gegründet. Montessori begann, sich mit diesen Kindern zu beschäftigen und merkte bald, wie sich ihre

²²² Maria Montessori, *Die Entwicklung des Kindes*, S. 190, in: Maria Montessori, *Zehn Grundsätze des Erziehens* Hrsg.: Ingeborg Becker-Textor, S. 12

²²³ Freies Gestühl anstelle der Schulbänke führten Rudolf Steiner und Maria Montessori etwa zeitgleich für ihre Unterrichtsräume ein, siehe: Sonja Hnilica, *Disziplinierte Körper, Die Schulbank als Erziehungsapparat*, S. 134f

unaufdringliche Zuwendung positiv auf die Kinder auswirkte. Sie sah Erziehung als einen maßgeblichen Faktor zur Bildung einer humanen Welt an:

„Wenn wir die Mühe, die wir auf das Kind verwenden, um ihm eine Welt, eine geeignete Umgebung zu schaffen, als unbedingte und dringende Notwendigkeit betrachten, dann vollenden wir ein großes Werk zum Nutzen der Menschheit.“²²⁴

Montessori hatte, wie Moholy-Nagy, ein soziales Ziel vor Augen.

Dem Kind müsse seine eigene Welt geschaffen werden, denn: „Das Kind kann in der komplizierten Welt der Erwachsenen kein ihm gemäßes Leben führen.“²²⁵ So wird gleichsam eine kindliche Parallelwelt geschaffen, die der Erwachsene nicht nur beaufsichtigt, sondern auch selbst herstellt.

„Geben wir also die Rolle des Kerkermeisters auf, und bemühen wir uns stattdessen, ihm [dem Kind] eine Umgebung zu schaffen, in der man, soweit es irgend möglich ist, darauf verzichtet, es mit Überwachung und Belehrung zu ermüden. Je vollkommener die Umgebung dem Kinde entspricht, desto mehr kann die Tätigkeit des Belehrenden zurücktreten. Jedoch darf man einen wichtigen Grundsatz nicht vergessen: Die Freiheit des Kindes kann nicht darin bestehen, dass wir es „sich selbst überlassen“ oder es gar vernachlässigen [...] Wenn wir die Umgebung des Kindes sorgfältig vorbereiten, so ist dies schon eine große Aufgabe, da es sich darum handelt, eine neue Welt zu schaffen: Die Welt der Kinder.“²²⁶

Diese Welt der Kinder stellt für Montessori eine Art Übungswelt auch für den erwachsenen Betreuer dar, denn es geht ihr darum, ein besseres Miteinander zu üben und auch als Betreuer ruhig und achtungsvoll zu sein. Letztendlich aber soll sich das Kind in die Erwachsenenwelt einfügen. Dabei muss man bedenken, dass Montessori ihre Arbeit mit Kindern aus nicht in die Gesellschaft integrierten sozialen Schichten begann. Das angestrebte glückliche Kinderleben sollte auch immer ein in der bürgerlichen Gesellschaft verankertes sein.

Während es Moholy-Nagy um eine weit reichende gesellschaftliche Reform mit Hilfe einer ganzheitlich orientierten Erziehung ging, wollte Montessori eine verbesserte Beziehung zum Kind schaffen. Sie kritisierte die disziplinären Vorstellungen der Erwachsenen und forderte

²²⁴ Maria Montessori, *Dem Leben helfen*, zit. in: Maria Montessori, *Zehn Grundsätze des Erziehens*, S. 24

²²⁵ ebd.

²²⁶ ebd.

dazu auf, das Kind von dieser Unterdrückung zu befreien. Dass diese veränderte Beziehung zum Kind auch weit reichende gesellschaftliche Veränderung bedeutete, steht außer Frage:

„Dies alles enthüllt einen universellen, wenngleich bisher wenig beachteten Konflikt zwischen dem Erwachsenen und dem Kind. Die soziale Frage des Kindes führt uns an die Gesetze heran, nach denen der Mensch gebildet ist, und hilft uns, selbst ein neues Bewusstsein zu entwickeln und folglich unserem eigenen sozialen Leben neue Richtung zu geben.“²²⁷

Zu Beginn ihrer Tätigkeit im Kinderhaus fordert Montessori vor allem soziale Reformen zur Verbesserung der Lebensverhältnisse von Kindern²²⁸, in ihren späteren Jahren hält sie „eine *kosmische Erziehung*, eine Erziehung des einzelnen Menschen, j e d e s Menschen, zur produktiven Beteiligung an der Kultur“²²⁹ für notwendig.

Diese kosmische Erziehung werde eine notwendige Verbesserung „in Häusern, Städten, in der Kommunikation und in den Produktionsmethoden.“²³⁰ bewirken. Dieses Ziel kennen wir von Moholy-Nagy, der aber anders als Montessori d i r e k t auf die Produktion einzuwirken gedenkt.

Ein wichtiges Element in Montessoris Pädagogik ist die Annahme, dass das Kind einen natürlichen Wachstumstrieb habe, einen Selbstbildungstrieb und daher die Eingriffe der Erwachsenen nicht für seine Entwicklung benötige.

Montessori sah das Kind als „Baumeister des Menschen“²³¹ an, schon der Säugling trage einen „Bauplan der Seele“²³² in sich und verfüge über vorbestimmte „Richtlinien für seine Entwicklung.“²³³ Der Erwachsene könne durch „unzeitgemäßes Eingreifen“ und „übertriebene Vorstellungen von der eigenen Machtvollkommenheit“²³⁴ diese empfindliche Entwicklung stören, die sowohl eine physische, als auch eine geistige Entwicklung sei. Durch eine sensible Umwelt könne selbst der Säugling, aber in späterer Folge auch das Kleinkind und das Schulkind jedoch in seiner natürlich angelegten Entwicklung gefördert werden.

²²⁷ Maria Montessori, *Kinder sind anders*, S. 11

²²⁸ auch in der Frauenbewegung war Montessori aktiv, siehe Helmut Heiland, *Maria Montessori*, S. 28

²²⁹ ebd., S. 28

²³⁰ Maria Montessori *Dem Leben helfen*, zit. in: *Zehn Grundsätze des Erziehens*, S. 38

²³¹ ebd., S. 46

²³² ebd., S. 44

²³³ ebd., S. 44

²³⁴ ebd., S. 44

Für den Erzieher sah Montessori die Rolle des Beobachters vor, nicht nur, um das Kind so wenig wie möglich in seiner freien Entwicklung zu stören, sondern auch, um wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnen zu können. Als einzige Grenze der Freiheit des Kindes gelte das „Gemeinwohl“, was anderen schaden könne, müsse verboten werden.

„Doch alles andere [...] soll ihm nicht nur erlaubt, sondern soll auch vom Lehrer beobachtet werden: Hier liegt der wesentliche Punkt. Seine wissenschaftliche Schulung sollte dem Lehrer [...] auch das Interesse daran vermitteln. [...] Seine Geduld wird aus gespannter wissenschaftlicher Neugier und aus Respekt vor dem Vorgang, den er beobachten will, bestehen. Der Lehrer muss seine Stellung als Beobachter verstehen und empfinden.“²³⁵

Der Beobachter machte die Kinder erst zu dem, was sie werden sollten, durch die Wahrnehmung der erwachsenen Bezugspersonen konnten sie sich frei, aber gesellschaftskonform entwickeln.

Das Gesehenwerden der Kinder durch Erwachsene war auch bei Franz Cizek ein wesentlicher Faktor seiner Erziehung. Es ist wohl wichtig, „Kontrolle“ zu unterscheiden von „Beobachtung“: In ihrer Tätigkeit zu stark kontrollierte Kinder entwickeln sich nicht mehr natürlich,²³⁶ unbeobachtete Kinder wiederum, von erwachsenen Personen vernachlässigt entwickeln ein Eigenleben, das sich von einem sozialen Miteinander stark unterscheidet.

Wenn Montessori meint, dass Kindern eine eigene Welt zugestanden werden müsse, so war sie damit Teil einer großen kulturellen Bewegung, die das Kind und seine Entwicklung zum Gegenstand ihres Interesses machte. Montessori gab 1909 einen ersten Ausbildungskurs und publizierte „Il metodo della pedagogica scientifica.“²³⁷ In diesem Werk schildert sie ihre Erfahrungen aus den Kinderhäusern und begründet damit ihren internationalen Erfolg. Sie unternahm Vortragsreisen, z.B. 1913 in die USA, 1923 nach Wien²³⁸ und ließ an vielen Orten Kinderhäuser nach ihrer Methode gründen. 1911 wurde ihre Methode in Volksschulen in

²³⁵ Maria Montessori *Die Entdeckung des Kindes*, zit. in: *Zehn Grundsätze des Erziehens*, S. 33

²³⁶ siehe Maria Montessori *Kinder sind anders*, S. 147f, hier schildert Montessori ihre Erfahrungen mit in ihrem Bewegungsdrang stark eingeschränkten Kindern aus „bevorzugten Gesellschaftsschichten“.

²³⁷ *Il Metodo* wurde bald mehrfach übersetzt, in den USA 1912, ins Deutsche 1913 (*Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter*)

²³⁸ siehe Helmut Heiland, *Maria Montessori*, S. 72f

Italien und der Schweiz eingeführt, Versuchsschulen in anderen Ländern entstanden. Bis heute fand im Schul- und Kindergartenwesen eine Verbreitung der Methode statt.

Montessori- Material

Dass Maria Montessori mit ihrer Pädagogik so weit reichend bekannt wurde, lag nicht zuletzt an den ausgeklügelten Unterrichtsmaterialien, die sie für ihre Kinder schuf.

Sie hatte mit diesen Materialien ihr eigenes Signet hergestellt, das sich beliebig vervielfältigen ließ.

Bis heute wird dieses Material hergestellt und in Montessori-Kindergärten und -Schulen verwendet. Die spezifische Umgebung für das Kind wurde damals mit leichten, beweglichen Möbeln in Kindergröße auf ein mittlerweile übliches kindgerechtes Niveau gebracht.

Die Materialien wurden von den Betreuungspersonen, auch den Eltern, selbst hergestellt.

Das Übungsmaterial wurde den Kindern also angeboten, angefertigt wurde es von den erwachsenen Bezugspersonen. Im Vergleich dazu stellten Moholy-Nagys Vorkurs-Schüler ihr Anschauungs- und Übungsmaterial selbst her.

Diese Materialien konzipierte Montessori noch vor ihrer praktischen Tätigkeit im Kinderhaus, nämlich bereits 1906 aufgrund ihrer Beschäftigung mit geistesschwachen Kindern²³⁹ und den Arbeiten des französischen Arztes Jean-Marc Gaspard Itard und dessen Schüler Édouard Séguin. Sie erkannte, dass die Förderung der Sinne auch „normalen“ Kindern helfen würde und begann die verschiedenen Übungen von Itard und Seguin weiter zu entwickeln. Von Itard übernahm sie z.B. die Methode, die Sinne einzeln, jeden für sich, zu trainieren, von Seguin das Üben an häuslichen Gegenständen und Kleidung. Sie isolierte z.B. die Tätigkeit des Aufknöpfens eines Hemdes, indem sie folgendes Übungsmaterial herstellte: zwei Stücke Stoff wurden in einen Rahmen gespannt, die mit Knöpfen verbunden auf- und zuzumachen waren. Diese Rahmen waren in der Größe an Kinderhände angepasst und für verschiedene Techniken des Öffnens und Schließens von Kleidung hergestellt, z.B. auch eines mit Bändern, mit Zippverschluss, usw.

Die Isolierung der Sinne zu Übungszwecken schien für Montessori ein geeignetes Mittel zu sein, die Sinne zu stärken. Moholy-Nagy wiederum sah als wichtigstes Element der Sinnesschulung die Verknüpfung der Sinne an. Das Spielzeug aus Holzklötzchen, hergestellt

²³⁹ Jean-Marc Gaspard Itard und Édouard Séguin hatten mittels Sinnesschulung Geistesranke zu heilen versucht; siehe Helmut Heiland, *Maria Montessori*, S. 36f

im Vorkurs unter Moholy-Nagy²⁴⁰, zeigt die verschiedene Herangehensweise: Während Moholy-Nagys Schüler an der Bearbeitung des Materials Holz und der Herstellung eines Gegenstandes lernt, seine Sinne zu gebrauchen und das Material kennen zu lernen, bietet Montessori vorgefertigte Holztäfelchen zum Bauen an. Montessoris Schüler trainieren in der industrialisierten Welt mit ihren vorgefertigten Einzelteilen, sie sind Nutzer, aber keine Produzenten. Sie erlernen die aus der Erwachsenenwelt übernommenen Kulturtechniken. Die geometrischen Grundformen, wie sie schon Fröbel als „Normalkörper“ propagierte²⁴¹ und die im Bauhaus auch von Johannes Itten bevorzugt studiert und verwendet wurden, waren bei Montessori Grundlage für Übungen zum Formensinn: Täfelchen in den versch. Formen mussten in Kästchen angeordnet werden,²⁴² aber auch dreidimensionale geometrische Körper wurden zur Erfahrung der Raumgeometrie zum Betasten und Ordnen bereitgestellt. Zur Unterstützung des Tastsinns wurde mit verbundenen Augen gearbeitet. Auffallend ist bei Montessori, dass fast durchwegs Zuordnungsübungen gemacht werden müssen: das dreieckige Klötzchen in die dreieckige Lücke, usw. - entsprechendes Spielzeug ist mittlerweile für Kleinkinder zur Normalität geworden. Montessoris Sinnesmaterial fügt sich, obwohl zumindest früher von Hand hergestellt, perfekt in die industrialisierte Welt ein: Lauter perfekt geformte Teilchen, eins wie das andere, hübsch verpackt in vorbereiteten Schächtelchen. Sie unterscheiden sich nicht in der Form, sondern z.B. der Farbe, oder der Temperatur: Glas, Holz, Kunststoff, Metall; oder Stoffstückchen verschiedener Textilien; oder „Geräuschk Dosen“:²⁴³ lauter gleiche Döschen mit verschiedenem Inhalt gefüllt klingen beim Schütteln unterschiedlich.²⁴⁴ Genormte Formen, aber auch genormte Inhalte: z.B. dient Schleifpapier in verschiedenen Körnungen als Tastmaterial, mathematisch genau bemessene Stufen zum passgenauen Zusammenfügen dienen dem räumlichen Ordnungssinn und der Schulung der Feinmotorik. Zur Unterscheidung von Klängen wurde das Glockenbrett hergestellt: gleich aussehende Glocken, mit einem Stab anzuschlagen, waren in zwei Reihen angeordnet und konnten zu verschiedenen kleinen Melodien zusammengestellt werden. Beim Schreibenlernen, einer durchaus komplexe Tätigkeit, war auch für Montessori ein gewisses Zusammenspiel der Sinne vonnöten: Mit den Fingern fuhr das Kind über Buchstaben, die aus Sandpapier ausgeschnitten und auf Karton geklebt waren, es betrachtete

²⁴⁰ siehe Abbildungen in *Von Material zu Architektur*, S. 64, 65.

²⁴¹ siehe Heiland, *Maria Montessori*, S. 85f

²⁴² siehe Abb. in Heiland, *Maria Montessori*, S. 42 und 47.

²⁴³ siehe Abb. in ebd., S. 64

²⁴⁴ all dies und noch mehr vom gleichen kann man heute kaufen unter www.montessori-material.de

währenddessen den Buchstaben und die Lehrerin nannte den betreffenden Laut. So hatte das Kind eine taktile, optische und akustische Erfahrung gemacht.

Die Erfahrung, die Montessori den Kindern bietet, ist eine Erfahrung der Kultur, in der sie leben, ein ungestörtes Übungsfeld, um die Ziffern und Zeichen, die Klänge und Farben, die Bewegungen innerhalb der zunehmend industrialisierten Umwelt kennen zu lernen und nachzuvollziehen.

Zusammenfassung

Im Frühjahr 1923 übernahm Moholy-Nagy den von Itten eingeführten „Vorkurs“ und die Leitung der Metallwerkstatt (auch hier löste er Itten ab). Design für die industrielle Produktion wurde gerade in der Metallwerkstatt nun besonders gefördert. Moholy-Nagy's Grundsätze vom „ganzen Menschen“ fließen hier tatsächlich in etwas ein, das man sonst als gegenteilig erlebt: die Industrie-Produktion. Hier ist nicht nur der starke integrative Ansatz Moholy-Nagy's zu bemerken, sondern auch der ideelle Ansatz, allen Menschen etwas verfügbar zu machen: menschlicheres Design, letztlich ein menschlicheres Umfeld zu ermöglichen. Das schließt nicht nur Produktdesign ein, bis hin zur Wohnraumgestaltung, sondern als Ziel vor allen Dingen auch den Bau. Der Raum soll erlebt werden können, funktionell gestaltet sein, und funktionell bestimmte Raumgestaltung heißt für Moholy-Nagy: eine den menschlichen „Funktionen“ angepasste Raumgestaltung. Von der Industrieproduktion und dem neuen Bauen erhofft er sich ein menschlicheres Wohn- und Lebensumfeld. Nicht nur dem Menschen in seinen biologischen Bedürfnissen angepasst, sondern auch den Menschen in seiner Entwicklung zum „ganzen Menschen“ fördernd.

In ihrer sozialen Tragweite den Menschen fördernd soll die neue Bauweise sein. Hier kann man sehen, dass Moholy-Nagy seine pädagogischen Impulse keineswegs nur auf den Unterricht selbst beschränkt, sondern auch auf die Produktion von Gütern bis hin zum Wohnraum bezieht. Auch die Schüler am Bauhaus in den letzten Jahren ihrer Ausbildung sollten sich mit den Fragen der Raumgestaltung im weiteren Sinne, nämlich der Stadtplanung und auch der Landschaftsgestaltung, aber auch mit Fragen der Erziehung und der Lebensführung auseinander setzen. Moholy-Nagy will seine verändernden Impulse in jedem Bereich des Lebens verwirklicht sehen.

Über welche Medien kann nun diese Veränderung bewirkt werden?

Direkte sinnliche Erfahrung mit einem kognitiven Verstehensprozess zusammenzuführen war Moholy-Nagys Methode, zu einem umfassenden Verständnis von Gestaltungsprozessen zu kommen. So wurden in seinem Unterricht Tastobjekte als Gegenstände des sinnlichen Lernens hergestellt und die vollzogene Tasterfahrung in Diagramme eingezeichnet. Zwei Ebenen des Nachvollziehens wurden dadurch möglich und miteinander vergleichbar: die wissenschaftlich abstrakte und nur über den optischen Sinn nachvollziehbare Ebene der Diagramme und die durch Nachvollzug der Tasterfahrung möglich gemachte Ebene der menschlichen Erfahrung.

Diese Erfahrungsebene eröffnet sich bei Moholy-Nagy durch den Umgang mit Materialien und die Gestaltung dieser Materialien zu Objekten.

Bei Itten, dessen pädagogischer Fokus auf der individuell spirituellen Entwicklung seiner Schüler lag und der einfühlendes Verstehen von ihnen verlangt hat, äußerte sich das Spielerische der Erfahrung nur in den entstandenen Objekten, während bei Moholy-Nagy der ganze Prozess ein spielerischer war, die Objekte aber eine Art distanzierter Bewusstheit ausstrahlen. Unterschied sich die Herangehensweise Ittens doch deutlich von der Moholy-Nagys, so ging es doch auch bei Itten um das Streben nach Veränderung.

Veränderung in einem dem Menschen zumutbaren Maß, ob gesellschaftlich oder persönlich wird von allen hier vorgestellten Pädagogen angestrebt.

Das Grundanliegen dieser Pädagogen ist es, die menschliche Entwicklung zu fördern.

Die Medien, durch die diese Entwicklung geschehen kann, sind unterschiedlich.

Moholy-Nagy und Itten verwendeten Medien der Gestaltung: die Objekte, die sie in ihrem Unterricht von den Schülern herstellen ließen, waren sinnliche Erfahrungsgrenze für ihren Lernprozess.

Franz Cizek handelte ähnlich, seine Schüler brachten ihre Erlebnisse in die Gestaltung ein und erweiterten gleichzeitig ihren Erfahrungsschatz. So entwickelten sie sich sowohl im Umgang mit dem Material, als auch im künstlerischen Ausdruck selbsttätig. Die wissenschaftliche Einordnung allerdings nahm Cizek selbst vor – seine Schüler waren zu jung dafür.

Das pädagogische Potential, das im Umgang mit Material und in der Herstellung von Objekten liegt, wurde von Moholy-Nagy, Itten und Cizek genützt.

Heinrich Jacoby arbeitet nicht über diesen Umweg. Sein Material ist der Mensch selbst.

Durch ein intensives Befragen seiner Schüler erreicht er eine Auseinandersetzung auf einer immateriellen Ebene, die sich direkt am Menschen durch die vollzogene Haltungs-Veränderung in einer verstärkten Ausdrucksfähigkeit äußert. Die menschliche Entwicklung geht bei Jacoby dem künstlerischen Ausdruck voraus, wird nicht durch diesen eingeleitet. Der Schwerpunkt bei Jacoby liegt in der Auseinandersetzung des Menschen mit den Fähigkeiten seiner Sinnes- und Bewegungsorgane, die künstlerische Produktion ist eine mögliche Folge daraus. Die Ergebnisse der jeweiligen Auseinandersetzung sind offen, sind Bestandteil der Entwicklung. Maria Montessori geht mit dem Material anders um: sie gestaltet es selbst, nach ihren Überlegungen wird es vorgefertigt den lernenden Kindern zur Verfügung gestellt. Der Prozess des Lernens hat bei ihr also ein vorbestimmtes Element. Der Umgang mit dem Material bietet vorgefertigte Lösungen an. Das Kind bei Montessori entwickelt seine

Sinnesorgane anhand dieser Materialien und lernt dabei, mit Gegenständen des täglichen Gebrauchs umzugehen.

So wurde die Entfaltung des Menschen auf unterschiedliche Weise in „unermüdlicher pionierarbeit“²⁴⁵ vorangetrieben.

Diese Entfaltung sollte sich sozial auswirken, die Gesellschaft sollte an ihr eine Umgestaltung erfahren: dies konnte verschieden interpretiert werden, auch von den Nationalsozialisten ließen sich manche Ansätze, einen „neuen“ Menschen zu schaffen, gebrauchen, die meisten reformpädagogischen Initiativen aber wurden unter dieser Herrschaft verboten. Dies wohl deshalb, weil ein mit allen Sinnen lebender, aus all seinen Begabungen schöpfender Mensch auch ein frei denkender und frei handelnder Mensch ist, eben nicht an Konventionen und Machtverhältnisse gebunden. Wie weit dies eine Utopie ist, mag dahingestellt sein. Für Moholy-Nagy ist die „organische Lebensführung“²⁴⁶ des Menschen soziale Notwendigkeit!

²⁴⁵ Von *Material zu Architektur*, S. 16

²⁴⁶ Ebd., S. 16

Literatur

Anders Leben – Jugendbewegung und Lebensreform in Deutschland um 1900; Die Zeit, Zeitgeschichte, Heft 2, 2013 Badura-Triska, Eva, Hrsg.: *Tagebücher, Johannes Itten, Stuttgart 1913-1916, Wien 1916-1919*, 1990, Löcker Verlag, Wien

Ballod, Georg: *Pädagogisches Handeln und individuelle Entfaltung: Heinrich Jacobys Bildungs- und Erziehungsverständnis im individualpädagogischen Kontext* 1997, Berg Verlag, Marnheim

Findeli, Alain: Moholy-Nagy's Design Pedagogy in Chicago (1937-46), in: Design Issues, Vol. VII, Nr.1, 1990, The MIT Press

Heiland, Helmuth: *Maria Montessori*, 2010, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg

Hespe, Reiner: *Der Begriff der freien Kinderzeichnung in der Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von ca. 1890-1920*, 1985, Peter Lang, Frankfurt am Main

Hnilica, Sonja: *Disziplinierte Körper. Die Schulbank als Erziehungsapparat*, 2003, edition selene, Wien; Technische Universität Wien

Jacoby, Heinrich: *Jenseits von „Begabt“ und „Unbegabt“*, 1994, Christians, Hamburg

Jäger, Gottfried/Wessing, Gudrun (Hrsg.): *Über Moholy-Nagy*, 1997, Kerber Verlag, Bielefeld

Kerbs, Diethart/Reulecke, Jürgen (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Reformbewegungen: 1880-1933*, 1998, Peter Hammer Verlag, Wuppertal

Kerschensteiner, Georg: *Begriff der Arbeitsschule*, 1912, Teubner, Leipzig, Berlin

Leadbeater, Charles: *Das Leben in der Geistigen Welt*, 1989, Aquamarin-Verlag, Grafing

Liebau, Eckart; Zirfas, Jörg (Hrsg.) *Die Sinne und die Künste*, 2008, transcript Verlag, Bielefeld

Moholy-Nagy, Laszlo: *Von Material zu Architektur*, 1968, Florian Kupferberg Verlag, Mainz

Moholy-Nagy, Laszlo: *Malerei, Fotografie, Film*, 1967, Florian Kupferberg Verlag, Mainz

Moholy-Nagy, Laszlo: *Vision in Motion*, 1947, Theobald, Chicago

Moholy-Nagy, Sibyl: *Laszlo Moholy-Nagy, ein Totalexperiment*, 1972, Florian Kupferberg, Mainz

Katalog: *Laszlo Moholy-Nagy*, 1974, Hatje, Stuttgart

Katalog: *Laszlo Moholy-Nagy*, 1991, Hatje, Kassel

Montessori, Maria: *Kinder sind anders*, 1990, dtv, München

- Passuth, Krisztina (Hrsg.): *Moholy-Nagy*, 1982, Verlag der Kunst, Dresden
- Rochowanski, L. W.: *Die Wiener Jugendkunst – Franz Cizek und seine Pflegestätte*, 1946, Wilhelm Frick Verlag, Wien
- Rutschky, Katharina (Hrsg.): *Schwarze Pädagogik: Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, 1988, Ullstein, Frankfurt am Main
- Safer, Elisabeth: „Cizeks Lebenswerke – Die Wiener Jugendkunstklasse“ (Vortrag gehalten 17.11.2006 an der ‚Akademie für ganzheitliche Kunsttherapie, ISSA’s, auf: www.ufg.ac/...06111SAFER_Vortrag-CIZEK.pol...
- Selle, Gert: *Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung*, 1981, DuMont, Köln
- Wick, Rainer: *Bauhaus-Pädagogik*, 1982, DuMont, Köln
- Wick, Rainer: *Kunstschule der Moderne*, 2000, Hatje Cantz, Ostfildern-Ruit (erweiterte Neuauflage von *Bauhaus-Pädagogik*)
- Wingler, Hans (Hrsg.): *Kunstschulreform 1900-1933*, 1977, Gebr. Mann, Berlin (Katalog)
- Wingler, Hans (Hrsg.) *Das Bauhaus*, 1975, Gebr. Rasch & Co., Bramsche

Lebenslauf

Geboren am 2.3.1967 in Wien, Besuch der Waldorfschule Wien Mauer 1973-1985; Externisten-Matura 3/1987; Reise nach Mittelamerika; Studium der Rechtswissenschaften 9/1987, abgebrochen 1989; Mitglied in der Theatergruppe von Stefan Libardi; Studium der Theaterwissenschaften ab 9/1989, mit den Nebenfächern Pädagogik und Germanistik; Geburt eines Sohnes 1993 und Unterbrechung des Studiums. Heirat 1994 mit Dr. Rudolf Riedinger, freiberuflicher Psychotherapeut. Geburt einer Tochter 1996; Absolvierung einer Ausbildung in Masken und Bühnenarbeit bei Laura Sheleen; Umbau eines Hauses in Würflach, Niederösterreich aus Naturmaterial; Beschäftigung mit Gartengestaltung und Gestaltung eines Gartens in Wien und Würflach. Geburt einer Tochter 2000, Umzug nach Würflach und weiterer Umbau des Hauses. Schlagzeugunterricht ab 9/2001 bis 9/2010; Geburt einer Tochter 2003; Begleitung und Durchführung von Theaterprojekten an der Waldorfschule Schönau/Triesting ab 2005 bis heute; Abhaltung von Handarbeitsunterricht an der Mittel- und Oberstufe der Waldorfschule Schönau/Triesting 9/2008-6/2012; Wiederaufnahme des Studiums der Theater-, Film- und Medienwissenschaft 3/2010. Erkrankung des Ehemannes 2012, Pflege des Ehemannes ab 2013 bis zu seinem Ableben 12/2013.