



FAU Kunst und Bildung 7

Sabine Richter (Hrsg.)

Eva Eyquem im Kontext der Bauhaus-Pädagogik

Tagungsband zum Symposium 2018
Schriften und Interviews



Sabine Richter (Hrsg.)

Eva Eyquem im Kontext der Bauhaus-Pädagogik
Tagungsband zum Symposium 2018, Schriften und Interviews

FAU Kunst und Bildung

Band 7

Herausgeberin der Reihe:

Prof. Dr. Susanne Liebmann-Wurmer

Sabine Richter (Hrsg.)

Eva Eyquem im Kontext der Bauhaus-Pädagogik

Tagungsband zum Symposium 2018,
Schriften und Interviews

Erlangen
FAU University Press
2021

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im
Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bitte zitieren als

Name des Autors, Titel des Beitrags. In: Richter, Sabine (Hrsg.). 2021.
Eva Eyquem im Kontext der Bauhaus-Pädagogik. Tagungsband zum
Symposium 2018, Schriften und Interviews. FAU Kunst und Bildung
Band 7.
Erlangen: FAU University Press. DOI: 10.25593/978-3-96147-393-9.

Das Werk, einschließlich seiner Teile, ist urheberrechtlich geschützt.
Die Rechte an allen Inhalten liegen bei den jeweiligen Autoren.
Sie sind nutzbar unter der Creative-Commons-Lizenz BY-NC-ND.

Der vollständige Inhalt des Buchs ist als PDF über den OPUS-Server
der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg abrufbar:
<https://opus4.kobv.de/opus4-fau/home>

Die Publikation wurde gefördert durch den Universitätsbund Erlangen-
Nürnberg e.V. und die Dr. German Schweiger-Stiftung.

Dank an:

Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V., Dr. German Schweiger-Stiftung,
Évelyne Coutas, Yoshimasa Kaneko, Rüdiger von der Weth, Rainer K. Wick

www.richter-sabine.de

Verlag und Auslieferung
FAU University Press
Universitätsstraße 4, 91054 Erlangen

Layout: Victoria Schmidt
Druck: Schembs GmbH, Nürnberg

ISBN: 978-3-96147-392-2 (Druckausgabe)
eISBN: 978-3-96147-393-9 (Online-Ausgabe)
DOI: 10.25593/978-3-96147-393-9
ISSN: 2199-2037

INHALT

1	<i>Susanne Liebmann-Wurmer</i>	Vorwort	4
2	<i>Sabine Richter</i>	Einleitung	8

Erster Teil: Tagungsband zum Symposium

3	<i>Rainer K. Wick:</i>	Johannes Ittens Unterrichtsprogramm am Bauhaus und seine Reformpädagogischen Hintergründe	14
4	<i>Yoshimasa Kaneko:</i>	Die Kunstpädagogik Johannes Ittens an der Itten-Schule und deren Rezeption in Japan	40
5	<i>Sabine Richter:</i>	Eva Eyquems kunstpädagogischer Ansatz und dessen Wurzeln in der Pädagogik ihres Lehrers Johannes Itten	54

Zweiter Teil: Schriften und Interviews

7	Interview <i>Heinz Neidel</i> – EE, 1974 (Itten und die Folgen)	78
8	Interview <i>Évelyne Coutas</i> und <i>Françoise Wasserman</i> – EE, 1991	88
9	Gesprächsprotokoll <i>Rüdiger von der Weth</i> , 1991	114
10	Interview <i>Susanne Liebmann-Wurmer</i> – EE, 1994	120
11	<i>Eva Eyquem & Sabine Richter</i> - Bildnerische Arbeit mit Kindern im Vorschulalter, 1997	138
12	Interview <i>Sabine Richter</i> – EE über ihre Arbeit in der WWN, 1998	144

Anhang

12	Autorinnen und Autoren des Tagungsbands	150
13	Zum Eyquem-Archiv	152
14	Vita Eva Eyquem	154
15	Chronik des Eyquem-Archivs	158
16	Biografisches Material	162
17	Ausgewählte Literatur	168

VORWORT

„DIE DINGE SELBER IN DIE HAND NEHMEN“

Wie bei den meisten großen Lehrerinnen und Lehrern, an die man sich später erinnert, war auch Eva Eyquems nachhaltige Wirkung stark mit ihrer Präsenz verbunden. Sie selber sprach sich öfter dafür aus, mit dem Material, das sie uns übergab, frei und unkonventionell weiterzuarbeiten und es nicht bei einem (ohnehin vergeblichen) Versuch der Nachahmung zu belassen.

Schon als Siebzehnjährige trat Eva Eyquem in Berlin in die Itten-Schule ein, griff das reformpädagogische Gedankengut ihres Lehrers, des avantgardistischen Künstlers Johannes Itten, begeistert auf und erweiterte es im Lauf ihres Lebens um aktuelle künstlerische Strategien und Konzepte der Kunst. In erster Linie verkörperte sie jedoch eine Haltung zum Leben, zur Welt, zu den Menschen - eine Haltung, die kulturell geprägt war, die in hohem Maß von der Kunst ausging und von einem umfassenden kunstgeschichtlichen wie interkulturellen Wissen gespeist wurde. Dementsprechend verstand sie es, durch die Kunst auch anderen Menschen die Augen zu öffnen, auch für das unscheinbare Besondere im Alltäglichen, und ihnen die beglückende Erfahrung und Vision der vielschichtigen Wechselwirkung zwischen Kunst und Leben, Betrachten und Gestalten als Weltzugang und Erkenntnisform zu vermitteln. Sie arbeitete mit Menschen unterschiedlichster Altersstufen, Lebensphasen, Berufe und auch mit vielen Laien, die sie konzentriert, mit Respekt und großer Ernsthaftigkeit wahrnahm und beobachtete. Ihr großes Interesse und ihr Fragen galt dabei vor allem dem schöpferischen Impuls, der den Menschen überhaupt veranlasst zu formen und zu gestalten.

Aufgrund ihres besonderen Schicksals - das sie als große Chance begriff - konnten sich in ihrem Leben wie auch in ihrem Umkreis ganz unterschiedliche, zum Teil gegensätzliche Elemente berühren und in Beziehung treten - vielleicht ein Grund

dafür, dass ihr gerade die Kontrastlehre Ittens besonders wichtig war. Ihre frühe Begegnung mit ostasiatischer Lebensweise und Weisheit durch ihre west-östliche Sozialisation ermöglichte ihr, große Zusammenhänge und Verbindungen zu erkennen und aufzuzeigen - Verbindungen zwischen der scheinbar gewöhnlichsten Handlung und dem Geheimnisvollen, zwischen Nähe und Distanz, zwischen dem höchsten Anspruch und dem kleinsten Anfang, zwischen dem Alltagsgegenstand und dem ganzen Kosmos.

Der Lehrstuhl für Kunstpädagogik der FAU, dem Eva Eyquem ihre nach ihren eigenen Vorstellungen geordnete und kommentierte Diasammlung zur Verfügung stellte, hat es sich zur Aufgabe gemacht, die ständig anwachsende Sammlung vielfältiger Dokumente wissenschaftlich auszuwerten. Das im Lauf der Jahre von ihr selbst immer wieder ergänzte Archiv ist mittlerweile, vor allem durch die spätere Schenkung ihrer Bibliothek durch ihren Sohn Olivier Eyquem, zu einer anerkannten Sammlung geworden, die für die Forschung aus unterschiedlichen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven reichhaltiges Material bietet.

Unser Wunsch ist es, Eva Eyquems Werk nicht nur zu bewahren, sondern es durch neue Entwicklungen weiterzuführen - was ganz in ihrem Sinn lag - auch bei unserem letzten Treffen in Paris, bei dem sie mir nochmals eine große Menge Dias mit den Worten übergab: „Macht etwas damit!“

Susanne Liebmann-Wurmer

EINLEITUNG

Mit einem breit gefächerten Veranstaltungsprogramm zum Bauhaus stand das Jahr 2019 in Weimar, Dessau und Berlin ganz im Zeichen des Gründungs-Jubiläums. Unter dem Titel „Die Welt neu denken“ lud der Bauhaus Verbund mit dem Jubiläumsprogramm „100 Jahre bauhaus“ dazu ein, „die historischen Zeugnisse des Bauhauses neu zu entdecken wie auch seine Bedeutung für die Gegenwart und Zukunft“¹.

Der Lehrstuhl für Kunstpädagogik der FAU beherbergt seit 1994 das Archiv der Kunstpädagogin und Kunstwissenschaftlerin Eva Eyquem, geb. Plaut, die zwischen 1932 und 1934 Schülerin von Johannes Itten war, einer der prägendsten Figuren am Bauhaus Weimar. Ihren pädagogischen Ansatz entwickelte Eyquem an der Universität Paris (Sorbonne Pantheon Saint Charles), wo sie auf dem Gebiet der Kunstwissenschaft und Ästhetik tätig war. Das Spektrum ihrer Arbeit erweiterte sie im Rahmen ihrer Tätigkeit in Nürnberg, wo sie größtenteils in Kooperation mit dem Kunstpädagogischen Zentrum im Germanischen Nationalmuseum (KPZ) von 1972 bis 1999 an unterschiedlichen Institutionen² arbeitete.

Im Zusammenhang mit dem Bauhaus-Jubiläum konnte im Jahr 2019 Archiv-Material zu Eva Eyquem in unterschiedlichen Ausstellungen in Nürnberg³ und Berlin⁴ gezeigt werden, Vorträge im Rahmen von Ausstellungen und Symposien⁵ thematisierten darüber hinaus ihren kunstpädagogischen Ansatz.

¹ Siehe Projektarchiv der Homepage zum Jubiläum 100 Jahre bauhaus:
<https://www.bauhauskooperation.de/kooperation/projektarchiv/> abgerufen am 25.07.2020.

² Siehe dazu Anhang: Vita Eva Eyquem, S. 198.

³ „Unsere Künstler am BAUHAUS – Nürnberg und die Moderne“ Ausstellung in der Kunstvilla Nürnberg, März bis Juni 2019. Gleichnamiges E-Book zur Ausstellung herausgegeben von Dr. Andrea Dippel.

⁴ Beitrag zu Eva Eyquem im Rahmen der Präsentation „Itten-Schule Berlin“, Konstanzerstraße Berlin, Juni – September 2019, MASKE+SUHREN, Berlin.

⁵ Vorträge Sabine Richter: „Eva Eyquem – Vermittlerin der Bauhaus-Pädagogik in Nürnberg“, Kunstvilla Nürnberg 22.05 und 05.06.2019 / „Einblick in das kunstpädagogische Skizzenbuch von Eva Eyquem. Arbeiten aus dem Elementarkurs in der Werkbund Werkstatt Nürnberg 1989-1997“ im Rahmen der Tagung „Grundlagenlehre. Kunst und Gestaltung“, Universität Mozarteum Salzburg, 29.05.2019 / „Eva Eyquem – Vermittlerin der Bauhaus-Pädagogik in Nürnberg“, Bildungszentrum Nürnberg, 06./07.10.2019.

Im Vorfeld des Bauhaus-Jubiläums richtete das Symposium „Eva Eyquem (1915-2009) im Kontext der Bauhaus-Pädagogik“ den Fokus auf die Kunstpädagogik Johannes Ittens und deren Wurzeln in der Reformpädagogik, auf die Rolle Eva Eyquems als Schlüsselfigur der Itten-Rezeption in Japan und auf die Bedeutung ihres Werks als Erweiterung und Fortschreibung von Ittens Gestaltungslehre. Es fand am 20. Oktober 2018 am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der FAU statt und richtete sich an Studierende des Lehrstuhls Kunstpädagogik, des Master-Studiengangs Kunstvermittlung sowie an KunstpädagogInnen.

Das Symposium hatte zum Ziel, die kunstpädagogische Position Eva Eyquems in ihrer Beziehung zur Bauhaus-Pädagogik aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten und mit Vorträgen ausgewiesener internationaler Fachwissenschaftler einen Diskurs zu ihrem Ansatz zu eröffnen. Im Zusammenhang mit der Erschließung des Eyquem-Archivs war es mein Anliegen, mit dem Symposium Eva Eyquems an zeitgenössische künstlerische Prinzipien angelehnte Kunstpädagogik zu reflektieren und deren Relevanz für aktuelle Positionen der Kunstpädagogik zu diskutieren.

Die zweiteilige Publikation, die aus diesem Symposium hervorgeht, besteht aus ausgewählten Tagungs-Beiträgen. Rainer K. Wick beleuchtet „Johannes Ittens Unterrichtsprogramm am Bauhaus und seine reformpädagogischen Hintergründe“⁶. Yoshimasa Kaneko thematisiert „die Kunstpädagogik Johannes Ittens an der Itten-Schule und deren Rezeption in Japan“⁷. Dabei stützt er sich auf ein Gespräch, das er 2004 mit Eva Eyquem, geb. Plaut führte. Mein Beitrag thematisiert abschließend „Eva Eyquems kunstpädagogischen Ansatz und dessen Wurzeln in der Pädagogik ihres Lehrers Johannes Itten“⁸ an Hand von Archiv-Material.

Der Tagungsband wird ergänzt durch einen zweiten Teil mit Schriften und Interviews, in denen Eva Eyquem sich zu Grundlinien ihrer Pädagogik äußert. Teile davon wurden bereits an verschiedenen Stellen veröffentlicht oder von ihr zur Publikation freigegeben.

Im Anhang befinden sich neben den Biografien der AutorInnen und ausgewählten Literaturhinweisen ergänzendes Material zum Eyquem-Archiv, darunter eine Kurzvita Eva Eyquems und eine Chronik des Archivs.

Während das Archiv-Material - bis auf wenige Funde - vollständig erschlossen und mit Signaturen versehen wurde, ist die archivalische Aufarbeitung von Eva Eyquems Nachlass noch nicht abgeschlossen. Weitere Teile ihres Nachlasses werden

⁶ Rainer K. Wick: S. 14.

⁷ Yoshimasa Kaneko: S. 40 Der Beitrag „Die Kunstpädagogik Johannes Ittens an der Itten-Schule und deren Rezeption in Japan“ wurde als Vortrag im Rahmen des Symposiums 2018 an der FAU präsentiert

⁸ Sabine Richter: S. 54.

derzeit neu in die Sammlung aufgenommen und ausgewertet. Um das Archiv zukünftig der Lehre und Forschung über die Nutzung des Archivs am Lehrstuhl hinaus zugänglich zu machen, ist die Überführung des Materials in eine Datenbank in Planung.

Dank

Mein Dank gilt in erster Linie Olivier Eyquem, dem Sohn Eva Eyquems für seine großzügige Schenkung, seine Unterstützung und seine freundlich gewährten Auskünfte in allen Fragen, die ihre Person und ihr Werk betreffen. Er wirkte auch an der Auswahl und Bereitstellung von Lebensdokumenten und Fotos aus ihrem privaten Leben mit, auch dafür herzlichen Dank. Ganz besonders bedanke ich mich bei den Autoren Rainer K. Wick und Yoshimasa Kaneko für die Publikationsgenehmigung ihrer Beiträge zum Symposium. Beide Autoren kooperieren seit vielen Jahren mit dem Lehrstuhl für Kunstpädagogik. Sie bereichern diesen Tagungsband durch ihre herausragende Fachkenntnis und unterstützten die Herausgabe des Bandes im Vorfeld durch geduldige und gewissenhafte Korrekturen der Texte. Bedanken möchte ich mich auch bei Carina Hagl für die Übersetzung des Beitrags von Yoshimasa Kaneko vom Japanischen ins Deutsche und bei Victoria Schmidt für die grafische Gestaltung der Publikation.

Der Tagungsband setzt die Reihe „Kunst und Bildung“ der FAU University Press fort, in der bereits 2017 die Dissertation zu Eva Eyquem und ihrem Werk⁹ erschienen ist. Er wurde gefördert durch den Universitätsbund Erlangen-Nürnberg e.V. und die Dr. German Schweiger-Stiftung, wofür wir unseren besonderen Dank aussprechen.

Sabine Richter

⁹ Richter, Sabine: Einblick in ein Kunstpädagogisches Skizzenbuch. Leben und Werk von Eva Eyquem. FAU University Press, Erlangen 2017.

Erster Teil
Tagungsband zum Symposium

JOHANNES ITTENS UNTERRICHTSPROGRAMM AM BAUHAUS UND SEINE REFORMPÄDAGOGISCHEN HINTERGRÜNDE

Rainer K. Wick

Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Design und Kunst

Vorbemerkungen zur Pädagogik am Bauhaus

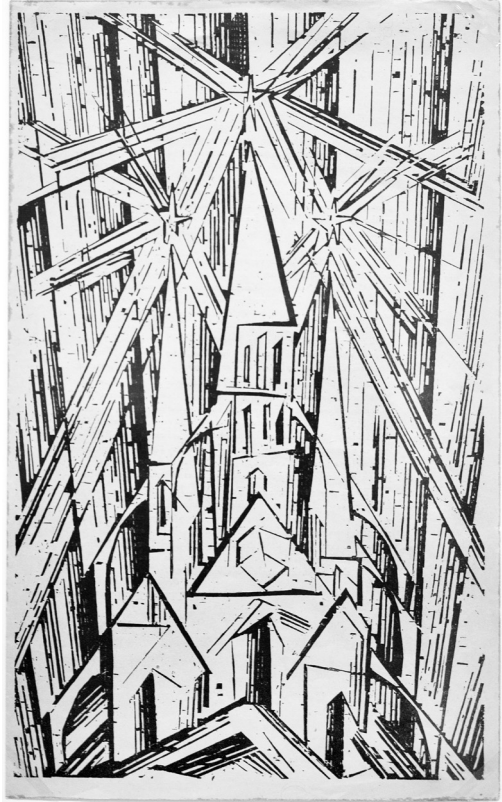
Was allzu oft vergessen oder verdrängt wird, und in dieser Hinsicht machten auch die im Jahr 2019 bis zum Überdruß zelebrierten Jubiläumsaktivitäten „bauhaus100“ kaum eine Ausnahme: Das Bauhaus war kein Stil im Sinne eines einheitlichen Gestaltungswollens beziehungsweise einer konsistenten Bild- und Formensprache – schon 1964 bezeichnete der konstruktivistische Künstler Walter Dexel den sogenannten Bauhausstil als „Mythos“¹ –, sondern zuallererst eine Reformkunstschule als Synthese aus Kunstakademie und Kunstgewerbeschule mit einer avancierten Erziehungsphilosophie und innovativen pädagogischen Konzepten und Praktiken.

Es ist hier nicht der Ort, das komplexe und in einem steten Transformationsprozess mehrfach nachjustierte „System“ der Bauhaus-Pädagogik darzustellen.² An dieser Stelle nur soviel: Gegründet nach der Katastrophe des Ersten Weltkriegs, dem Ende der Monarchie und dem Zusammenbruch einer alten Wertewelt, in einer politisch, ökonomisch, gesellschaftlich und moralisch unvorstellbaren Krisensituation, verstand sich das frühe Bauhaus als logenartige Keimzelle einer neuen, auf dem Harmoniegedanken beruhenden freien, brüderlichen Gesellschaft, und der „große Bau“³, der im Gründungsprogramm von 1919 (Abb. 1) als Fernziel ausdrücklich Erwähnung fand, war das Symbol dieser utopischen Sehnsucht. Modell dieses „großen Baus“ war – nicht so sehr im formalen Sinne (obwohl auch in diesem, wie die damaligen utopischen Architekturentwürfe im Umkreis des „Arbeitsrats für Kunst“ zeigen), sondern mehr im geistigen und sozialen Sinne – die gotische Kathedrale. Sie galt als gebauter Ausdruck nicht nur des Gottesstrebens

¹ Walter Dexel, Der „Bauhausstil“ – ein Mythos, in: Katalog „bauhaus. Idee – Form – Zweck – Zeit. Dokumente und Äußerungen“, Göppinger Galerie, Frankfurt 1964, S. 62-64. Eine leicht abweichende Fassung nach dem im Nachlass befindlichen Originalmanuskript auch in dem von Walter Vitt herausgegebenen Band: Walter Dexel, Der Bauhausstil – ein Mythos. Texte 1921-1965, Starnberg 1976, S. 17-20.

² Vgl. Rainer Wick, Bauhaus-Pädagogik, Köln 1982, 4. Aufl. 1994; Rainer K. Wick, Bauhaus – Kunstschule der Moderne, Ostfildern 2000; Rainer K. Wick, Bauhaus – Kunst und Pädagogik, Oberhausen 2009.

³ Walter Gropius, Programm des Staatlichen Bauhauses in Weimar, April 1919, zit. bei: Hans M. Winkler, Das Bauhaus, 3. Aufl. Bramsche 1975, S. 40.



1. Lyonel Feininger, Kathedrale.
Titelholzschnitt für das Bauhaus-Manifest, 1919.

im Zeitalter der Gotik, sondern angesichts des Krieges und seiner Folgen vor allem als Sinnbild der neuerlich beschworenen Gemeinschaftsideale des Mittelalters, und Feiningers kubo-expressionistischer Titelholzschnitt des Bauhaus-Manifestes von 1919 zeigt nicht von ungefähr einen Turmbau, der die Zielsetzung andeuten soll: Schaffung einer neuen, sozial gerechteren, auf dem Solidaritätsprinzip fußenden Gesellschaft, einer neuen sozialen Architektur also. In einem Brief an den zweiten Rektor der Ulmer Hochschule für Gestaltung, Tomás Maldonado, schrieb der Bauhaus-Gründer und Architekt Walter Gropius 1963 rückschauend, dass das Manifest entstanden sei aus einer „Mischung tiefer Niedergeschlagenheit als Folge des verlorenen Krieges und der Zerrüttung geistigen und wirtschaftlichen Lebens und einer glühenden Hoffnung, aus diesen Trümmern etwas Neues aufbauen zu wollen ohne die bis dahin so drückend empfundene staatliche Bevormundung. Ein sachlicher Aufruf zur sachlichen Arbeit hätte damals seinen Zweck verfehlt, nämlich jungen Menschen, die mit neuen Ideen trüchtig waren, eine breite Basis anzubieten, wo diese Ideen geklärt und praktisch erprobt werden konnten. Der Erfolg des Manifestes spricht für sich selbst; aus dem In- und Ausland kamen junge Leute herbei, nicht um ‚werkgerechte‘ Lampen zu entwerfen, sondern um Teil einer Gemeinschaft

zu sein, die den neuen Menschen in neuer Umgebung aufbauen und schöpferische Spontaneität in allen auslösen wollte.“⁴ Die Erkenntnis, dass sich dieses Ziel, wenn überhaupt, unter den damals gegebenen Verhältnissen nicht revolutionär (wie im Fall der russischen Oktoberrevolution), sondern allenfalls in kleinen Schritten, also evolutionär, erreichen ließe, hieß aber, geeignet erscheinende Erziehungsmaßnahmen einzuleiten. Hier liegt der eigentliche Schlüssel zum Verständnis der Pädagogik des Bauhauses, und es ist offenkundig, dass diese Erziehungsutopie der Heranbildung eines „neuen Menschen“ für eine bessere, „neue Gesellschaft“ explizit oder implizit das Denken am Bauhaus über all seine inneren und äußeren Verwandlungen hinweg fast durchgängig bestimmt hat – von der in ihren Zielformulierungen oft schwärmerisch-pathetischen Gründungsphase der Jahre 1919 bis 1922 über die Konsolidierungsphase⁵ 1923 bis 1928 mit der für sie typischen Industrie- und Technikorientierung bis hinein in die Direktionsphase Hannes Meyers 1928 bis 1930⁶. So stellte Oskar Schlemmer 1921 fest, dass das „Bauhaus nach ganz anderer Seite hin ‚baut‘ als erwartet wird, nämlich: den Menschen“⁷, und Moholy-Nagy schrieb in seinem 1929 veröffentlichten pädagogischen Programmwerk „Von Material zu Architektur“ unmissverständlich: „Nicht das Objekt, der Mensch ist das Ziel.“⁸ Erst ab 1930, unter der Leitung von Mies van der Rohe, wurde dieses dem Anspruch nach umfassende Erziehungskonzept auf den Radius einer am Leitbild der Berufstüchtigkeit orientierten Fachausbildung für Architekten und Designer reduziert (eine Entwicklung übrigens, die sich in den 1960er Jahren an der Hochschule für Gestaltung in Ulm ganz ähnlich noch einmal vollzog). Spätestens drei Jahre, bevor das Bauhaus unter dem Druck der Nationalsozialisten geschlossen wurde, war damit das Ende eines edlen Menschheitstraumes, einer großen humanistischen Utopie, besiegelt.

Doch noch einmal zurück zur ursprünglichen Bauhaus-Idee: Dem gerade angedeuteten, übergreifenden Ziel einer sozialen Synthese, also einer „neuen“,

⁴ Brief von Walter Gropius an Tomás Maldonado vom 24. 11. 1963, in: Ulm. Zeitschrift der Hochschule für Gestaltung, 10/11 (1964), S. 67 f. Vgl. auch Gropius' Rede zur ersten Ausstellung von Schülerarbeiten des Bauhauses im Juni 1919, zit. bei: Hartmut Probst/Christian Schädlich, Walter Gropius. Werkverzeichnis, Bd. 3, Berlin 1988., S. 74; dort heißt es unter anderem: „Wir befinden uns in einer ungeheueren Katastrophe der Weltgeschichte, in einer Umwandlung des ganzen Lebens. [...] Vor dem Krieg haben wir das Pferd beim Schwanz aufgezäumt und wollten die Kunst durch Organisation von rückwärts in die Allgemeinheit tragen. Wir bildeten Aschenbecher und Bierseidel künstlerisch aus und wollten uns so allmählich zum großen Bau emporsteigern. [...] Das war eine maßlose Überhebung, an der wir Schiffbruch litten, und nun wird's umgekehrt werden. Keine großen geistigen Organisationen, sondern kleine geheime in sich abgeschlossene Bünde, Logen, Hütten.“

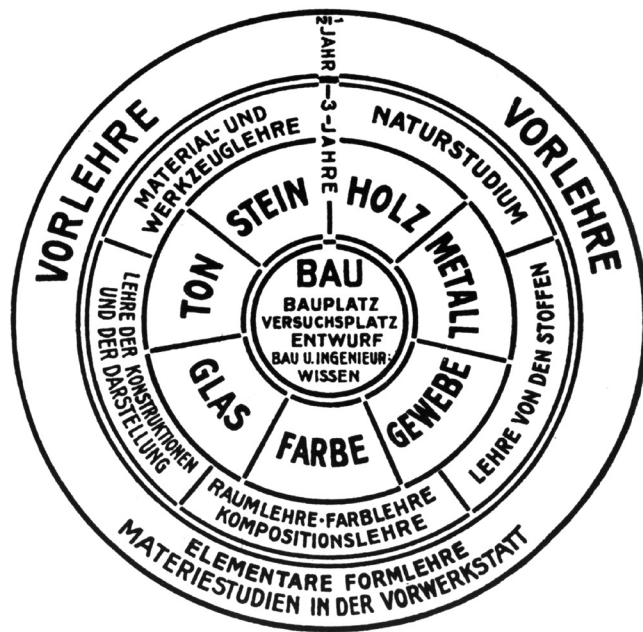
⁵ Zur Begrifflichkeit vgl. Friedhelm Kröll, Bauhaus 1919–1933. Künstler zwischen Isolation und kollektiver Praxis, Düsseldorf 1974.

⁶ Vgl. dazu Philipp Oswald (Hrsg.), Hannes Meyers neue Bauhauslehre, Basel 2019 (= Bauwelt Fundamente 164).

⁷ Oskar Schlemmer, Briefe und Tagebücher, hrsg. v. Tut Schlemmer, Stuttgart 1977, S. 48 (Brief an Otto Meyer, 3.2.1921).

⁸ László Moholy-Nagy, Von Material zu Architektur (= Bauhausbücher 14), München 1929, S. 14.

durch das Band der Menschlichkeit geeinten Gesellschaft, hoffte man am frühen Bauhaus mit Hilfe der ästhetischen Synthese ein Stück näher zu kommen, das heißt durch Aufhebung der „klassentrennende[n] Anmaßung, die eine hochmütige Mauer zwischen Handwerkern und Künstlern“⁹ errichtet hatte oder, anders gesagt, durch Einebnung des Unterschiedes zwischen der sogenannten hohen, freien Kunst auf der einen und der traditionell geringer geschätzten angewandten Kunst auf der anderen Seite. Gedacht war an ein gleichberechtigtes Zusammenwirken aller Kunstgattungen und gestalterisch relevanten Handwerkssparten an den Gestaltungsaufgaben der Zukunft, wobei der Architekt und Bauhaus-Gründer Walter Gropius allerdings – in Analogie zum Bau der mittelalterlichen Kathedrale – am Primat der Architektur keinen Zweifel ließ. Gedacht war zudem an die *Erziehung eines neuartigen Gestaltertypus*, der gleichzeitig über die ästhetische Kompetenz des (progressiven) Künstlers und die Fähigkeit des Handwerkers zur Bewältigung alltagspraktischer Aufgaben verfügte. Dem entsprach folgerichtig jenes berühmt gewordene, in Gestalt konzentrischer Kreise entworfene *didaktische Modell des Bauhauses* (Abb. 2) aus dem Jahr 1923, das im Anschluss an den propädeutischen Vorkurs eine innige Verzahnung von künstlerischer, theoretischer und handwerk-



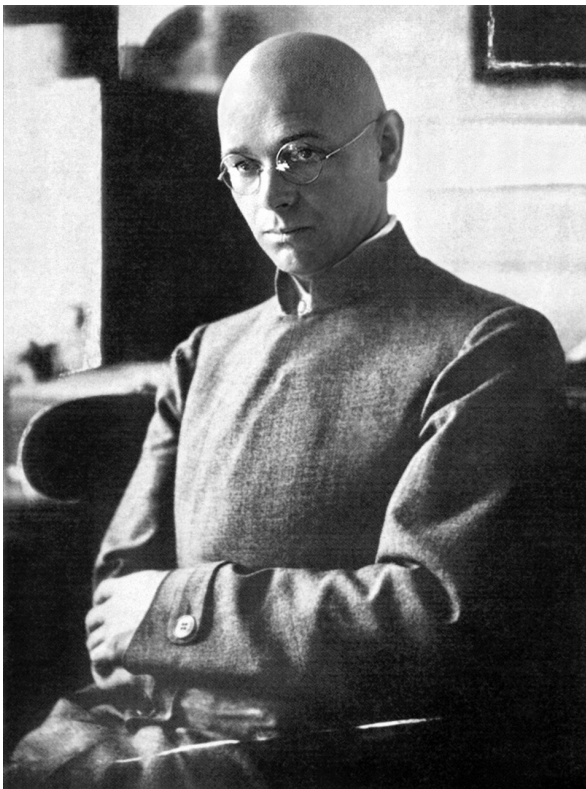
2. Diagramm der Bauhaus-Lehre, 1923.

⁹ Walter Gropius, Manifest des Staatlichen Bauhauses in Weimar, April 1919, zit. bei: Hans M. Wingler, Das Bauhaus, 3. Aufl. Braunschweig 1975, S. 39.

¹⁰ Vgl. Walter Gropius, Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhauses, in: Staatliches Bauhaus Weimar 1919–1923, hrsg. v. Staatlichen Bauhaus in Weimar und Karl Nierendorf, Weimar–München 1923, S. 10.

licher Lehre vorsah.¹⁰Und ebenso folgerichtig war es, 1925 mit der Übersiedlung der Schule von Weimar nach Dessau das sozialpsychologisch problematische, konfliktträchtige *duale Leitungssystem* der Werkstätten (Zweimeistersystem) mit je einem sogenannten Formmeister (in der Praxis einem hochkarätigen Künstler) und einem Handwerksmeister aufzugeben und nun die Zuständigkeit für die Werkstättenleitung den ersten Repräsentanten dieses neuartigen Gestaltertypus zu übertragen, nämlich den sogenannten Jungmeistern, die, selbst am Bauhaus ausgebildet, in Personalunion über die programmatisch intendierte künstlerisch-handwerkliche Doppelqualifikation verfügten (Herbert Bayer, Marcel Breuer, Hinnerk Scheper, Joost Schmidt, Gunta Stölzl und andere).

Wie soeben schon angedeutet, ging der im Sinne einer Integration von Form- und Handwerkslehre beziehungsweise einer Fundierung von Kunst und Gestaltung im Handwerk dual konzipierten Bauhaus-Lehre der von dem Schweizer Maler Johannes Itten (Abb. 3) in das Curriculum eingebrachte einsemestrige *Vorkurs* (auch: *Vorlehre*, *Vorunterricht*) voraus. In diesen einführenden Kurs flossen Elemente der Gestaltungslehre Adolf Hölzels, des akademischen Lehrers von Itten in Stuttgart, ein, erweitert durch eigene Erfahrungen des Künstlers als Leiter einer privaten Kunstschule in Wien in den Jahren 1916 bis 1919. Die Etablierung beziehungsweise Institutionalisierung dieses Propädeutikums ist zweifellos *das* pädagogische Verdienst Johannes Ittens, was im Bauhaus-Jubiläumsjahr 2019



3. Johannes Itten am Bauhaus, um 1920.

allerdings nicht selten bewusst übersehen wurde. Statt dessen erging sich eine zuweilen hämische bis böartige Kunstkritik in der pauschalen Diffamierung Ittens als Rassist, was zweifellos einem postumen Rufmord gleichkam.¹¹ Zwar sympathisierte der Künstler als Anhänger der von Otoman Z. Hanish begründeten, auf dem Gedankengut der altpersischen Zarathustra-Religion fußenden, synkretistischen Mazdaznan-Lehre zeitweise tatsächlich mit den dort propagierten rassistischen Ideen,¹² doch kann dies keinesfalls der Beurteilungsmaßstab für dessen epochalen Beitrag zur Pädagogik am Bauhaus sein.

Reyner Banham hat bemerkt, dass der Vorkurs eine solche Berühmtheit erlangt habe, dass man gewohnt sei, ihn „als die Gesamtsubstanz der ‚Bauhausmethode‘ überhaupt zu betrachten“¹³, eine Vorstellung, die in dieser Form natürlich nicht haltbar ist. Und auch Otto Stelzer wird der Komplexität der Pädagogik am Bauhaus nicht gerecht, wenn er den Stellenwert des Vorkurses – und mithin den Ittens – für das Bauhaus wie folgt charakterisiert: „Mit dem Vorklassen-Gedanken steht und fällt die gesamte Bauhauspädagogik.“¹⁴ Gleichwohl sind derartige Einschätzungen insofern aufschlussreich, als sie doch die institutsstrategisch herausragende Bedeutung des Vorkurses (auch in den zehn Jahren nach dem Ausscheiden Ittens aus dem Bauhaus) andeuten.

In der Bauhaus-Satzung des Jahres 1921 heißt es:

„Jeder Bewerber wird vorerst nur für ein Halbjahr zur Probe aufgenommen. In diesem Probehalbjahr [...] ist der obligatorische Vorunterricht zu besuchen, der in elementarem Formunterricht in Verbindung mit Materiestudien [...] besteht. Die endgültige Aufnahme hängt vom Besuch dieses Unterrichts und von der Güte der in diesem Probehalbjahr entstandenen freien Arbeiten des Bewerbers ab.“¹⁵

Der Vorkurs, der damit den Charakter eines Initiationsritus erhielt (ihn musste man passiert haben, um in die Gemeinschaft der Bauhäusler aufgenommen zu werden), wurde so zur pädagogischen Basis der Schule. Seine Funktion bestand nicht nur in

¹¹ So etwa Niklas Maak, Ganz in Weiß, FAZ v. 28.10.2018, S. 41. Er bezeichnet Itten als einen der „esoterischen Kasperköpfe“ am Bauhaus, „die eine Herrenrasse ohne Schwarze und unarische ‚Verunreinigungen‘ herbeisehten.“

¹² Vgl. die elaborierte Studie von Ulrich Linse, Die Mazdaznan-Pädagogik des Bauhaus-Meisters Johannes Itten, www.bauhaus.de/de/bauhaus-archiv/2129_publicationen/2132_bauhaus_vortrage/ (04.02.2019); ferner als kanpppe Zusammenfassung: Ulrich Linse, Johannes Itten und Mazdaznan am Bauhaus, <http://www.bauhaus-imaginista.org/articles/4787/johannes-itten-and-mazdaznan-at-the-bauhaus/de?0bbf55ceffc3073699d40c945ada9faf=7e11bb37766d77a6a5358c8ac695df8c>

¹³ Reyner Banham, Die Revolution der Architektur. Theorie und Gestaltung im Ersten Maschinenzeitalter, Reinbek 1964, S. 240.

¹⁴ Otto Stelzer, Der Vorkurs in Weimar und Dessau, in: Katalog „50 Jahre Bauhaus“, Württembergischer Kunstverein, Stuttgart 1968, S. 35.

¹⁵ Satzungen des Staatlichen Bauhauses zu Weimar, Januar 1921, zit. bei: Hans M. Wingler, Das Bauhaus, 3. Aufl. Bramsche 1975, S. 54.

der Feststellung der Eignung der Studienbewerber und deren „Reinigung“ von den Schlacken akademischer Vorstellungen von Kunst und Gestaltung, sondern auch in der Vermittlung gestalterischer Basisqualifikationen.

Johannes Ittens Vorkurs am Bauhaus

Itten, der vom Herbst 1919 bis zum Frühjahr 1923 dem Lehrkörper des Bauhauses in Weimar angehörte, ging dabei von einem offenen pädagogischen Grundkonzept aus:

„Von allem Anfang an war mein Unterricht auf kein besonders fixiertes äußeres Ziel eingestellt. Der Mensch selbst als ein aufzubauendes, entwicklungsfähiges Wesen schien mir Aufgabe meiner pädagogischen Bemühungen. Sinnesentwicklung, Steigerung der Denkfähigkeit und des seelischen Erlebens, Lockerung und Durchbildung der körperlichen Organe und Funktionen sind die Mittel und Wege für den erzieherisch verantwortungsbewussten Lehrer.“¹⁶

In diesen Sätzen manifestiert sich in aller Deutlichkeit der umfassende, ganzheitliche, über eine bloß berufsqualifizierende Künstler- beziehungsweise Gestalterausbildung hinausweisende Erziehungsspruch Ittens. Es handelt sich um eine entschiedene Absage an einseitiges Spezialistentum und um den Anspruch, schöpferische Generalisten oder gestalterisch breit aufgestellte Universalisten auszubilden. Folglich galt der Vorkurs nicht im herkömmlichen Sinne der Vermittlung zeichnerischer Grundfertigkeiten, die in der traditionellen Ausbildung an den alten Akademien etwa durch das Abzeichnen von Gipsmodellen erworben wurden,



4. Werner Graeff, Rythmusstudie, 1921.

¹⁶ Johannes Itten, Pädagogische Fragmente einer Formenlehre (1930), zit. bei: Willy Rotzler (Hrsg.), Johannes Itten. Werke und Schriften, 2. Aufl. Zürich 1978, S. 232.

¹⁷ Johannes Itten, Tagebuch X, 2.3.1918, zit. bei: Eva Badura-Triska (Hrsg.), Johannes Itten. Tagebücher, Wien 1990, Bd. 1, S. 387.

sondern der Entwicklung des Menschen als leiblich-seelisch-geistiger Einheit, war also in einem übergreifenden Sinne *ästhetische Erziehung als Ganzheitserziehung*. Dazu gehörte, dass der Unterricht Ittens regelmäßig mit den von seinem Stuttgarter Akademielehrer Adolf Hölzel angeregten *gymnastischen Übungen* begann, deren Ziel es war, „dem Körper die Ausdrucksfähigkeit, die Erlebnisfähigkeit zu geben, sie in ihm zu erwecken.“¹⁷ Es folgten sogenannte Harmonisierungsübungen und rhythmische Formübungen (Abb. 4), die Paul Klee 1921 sehr anschaulich, wenn auch nicht ohne ironischen Unterton, wie folgt beschrieben hat:

„Nachdem er [Itten] einige Gänge gemacht hat, steuert er auf eine Staffelei zu, auf der ein Reißbrett mit einer Lage Schmierpapier steht. Er ergreift eine Kohle, sein Körper sammelt sich, als ob er sich mit Energien ladete, und geht dann plötzlich zweimal nacheinander los. Man sieht die Form zweier energischer Striche, senkrecht und parallel auf dem obersten Schmierbogen, die Schüler werden aufgefordert, das nachzumachen. [...] Dann kommandiert er's im Takt, dann lässt er dasselbe Exerctium stehend ausüben. Es scheint eine Art Körpermassage damit gemeint zu sein, um die Maschine auf das gefühlsmäßige Funktionieren hin zu schulen.“¹⁸

Das Ziel dieser Maßnahme bestand darin, dass die Schüler sich lockern, entkrampfen und von den Zwängen akademischer Manier befreien und zudem Bewegung und Rhythmus als existentielles Urprinzip und als grundlegendes bildnerisches Organisationsprinzip physisch unmittelbar erfahren sollten. Damit befand sich Itten im Einklang mit den Protagonisten der damaligen sogenannten Rhythusbewegung – Zivilisationskritikern, Naturphilosophen, Tanz-, Musik- und Sportpädagogen –, für die der Naturrhythmus das einzige authentische Lebensprinzip war.

Das eigentliche Unterrichtsprogramm bestand aus einer Sequenz aufeinander aufbauender Übungen, beginnend mit elementaren zweidimensionalen Studien bis hin zu komplexeren plastisch-räumlichen Kompositionsversuchen. Eingebunden waren diese Übungen in Ittens *allgemeine Kontrastlehre*, die – neben dem alles übergreifenden Prinzip der Bewegung – den theoretischen Rahmen seines gesamten Unterrichtes abgab.

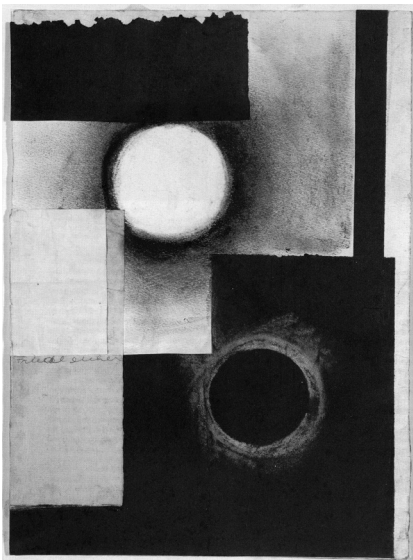
Übungen zum *Hell-Dunkel-Kontrast*, den Itten angesichts der Urpolarität von Licht und Finsternis für den Elementarkontrast schlechthin hielt, nahmen im Unterricht einen besonders breiten Raum ein. In der Regel wurde mit Zeichenkohle gearbeitet, einem sehr empfindlich reagierenden, modulationsfähigen und zur Darstellung des Hell-Dunkel gut geeigneten Material. Da es den Studenten anfänglich allgemein schwerfiel, Hell-Dunkel-Nuancen hinreichend differenziert darzustellen, ließ Itten Tonskalen anfertigen, die in gleichmäßiger Stufung die Spanne vom hellsten Grau bis hin zum tiefsten Schwarz umfassen sollten. Erweitert wurden derartige

¹⁸ Paul Klee, Briefe an die Familie 1899–1940, hrsg. v. Felix Klee, Köln 1979, Bd. 2, S. 970.

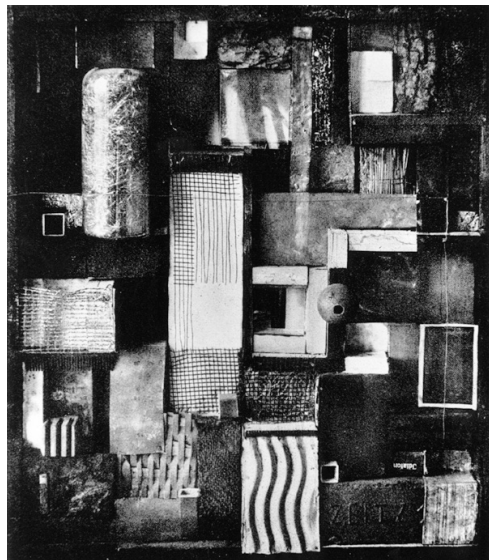
Übungen durch Bänder mit Hell-Dunkel-Akkorden, sei es in gleichen Flächengrößen, sei es mit unterschiedlich proportionierten Feldern, Aufgaben, die dann in Studien einmündeten, bei denen „verschieden große, in den Tonwerten unterschiedliche Flächen“ in einer meist streng orthogonalen „Komposition gleichgewichtig“¹⁹ zu verteilen waren (Abb. 5).

Zum Programm einer ganzheitlichen Erziehung gehörte für Itten selbstverständlich nicht nur die Schulung des Gesichtssinnes, sondern ebenso die des Tastsinnes. Hierzu erfolgten, auch im Hinblick auf die nachfolgende Hauptlehre in einer der Bauhaus-Werkstätten, sogenannte *Materiestudien* (Abb. 6), die ein interessantes Beispiel für das Eindringen avantgardistischer Gestaltungsauffassungen in den Lehrkanon einer modernen Kunstschule darstellen und den für Innovationen aufgeschlossenen, anti-akademischen Geist des Bauhauses dokumentieren. Itten schreibt dazu:

„Am Bauhaus ließ ich zur taktilen Beurteilung der verschiedenen Texturen lange chromatische Reihen von realen Materialien anfertigen. Die Schüler mussten diese Texturfolgen mit den Fingerspitzen bei geschlossenen Augen erfühlen. Nach kurzer Zeit verbesserte sich das Tastgefühl in erstaunlichem Grad. Darauf ließ ich Texturmontagen aus kontrastierenden Materialien machen. Es entstanden phantastische Gebilde von damals völlig neuartiger Wirkung.“²⁰



5. Friedl Dicker, Hell-Dunkel-Studie im Kreis- und Quadratcharakter, 1919.



6. Willi Dieckmann, Dreidimensionale Materiestudie, 1922.

¹⁹ Johannes Itten, *Mein Vorkurs am Bauhaus, Gestaltungs- und Formenlehre*, Ravensburg 1963, S. 28.

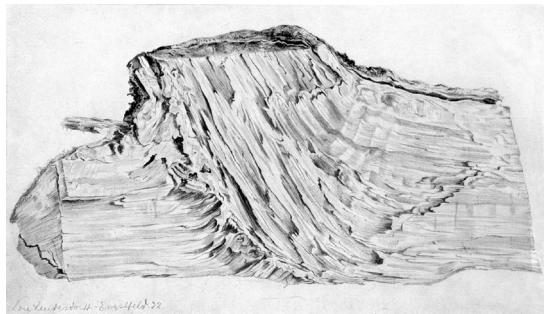
²⁰ Ebd., S. 47.

An diese Übungen schloss sich das *Naturstudium* an, über das Itten folgendes schreibt:

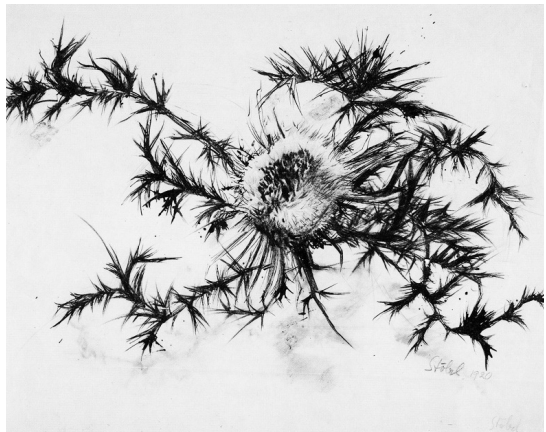
„Anfänger müssen mir zur Schulung des scharfen, exakten Beobachtungsvermögens ganz genaue, photographisch genaue Zeichnungen, auch farbige, nach der Natur machen. Ich will nur Auge plus Hand schulen und das Gedächtnis. Also Auswendiglernen des Gesehenen.“²¹

Tatsächlich entstanden im Rahmen des Naturstudiums aus der Vorstellung gezeichnete Sachdarstellungen (Abb. 7), die den Stoffcharakter der Gegenstände täuschend genau trafen. Wie sehr auch beim Objektzeichnen taktile Erfahrungen eine Rolle spielen konnten, belegt das Studienblatt einer Distel von Gunta Stölzl (Abb. 8). Um diese Pflanze adäquat, das heißt ihrem „Wesen“ entsprechend, darstellen zu können, müsse man – so Itten – zunächst von ihren Stacheln gestochen worden sein, man müsse mit dem „Tast- und Gesichtssinn [...] die scharfe Spitzigkeit ihrer Formbewegung“ erfassen und die Distel „erleben“²².

7. Lore Leudersdorff-Engstfeld,
Zeichnerische Materiestudie, 1922.



8. Gunta Stölzl, Distel, 1920.

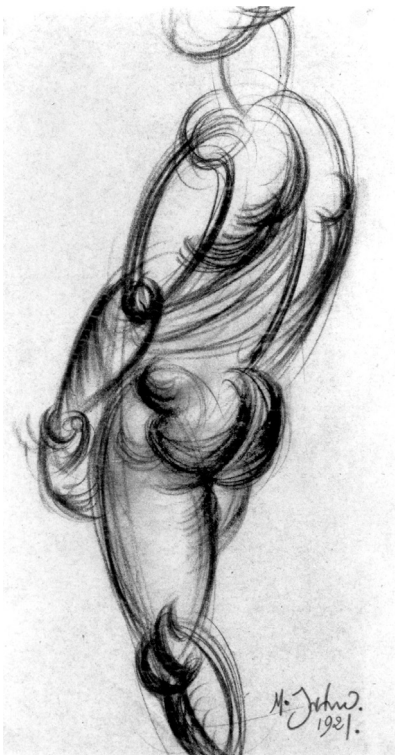


²¹ Johannes Itten, Tagebuch IX, September 1918, zit bei: Eva Badura-Triska (Hrsg.), Johannes Itten. Tagebücher, Wien 1990, Bd. 1, S. 334.

²² Johannes Itten, Analysen alter Meister, in: Bruno Adler (Hrsg.), Utopia. Dokumente der Wirklichkeit, Weimar 1921, o.S.

Sollte das Naturstudium die Studierenden in die Lage versetzen, Wahrgenommenes zeichnerisch möglichst präzise zu fixieren und „eine genaue Vorstellung von den Tonwerten und den charakteristischen Formen“²³ zu gewinnen, so stand das *Aktzeichnen* (Abb. 9) unter umgekehrten Vorzeichen. Nicht um eine anatomisch möglichst genaue Wiedergabe der äußeren Realität ging es hier, sondern um das Auffinden der charakteristischen „Ausdrucksform“ beziehungsweise um das Erfassen der „inneren Bewegung“ des Modells – dies ein zusätzlicher Hinweis auf den von Itten vollzogenen Bruch mit akademischen Traditionen und mithin auf seine Modernität:

„Ich will heute Akte rhythmisch zeichnen lehren. Die Schüler müssen einen ganzen Akt in Kreisbewegungen zeichnen, während ich zähle. Rechts und links herum zeichnen, je nachdem die Bewegung des Aktes geht. Dann, weil der Akt als Formcharakter auch Geraden hat, das Gleiche in Geraden zeichnen. Wichtig ist, dass eine gleichförmige Handbewegung da ist, dass alles in Bewegung ist.“²⁴



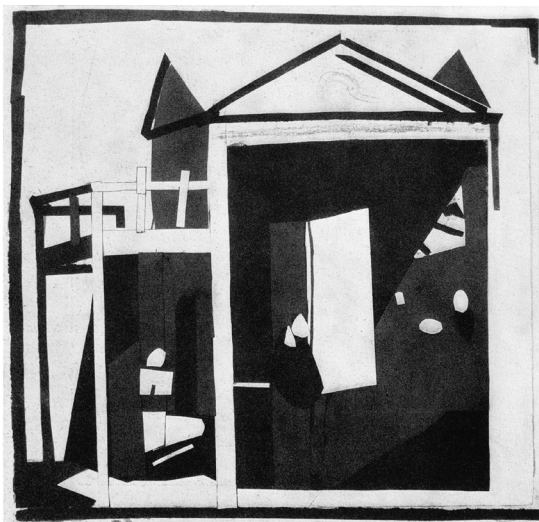
9. Martin Jahn,
Rhythmische Aktstudie, 1921.

Interessant ist, dass das Aktzeichnen teilweise von Musik begleitet wurde, um das Empfinden für den rhythmischen Ausdruck des sich bewegenden Modells zu steigern.

Von großer Bedeutung waren in Ittens Unterricht die von Adolf Hölzel angeregten *Analysen alter Meister*.²⁵ Nicht am philologischen Zugriff auf das Kunstwerk, nicht an dessen kunstwissenschaftlicher Auslegung war Itten bei diesen „Analysen“ interessiert, sondern daran, im praktisch-bildnerischen Nachvollzug einen unmittelbaren Zugang zum „Wesen“ des Werkes zu gewinnen und dabei nicht nur verborgene Kompositionsprinzipien, Hell-Dunkel-Verteilungen (Abb. 10) und rhythmische Verlaufsformen aufzuspüren, sondern sich auch und vor allem in die Werke „einzufühlen“. Schlemmer schreibt dazu:

²⁵ Vgl. Johannes Itten, *Bildanalysen*, hrsg. v. Rainer Wick in Zusammenarbeit mit Anneliese Itten, Ravensburg 1988; Ines Rödl, *Johannes Itten und die Alten Meister. Genese und historischer Kontext einer neuen Bildanalytik*, Berlin 2019.

„Itten gibt in Weimar ‚Analyse‘. Zeigt Lichtbilder, wonach die Schüler dieses oder jenes Wesentliche zeichnen sollen; meist die Bewegung, Hauptlinie, Kurve. Darauf verweist er sie an eine gotische Figur. Dann zeigt er die weinende Magdalena vom Grünewald-Altar; die Schüler bemühen sich, aus dem sehr Komplizierten ein Wesentliches zu lösen. Itten sieht die Versuche und donnert: Wenn Sie ein künstlerisches Empfinden hätten, so müssten Sie vor dieser erhabenen Darstellung des Weinens, das das Weinen der Welt wäre, nicht zeichnen, sondern dasitzen und in Weinen zerfließen. Spricht's und schlägt die Tür zu!“²⁶ (Abb. 11)



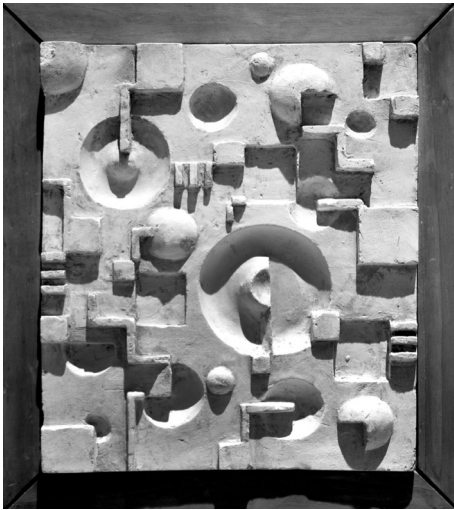
10. Margit Téry-Adler, Hell-Dunkel-Analyse nach Giotto's „Verkündigung an Anna“, vor 1919.



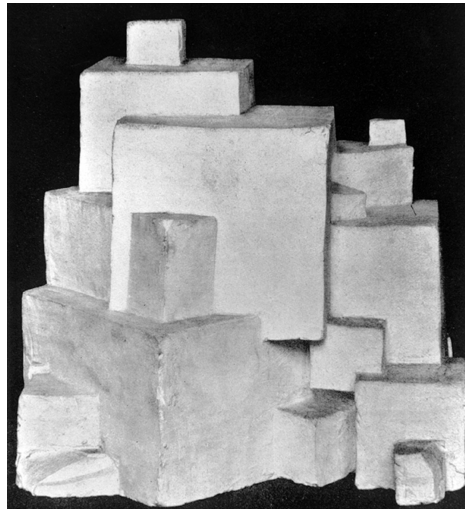
11. Rudolf, Analyse nach Grünewald's „Tauberbischofsheimer Altar“, 1921.

Breiten Raum nahm im Vorkurs auch das Studium der geometrischen Grundformen Kreis, Quadrat und Dreieck (Abb. 12) – Itten sprach von *Formcharakteren* – und deren Beziehungen zu den Grundfarben Rot, Blau und Gelb ein. „Bei null anfangen“, also ganz elementar beginnen, ist eine jener nachgerade sprichwörtlich gewordenen Maximen der Bauhaus-Pädagogik. Nachdem die Studenten die Grundformen zunächst motorisch durch Körperbewegungen „erlebt“ hatten (etwa „entspannt schwingend“ oder „gespannt eckig“), mussten die gestalterischen Möglichkeiten von Quadrat, Dreieck und Kreis in systematischen Übungsreihen und Kompositionsstudien durchgearbeitet werden: Kompositionen im Quadrat-, Dreieck- oder Kreischarakter, Kombinationen von zwei oder drei Formcharakteren, Formteilungen im Quadrat-, Dreieck- und Kreischarakter – Übungen, die dann zu intensiven Proportionsstudien und dreidimensionalen Formstudien überleiteten. Hervorzuheben ist, dass für Itten diese dreidimensionalen Übungen in Gestalt *stereometrischer*

²⁶ Oskar Schlemmer, Brief an Otto Meyer, 16.5.1921, in: Oskar Schlemmer, Briefe und Tagebücher, hrsg. v. Tut Schlemmer, Stuttgart 1977, S. 49



12. Rudolf Lutz, Studie im Kreis- und Quadratcharakter, 1921.



13. Ilse Mögelin, Würfelkomposition, 1921.

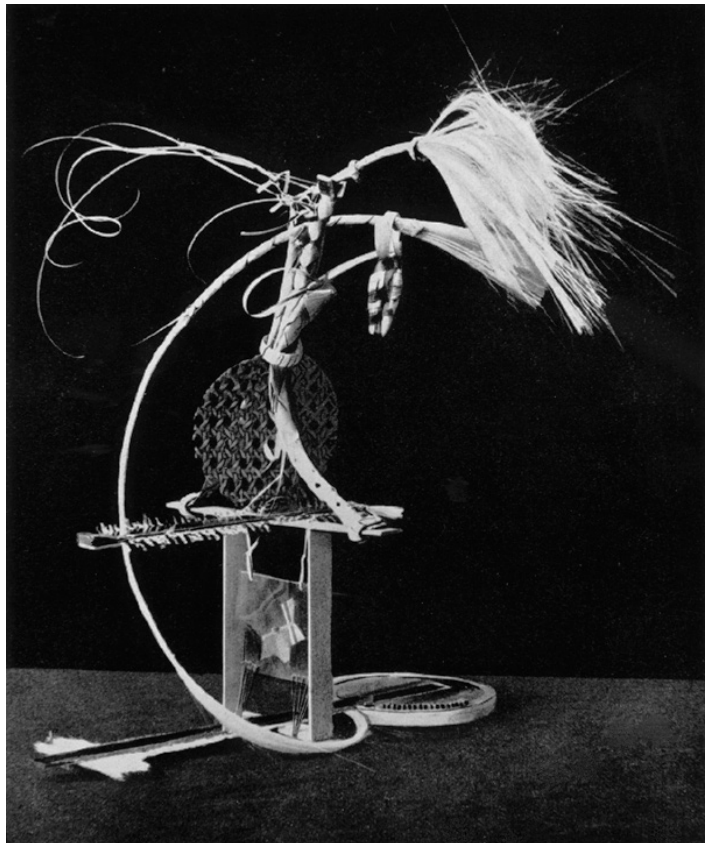
Kompositionen („Würfelkompositionen“, Abb. 13) keine „utopischen“ Architekturmodelle darstellten, und ferner, dass sie auch nicht als direkte Vorübungen im Rahmen der Ausbildung zukünftiger Architekten gemeint waren, sondern dass sie im Sinne der skizzierten Zielsetzung des Vorkurses dem Erwerb elementarster Einsichten in die grundlegenden Beziehungen zwischen Körper und Raum dienen sollten.

Im Unterschied zu diesen strengen, konstruktiven (nicht konstruktivistischen) Formübungen standen jene oft skurril anmutenden, aus Fundstücken von den Müll- und Schrottplätzen zusammengesetzten *Materialmontagen* (Abb.14), die im Umfeld des Dadaismus zu orten sind und zum Teil einen ausgesprochen spielerischen Charakter zeigen. Frei von außerästhetischen Verwertungsansprüchen boten derartige Übungen den Studenten die Möglichkeit zur ungezwungenen Verwirklichung ihrer kreativen Potenzen und mithin zur Erfahrung ihrer anthropologischen Möglichkeiten – erinnert sei an Friedrich Schillers Diktum „Der Mensch [...] ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.“²⁷

Nach zunehmenden Meinungsverschiedenheiten zwischen dem Bauhaus-Gründer Walter Gropius und Johannes Itten über den zukünftigen Kurs der Schule – Gropius suchte nach einer sozial motivierten „neuen Einheit“ von Kunst und Technik, Itten hingegen dachte primär an die Entfaltung und Stärkung künstlerischer Individualität im Rahmen einer „musischen“ Erziehung – schied der Künstler zu Ostern 1923 aus dem Bauhaus aus, das er in seiner Gründungsphase entscheidend mitgeprägt hatte. Sein Nachfolger als Leiter des Vorkurses wurde der ungarische „Universal-

²⁷ Friedrich Schiller, Über die Ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen (1795), Stuttgart 1970, S. 63 (= Reclam-Universalbibliothek).

künstler“ László Moholy-Nagy. Mit dessen betont rationalem kunst- beziehungsweise gestaltungspädagogischen Konzept wurde er zum maßgeblichen Vollstrecker des von Gropius ab 1922/23 angestrebten Kurswechsels des Bauhauses hin zu einer engen Zusammenarbeit mit der Industrie anstelle der ursprünglichen Orientierung aufs Handwerk. Dem expressionistischen Überschwang, den sozialutopischen Proklamationen und den von Mittelaltersehnsucht durchzogenen Heilsvorstellungen der Anfangsphase setzte Moholy sein von Technikbejahung, ja Technikbegeisterung getragenes, formal auf dem Konstruktivismus basierendes und die Entfaltung des Funktionalismus begünstigendes Kunstwollen entgegen. Den hieraus resultierenden didaktischen und methodischen Veränderungen, die der Vorkurs ab 1923 erfuhr, kann an dieser Stelle ebenso wenig nachgegangen werden wie den pädagogischen Maximen und Praktiken von Josef Albers, der nach dem Ausscheiden von Moholy-Nagy aus dem Bauhaus im Jahr 1928 die Leitung des Vorunterrichts bis zur durch die Nazis erzwungenen Schließung der Schule im Sommer 1933 innehatte.



14. Max Bronstein,
Materialmontage, 1921.

Der reformpädagogische Kontext

In seinem 1963 erschienenen Buch „Mein Vorkurs am Bauhaus“ schreibt Johannes Itten rückschauend:

„Als ich meinen ersten Unterricht als Volksschullehrer 1908 in einem bernischen Dorf übernahm, versuchte ich, alles zu vermeiden, was die naive Unbefangenheit der Kinder hätte stören können. Fast instinktiv erkannte ich, dass jede Kritik und Korrektur beleidigend und zerstörend auf das Selbstvertrauen wirkt, dass Aufmunterung und Anerkennung für geleistete Arbeit das Wachstum der Kräfte fördern.“²⁸

Und in dem 1948 niedergeschriebenen autobiografischen Fragment „Aus meinem Leben“ findet sich folgende Passage:

„Wie kann ich mir [...] erlauben, als Erzieher und Lehrer den Kindern ihre Ideen durchzustreichen, mit roter Tinte auf alle Fehler und Schwächen zu zeigen? [...] Nicht mit Korrekturen die Schüler innerlich lähmen, sondern mit Loben und Rühmen Fehler übersehen. Das steigert das Selbstvertrauen, den Glauben an sich selbst.“²⁹

Gleichsam wie unter einem Brennglas manifestiert sich in diesen Sätzen reformpädagogisches Gedankengut, mit dem Itten vor allem in den Jahren 1904 bis 1908 am Berner Lehrerseminar in Berührung gekommen war und dem er auch später – an seiner privaten Wiener Kunstschule, am Bauhaus in Weimar, an der von ihm gegründeten Itten-Schule in Berlin³⁰, an der Höheren Fachschule für textile Flächenkunst in Krefeld³¹ und an der Züricher Kunstgewerbeschule – treu geblieben ist. Inwieweit er dabei Ideen der liberalen pädagogischen Reformbewegung des 18. und 19. Jahrhunderts mit Figuren wie Rousseau, Pestalozzi und Fröbel aufnahm und vor allem von der um 1900 aufblühenden Reformpädagogik geprägt wurde, soll im folgenden kurz skizziert werden.

Im Juli 1916 findet sich in Ittens Tagebuch folgender aufschlussreicher Eintrag:

²⁸ Johannes Itten, *Mein Vorkurs am Bauhaus. Gestaltungs- und Formenlehre*, Ravensburg 1963, S. 7.

²⁹ Johannes Itten, *Aus meinem Leben*, zit. bei: Willy Rotzler (Hrsg.), *Johannes Itten. Werke und Schriften*, 2. Aufl. Zürich 1978, S. 20.

³⁰ Vgl. Eva Streit, *Die Itten-Schule Berlin. Geschichte und Dokumente einer privaten Kunstschule neben dem Bauhaus*, Berlin 2015.

³¹ Vgl. Karin Thönnissen, *Johannes Itten und die Höhere Fachschule für textile Flächenkunst in Krefeld*, Krefeld 1992.

„Anschauung ohne Begriff ist blind. H. Pestalozzi – Begriff ohne Anschauung ist tot. J.-J. Rousseau.“³²

Ganz offensichtlich schließt sich Itten hier der Position eines *Johann Heinrich Pestalozzi* an, „dass die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis“ sei, mit anderen Worten, „dass jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurückgeführt werden können.“³³ Im Übrigen dürfte Itten von Pestalozzi insbesondere die Idee einer gleichmäßigen Ausbildung von Kopf, Herz und Hand, von Denken, Fühlen und Handeln, übernommen haben – Credo auch der Reformpädagogik um und nach 1900. (Dass die Zeichenpädagogik Pestalozzis, die um 1800 durch die neuartige Methode der Elementarisierung des Zeichnens auf eine Überwindung der unfruchtbaren so genannten Kopiermethode zielte, letztlich doch in einem rigiden Schematismus erstarrte, aus dem sich die Kunsterziehung sehr spät, nämlich erst Ende des 19. Jahrhunderts, zu befreien begann, sei nur am Rande erwähnt.)

In Abgrenzung, ja Abwendung von den Praktiken der herkömmlichen Lern- und Paukschule, in der ein Bestand vermeintlich fester Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt und rigoros „eingebläut“ wurde, vergleicht Itten den „wahren Lehrer“ mit einem Gärtner, der den Lernenden weitestgehend „natürlich“ wachsen lässt und nur insoweit eingreift, als er darauf achtet, wachstumsstörende Faktoren zu beseitigen:

„[...] er bereitet den Boden vor und sät. Das Samenkorn keimt unsichtbar im dunklen Schoß der Erde; nach der ihm gemäßen Zeit treibt es empor, und schließlich kommt es zum Vorschein als junge Pflanze [...]. Aus ihrer erdigen und atmosphärischen Umgebung reißt sie alles Notwendige an sich. Ihr eigenes Wesen entfaltet sich aus sich selbst zu Blüte und Frucht [...]. Der kluge Gärtner bemisst sorgfältig seine pflegerische Hilfe. Er weiß, dass seine Hilfe gering ist, die Kraft und Macht der Natur aber riesengroß.“³⁴

Das ist pädagogischer Naturalismus, der sich unmittelbar von *Jean-Jacques Rousseau* herleiten lässt. Und wie Rousseau das Kind als Kind entdeckt hat, so setzten auch Ittens pädagogische Reflexionen beim Kind an. Mit *Johann Wolfgang von Goethe* teilte er die Überzeugung, dass es lauter Genies gäbe, „würde sich der Mensch so

³² Johannes Itten, Tagebuch III, Juli 1916, zit. bei: Eva Badura-Triska (Hrsg.), *Johannes Itten. Tagebücher*, Wien 1990, Bd. 1, S. 123. – Auf die psychologischen Implikationen dieser Aussage – etwa ob die seit Aristoteles herrschende Lehre, dass nur in Bildern gedacht werden könne, oder ob Denken prinzipiell ohne Anschauungshilfen möglich sei, wie Karl Bühler zu Beginn des 20. Jahrhunderts meinte – kann an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden.

³³ Heinrich Pestalozzi, *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, Leipzig 1872, S. 166.

³⁴ Johannes Itten, *Zur Ausstellung „Aus meinem Unterricht“* (1939), zit. bei: Willy Rotzler (Hrsg.), *Johannes Itten. Werke und Schriften*, 2. Aufl. Zürich 1978, S. 243.

weiter entwickeln, wie er sich im Kinde andeutet“. Das Kind erarbeitet sich nach Itten „in völliger Ganzheit von Denken, Fühlen und Tun [...] schöpferisch spielend seine Welt“. Erst durch den Schuleintritt, durch den Fremdeinfluss von Lehrplan und Lehrerpersönlichkeit, durch das Reglement des Systems Schule werde das natürliche Wachstum des Kindes gefährdet. Mit Hilfe neuartiger Erziehungsmethoden gelte es, diesen Gefährdungen entgegenzuwirken, um die „kindlich geniale Wachstumsperiode zu erhalten“ und so dem „Gesicht unserer Kultur einen vollständig ändern Ausdruck“³⁵ zu verleihen. In seinem pädagogischen Denken blieb Itten also nicht auf das Individuum fixiert, sondern er bezog den kulturellen Gesamtzusammenhang in seine Überlegungen mit ein, ohne dass allerdings Konturen dieses „anderen“ Gesichtes – etwa im Sinne eines utopischen Entwurfs – deutlich geworden wären.

Bei der Formulierung seiner pädagogischen Zielvorstellungen griff Johannes Itten auf *Platon* und dessen Differenzierung zwischen der gymnastischen, der musischen und der mathematischen Erziehung zurück. Um das Ideal des „homo totus“, des »ganzen« oder „ganzheitlichen Menschen“ zu realisieren, trat Itten für eine gleichmäßige pädagogische Förderung dieser drei Bereiche ein. Gegen die Vorrherrschaft instrumenteller Vernunft, gegen das Vordringen eines einseitigen Bildungsmaterialismus zum Zweck funktionaler Ertüchtigung, gegen das Verkümmern der sinnlichen Erkenntnisfähigkeit forderte er die harmonische Ausbildung aller menschlichen Fähigkeiten, die Versöhnung von Vernunft und Sinnlichkeit, die Synthese von Handwerk und »Geistwerk«³⁶, die Einheit von mens, anima und sensus.

Derartige pädagogische Maximen waren natürlich keine Erfindungen des Künstler-Lehrers Itten, sondern gehören in jenen bildungsgeschichtlich großen abendländischen Traditionszusammenhang, der im antiken Griechenland seinen Ursprung hatte:

„Die entscheidenden Merkmale dieses Ideals waren Ganzheit der Persönlichkeit, kulturelle Selbstentfaltung und Einheit mit äußeren Objekten und Institutionen. Das griechische Individuum – so nahm man an – entwickelte die Totalität seiner Kräfte, ohne sich durch eine enge Spezialisierung selbst zu begrenzen. Die – harmonisierten – Kräfte gelangten spontan miteinander in Einklang, und schließlich fand sich das Individuum mit äußeren Objekten wie Natur und Staat in Übereinstimmung.“³⁷

³⁵ Die hier zitierten Passagen alle ebd.

³⁶ Johannes Itten, Ausstellung von Arbeiten der Gesellen und Lehrlinge im Staatlichen Bauhaus Weimar (1922), zit. bei: Willy Rotzler (Hrsg.), Johannes Itten. Werke und Schriften, 2. Aufl. Zürich 1978, S. 225.

³⁷ Philip J. Kain, Schiller, Hegel, Marx and the Aesthetic Ideal of Ancient Greece, Ph. Diss., San Diego 1974, S. Vf. (Übers. aus dem Engl. – R.W.).

Die praktische Umsetzung dieses Ideals des ganzheitlichen Menschen war für Itten nur durch eine Erziehung zu erreichen, die darin bestand, gleichermaßen die körperlichen, seelischen und intellektuellen Funktionen des Menschen frei zu machen, zu stärken und zu differenzieren. Da in der fortgeschrittenen Industriegesellschaft die Überbetonung „eines unschöpferischen Intellektualismus“³⁸ zu Lasten der musischen Erziehung zu beklagen sei, forderte er für die Erziehung des „künstlerischen Menschen“:

„Wir müssen auf der einen Seite darnach trachten, jeden einzelnen jungen Menschen so auszubilden, dass er sich original, für sich selbst charakteristisch entwickelt, damit er schöpferisch bleibe; andererseits müssen wir ihn bekannt machen mit all den Gesetzmäßigkeiten der künstlerischen Darstellungsmittel, die er beherrschen muss, um seine originellen und neuartigen Ideen gestalten zu können.“³⁹

Es wird also ersichtlich, dass Itten die Kenntnis der Gestaltungsmittel und ihrer Gesetzmäßigkeiten zwar als *conditio sine qua non* eines jeden künstlerischen Unterrichtes betrachtete, doch dass für ihn ein anderes Moment mindestens ebenso entscheidend war, nämlich das der schöpferischen Selbstentfaltung des gestaltenden Subjektes. Sein Respekt vor dem Individuum und dessen schöpferischen Möglichkeiten zeigt sich darin, dass ihm das Eingehen auf die Eigenart des einzelnen Schülers oberstes Prinzip war, dass er nicht in die Blätter der Lernenden hinein korrigierte und dass ihm die Prägung der Schüler auf die Manier ihres Meisters immer suspekt erschien. Gleichwohl ist nicht zu übersehen, dass er jene Studierenden, die ihm wie Jünger folgten – und deren Zahl war nicht gerade gering –, aufgrund seiner starken Persönlichkeit, seines Charismas und seiner herausragenden pädagogischen Fähigkeiten tatsächlich doch stärker beeinflusst hat, als die Maximen seiner Pädagogik es eigentlich hätten erwarten lassen. Und dass Itten als praktizierender Lehrer durchaus auch autoritäre Züge haben konnte, die mit seinen liberalen, reformpädagogisch grundierten Maximen kaum vereinbar zu sein schienen, bemerkte Oskar Schlemmer schon im Jahr 1921 in einem Brief an seinen Freund Otto Meyer, in dem er unter anderem über die Verhältnisse am frühen Bauhaus berichtete:

„Itten versucht es mit Diktatur bis zur Rücksichtslosigkeit und schulmeisterlicher Pedanterie (hier protestieren die Schüler gegen Vergewaltigungen).“⁴⁰

³⁸ Johannes Itten, Zur Ausstellung „Aus meinem Unterricht“ (1939), zit. bei: Willy Rotzler (Hrsg.), Johannes Itten. Werke und Schriften, 2. Aufl. Zürich 1978, S. 244.

³⁹ Ebd.

⁴⁰ Oskar Schlemmer, Brief an Otto Meyer, 3.2.1921, in: Oskar Schlemmer, Briefe und Tagebücher, hrsg. v. Tut Schlemmer, Stuttgart 1977, S. 48.

Und obwohl Schlemmer seinem Studienfreund an der Stuttgarter Akademie und Kollegen am Bauhaus bescheinigte, er sei „der pädagogisch Befähigste“ und habe „ein ausgesprochenes Führertalent“⁴¹, lässt auch seine oben zitierte Passage zur Unterrichtssequenz „Analysen alter Meister“ einen unerwarteten pädagogischen Rigorismus erkennen.

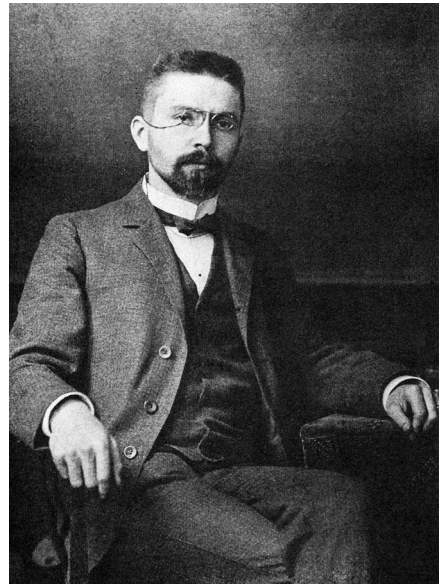
Fragt man nach den Fundamenten einer Pädagogik, die im Idealfall den Schüler und Studierenden in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen rückt, die bei seinem Temperament, seinem Talent und seinen Fähigkeiten ansetzt und die dem Tun vor dem rein kognitiven Lernen die Priorität einräumt, so wird man nicht nur bei Rousseau, Pestalozzi und anderen Pädagogen des 18. und frühen 19. Jahrhunderts fündig (etwa bei Friedrich Fröbel), sondern auch und insbesondere in der reformpädagogischen Bewegung des späten 19. und des frühen 20. Jahrhunderts, von John Dewey mit seiner Maxime „learnig by doing“ über Georg Kreschensteiner mit seiner Hochschätzung manueller Tätigkeiten bis hin zu Maria Montessori mit ihren Übungen zur Entwicklung der Sinnesorgane.

Itten hatte die progressiven Ideen der Reformpädagogik im Rahmen seiner Lehrerausbildung im *Berner Lehrerseminar* (Abb. 15) kennen gelernt (wo er übrigens bei Hans Klee, dem Vater von Paul Klee, Geigenunterricht erhielt). Im Rückblick schreibt er:



15. Lehrerseminar in Bern-Hofwil.

⁴¹ Oskar Schlemmer, Brief an Otto Meyer, Juni 1922, in: Oskar Schlemmer, Briefe und Tagebücher, hrsg. v. Tut Schlemmer, Stuttgart 1977, S. 58.



16. Ernst Schneider als Seminardirektor, nach 1905.

„Das Oberseminar wurde geleitet von dem 28-jährigen, revolutionären Dr. Ernst Schneider. Er gab Psychologie und Pädagogik – moderne Psychologie bis zur Freud’schen Analyse [...]. Zu meiner Zeit war er ein begeisterter Lehrer. Die Probleme der modernsten Schulreform um 1905/06 wurden diskutiert, die Sonnenschule aus Wien, Scharrelmanns Reformideen aus Hamburg, alle diese Bestrebungen fanden in uns feurige Parteigänger. Es war eine revolutionäre Luft im Haus.“⁴²

Ernst Schneider (Abb. 16) hatte zu Beginn des 20. Jahrhunderts unter anderem bei dem Herbartianer Wilhelm Rein in Jena Pädagogik studiert und dort an dessen Übungsschule des Pädagogischen Universitätsseminars praktiziert; auch hatte er das von Hermann Lietz, einem Schüler Reins, gegründete Landerziehungsheim auf Schloss Biberstein in der Rhön kennen gelernt, bevor er – ein überzeugter Anhänger der Reformpädagogik – im Jahre 1905 als Direktor an das Lehrerseminar in Bern berufen wurde.⁴³ Hier hatte er sich allerdings von Anfang an der Kritik und Angriffe seiner konservativen Opponenten zu erwehren, die 1916 seine Entlassung erzwangen. Der junge, experimentierfreudige Schneider, der von den Seminaristen glühend verehrt wurde, galt seinen Gegnern als verstiegen und praxisfern. Ihm wurde vorgeworfen, er engagiere sich zu sehr für die Schüler und nehme zu selten für die Lehrer Partei, außerdem vermittele er nicht den für die künftigen Lehrer erforderlichen Stoff, und das große Gewicht, das er im Lehrerseminar auf die damals

⁴² Johannes Itten, *Aus meinem Leben*, zit. bei: Willy Rotzler (Hrsg.), *Johannes Itten. Werke und Schriften*, 2. Aufl. Zürich 1978, S. 18.

⁴³ Vgl. Ernst Schneider, *Aus meinen Lern- und Lehrjahren*, Bern 1956.

noch junge Psychoanalyse legte, wurde als unangebracht, ja als schädlich kritisiert.⁴⁴ Mit dem Eifer eines Missionars hat Schneider am Berner Seminar seine reformpädagogischen Überzeugungen durchzusetzen versucht, und am anschaulichsten lassen sie sich an seinem Konzept des „freien Aufsatzes“ verdeutlichen: So lehnte er es ab, die Schrift in die Benotung des Aufsatzes einzubeziehen und trat für „Befreiung statt Normenzwang, Fantasie statt grammatikalische Korrektheit, Dialog zwischen Schüler und Lehrer statt Überprüfung der Rechtschreib-Gewandtheit“⁴⁵ ein. Das entspricht sehr genau der Auffassung von Heinrich *Scharrelmann*, der schon 1905 in seinem Buch „Im Rahmen des Alltags“ gefordert hatte, dass im Aufsatz, zumindest bei den jüngeren Jahrgängen, das freie Gestalten anzustreben sei, damit sich das Kind schöpferisch entfalten und natürlich entwickeln könne.

Die reformpädagogischen Maximen Schneiders beschränkten sich nicht nur auf die Ablehnung des Gedächtnisdrills der alten Lernschule, auf die Favorisierung des Erlebnisunterrichtes und auf das Eintreten für die Arbeitsschule, wie sie zur damaligen Zeit von dem Münchner Stadtschulrat *Georg Kerschensteiner* propagiert wurde. Auch erkannte der Berner Seminardirektor die für die Schulreform herausragende Bedeutung der Kunst und der Kunsterziehung. Und auch in diesem Zusammenhang begegnete er Kerschensteiner, der 1903 Vorsitzender des 2. Kunsterziehungstages in Weimar gewesen war und dessen breit angelegte empirische Untersuchung »Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung des Kindes« (1905) – ein Meilenstein in der Geschichte der Erforschung von Kinderzeichnungen – ihn ebenso beeindruckt hatte wie die Kunsterziehungsbewegung als Ganze.

In seinem Vortrag „Die Grundlagen der Schulreform“ argumentiert Schneider wie folgt:

„Die ganze Bewegung forderte eine intensive Bildung des Gefühls, das die hergebrachte rein intellektualistisch orientierte Schule verkümmern ließ. Bei der Lösung der Frage der Erziehung zur Kunst durch die Kunst musste man notwendigerweise eine Bildung von innen heraus verlangen im Gegensatz zum Anlernen, zu einer Bildung von außen nach innen. Das *Kunsterlebnis* soll zum Bildungsfaktor werden an Stelle des Lernens.“

Und als allgemeines Bildungsziel formulierte er:

„Bildung des *ganzen Menschen* von *innen* heraus durch die persönliche *Leistung* (Arbeit) innerhalb der *Gemeinschaft* für die Gemeinschaft.“⁴⁶

⁴⁴ Vgl. Fritz Müller, Glanz und Elend der Seminardirektoren, in: Der Fall Schneider, hrsg. von den Vereinigung Ehemaliger Schüler des Staatsseminars Bern-Hofwil, o.O., o.J., S. 8f.

⁴⁵ Ebd., S. 20.

⁴⁶ Ernst Schneider, Die Grundlagen der Schulreform, in: Die Schulreform, 10. Jg, Bern 1916/17, S. 2, S. 6 (Hervorhebungen im Original).

Vor dem Hintergrund dieser knappen Ausführungen kann kein Zweifel bestehen, dass Ittens reformpädagogischer Elan in entscheidendem Maße auf Anregungen des Berner Seminars zurückzuführen ist und dass es insbesondere Ernst Schneider war, durch den er von den neuen Zielen und avancierten Methoden der *Kunsterziehungsbewegung* erfahren hatte, zu denen etwa das die Motorik schulende beidhändige Zeichnen ebenso gehörte wie das Studium nach der Natur anstelle des herkömmlichen Netz- und Ornamentzeichnens.

Eingebettet in den komplexen Gesamtzusammenhang der Lebensreform⁴⁷ entstand die *Kunsterziehungsbewegung*⁴⁸ Ende des 19. Jahrhunderts und fand 1901 mit dem 1. Kunsterziehungstag in Dresden ihren Höhepunkt – gefolgt von den Kunsterziehungstagen in Weimar 1903 (Sprache und Dichtung) und Hamburg 1905 (Musik und Gymnastik). Ohne hier auf diese durchaus heterogene kunstpädagogische Reformbewegung, die gleichsam Schrittmacherin der gesamten Reformpädagogik gewesen ist, näher eingehen zu können, sei lediglich festgestellt, dass sie sich vor allem „gegen den Intellektualismus und Schematismus in der Bildung“ richtete und „mit Befremden den Mangel an Kunstsinn“ sah, „wie er sich [...] in der Zurückdrängung des künstlerischen Schaffens, der eigenen schöpferischen Gestaltung äußert“.⁴⁹ *Ellen Key* hatte im Jahr 1900 nicht nur „Das Jahrhundert des Kindes“⁵⁰ ausgerufen, mehr noch, das Kind wurde als Kreator, als Schöpfer, als Künstler entdeckt und gefeiert, wie das Buch „Das Kind als Künstler“ (1898) des Hamburger Lehrers *Carl Götze* belegt. Götze „kennzeichnet das Ziel der Erziehung als die Befähigung, mit eigenen schöpferischen Kräften das Leben zu beherrschen, um etwas Gutes und Schönes leisten zu können. Die aufbauenden Lebensprinzipien können am besten zum Durchbruch kommen, wenn sich das Kind in seinen organischen Fähigkeiten frei entwickeln kann, um von seiner sich allmählich herauskristallisierenden Begabung auf die ihm entsprechenden Bahnen gelenkt zu werden. Durch Förderung des eigenen Tuns im Kinde, in seinem Umgang mit den Menschen und den Dingen, werden seine schaffenden Kräfte geweckt und geübt.“⁵¹ Bei aller angestrebten Freiheit – damals kursierte als Postulat das Diktum von der „freien Kinderzeichnung“⁵² – bot der reformpädagogische Zeichenunterricht aber auch konkrete Hilfestellungen im Hinblick auf die Bewältigung grundlegender Formprobleme an. Gleich als erster Satz der kleinen Schrift „Das Malen und Zeichnen“ des bereits erwähnten, im Berner Lehrerseminar im Zusammenhang mit dem freien

⁴⁷ Vgl. Kai Buchholz/Rita Latocha/Hilke Peckmann/Klaus Wolbert (Hrsg.), *Die Lebensreform. Entwürfe zur Neugestaltung von Leben und Kunst um 1900*, Darmstadt 2001.

⁴⁸ Vgl. etwa Hermann Lorenzen (Hrsg.), *Die Kunsterziehungsbewegung*, Bad Heilbrunn 1966.

⁴⁹ Willibald Russ, *Geschichte der Pädagogik*, Bad Heilbrunn, 7. Aufl. 1965, S. 127.

⁵⁰ *Ellen Key*, *Das Jahrhundert des Kindes*, Berlin 1902.

⁵¹ Willibald Russ, *Geschichte der Pädagogik*, Bad Heilbrunn, 7. Aufl. 1965, S. 128.

⁵² Vgl. Reiner Hesse, *Der Begriff der Freien Kinderzeichnung in der Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von ca. 1890–1920*, Frankfurt am Main/Bern/New York 1985.

Aufsatz diskutierten Reformpädagogen *Heinrich Scharrelmann* findet sich folgende Aussage:

„Der gerade Strich, das Dreieck, das Viereck, der Kreis und allenfalls noch das Oval und die Ellipse – das sind die mathematischen Grundformen aller Zeichneri.“⁵³

Das korrespondiert exakt mit dem, was Itten – bevor er zu Adolf Hölzel an die Stuttgarter Akademie kam – im Rahmen seiner künstlerischen Ausbildung an der Akademie in Genf bei seinem Lehrer Eugène Gilliard erfahren hatte und was später am Bauhaus nachgerade zum Markenzeichen jener reduktionistischen Ästhetik wurde, die sich in der Geometrie von Kreis, Quadrat und Dreieck (und in der Beschränkung auf die Grundfarben Blau, Rot und Gelb) manifestierte. Itten selbst sprach in seiner Gestaltungslehre von den drei schon oben erwähnten „Formcharakteren«, die die Schüler aber nicht nur intellektuell erfassen, sondern *erleben* sollten. Die Bauhaus-Schülerin und spätere Leiterin der Textilabteilung am Dessauer Bauhaus Gunta Stölzl hat 1919 ihre diesbezüglichen Eindrücke aus dem Itten-Vorkurs wie folgt protokolliert:

„Verbindung zwischen Wortausdruck und Hand. [...] Wir können unmöglich zickzack sagen und einen Kreis machen. Kreise ziehen – eine unendliche rhythmische Bewegung geht da durch unseren ganzen Körper, vor allem aber muss man den Kreis spüren durch den Arm bis tief in die Brust. Gerade so ist es mit der Horizontalen, der Vertikalen, der Diagonalen, jede löst eine andere Empfindung in uns aus.“⁵⁴

Künstlerisches nicht nur oder nicht primär kognitiv anzueignen, sondern durch das Erleben zu erschließen, war ein Hauptanliegen von Johannes Itten, und auch in diesem Punkt ist sein Denken reformpädagogisch grundiert, wie die folgende Passage aus Scharrelmanns bereits zitierter Schrift „Das Malen und Zeichnen“ belegt.

„Solange [...] der Zeichenunterricht nicht unmittelbar an das *Erleben des Kindes anschließt*, wird er immer *unkindlich* bleiben.“⁵⁵

Ausgeprägter noch als bei der Beschäftigung mit den drei Formcharakteren scheint im Itten-Unterricht das Moment des Erlebens etwa bei den anfänglichen Rhythmusübungen, beim Aktzeichnen und vor allem bei den rhythmischen Analysen alter Meister gewesen zu sein. Damit lag er auf einer Linie mit all jenen Kritikern der

⁵³ Heinrich Scharrelmann, *Das Malen und Zeichnen*, a.o.O. 1913, S. 7.

⁵⁴ Gunta Stölzl, *Analyse der alten Meister von Itten*, Weimar 1919 (Manuskript im Bauhaus-Archiv Berlin).

⁵⁵ Heinrich Scharrelmann, *Das Malen und Zeichnen*, a.a.o.O. 1913, S. 12 (Hervorhebung im Original).

damaligen Zeit, die gegen die „Verkopfung“ der Schule, gegen die Verkürzung des Musisch-Künstlerischen auf Kognitives opponierten.

Im Unterschied zur rationalen Analyse (die bei Itten freilich nicht prinzipiell ausgeblendet blieb, wie seine eigenen Kompositionsstudien und Strukturanalysen und die seiner Schüler nach Meisterwerken der Kunstgeschichte belegen und eine andere Facette seines Unterrichts zeigen), spielte bei der erlebnisbetonten Annäherung an die Kunst die *Einfühlung* eine ganz entscheidende Rolle. Einfühlung meint nach *Theodor Lipps*, einem der Hauptvertreter der Einfühlungspsychologie und -ästhetik, den Vorgang des Sichhineinversetzens in Fremdseelisches, in das Innere anderer Wesen, und zwar durch Empathie, das heißt durch „inneres Mitmachen“⁵⁶ und durch Nachahmung.

„Wir erfahren etwa eine Linie als sich bewegend, sich streckend, als auf- und abwogend usw. Wir versetzen uns also gleichsam mit unserem eigenen Körper in diese Linie und tun so, als hätte sie ebenfalls einen Körper.“⁵⁷

Freilich ist der Prozess der Einfühlung in eine Linie, eine Farbe, eine Elementarform oder ein komplexeres Formgefüge immer von persönlichen Empfindungen, von individuellen Befindlichkeiten, von projektiven Identifikationen begleitet, sodass von einer „objektiven“ Erfahrung des „Wesens“ (auf das es Itten letztlich ankam) nur mit Einschränkungen die Rede sein kann. Insofern sind die Arbeiten der Schüler immer auch als Ausdruck der lernenden Subjekte selbst zu sehen, und folglich kann das Moment des Subjektiven bei allem Streben nach bildnerischer Objektivierung nachgerade als Signum der Kunstpädagogik Johannes Ittens gelten.

Es ist sicherlich nicht abwegig, die bei Itten regelmäßig auftauchenden Begriffe „Erleben“ oder „Erlebnis“ als Reflex der Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts populären *Lebensphilosophie* zu identifizieren. Möglicherweise hat Itten von der Lebensphilosophie, die nicht nur Berührungsstellen mit der Einfühlungspsychologie aufweist, sondern zudem stark in die Reformpädagogik und insbesondere in die Erlebnispädagogik hineingewirkt hat, am Berner Lehrerseminar erfahren, sodass er hier auch mit dem Begriff „Erlebnis“, einem damals populären geisteswissenschaftlichen Grundbegriff, in Berührung gekommen sein könnte. *Wilhelm Dilthey* setzt an die Stelle der diskursiven Vernunft das „Verstehen“, und dies ist kein analytischer, sondern ein ganzheitlicher Akt, der auf „Hineinversetzen“, „Nachbilden“ und „Nacherleben“ beruht.⁵⁸ Das heißt, das Erleben ist die

⁵⁶ Theodor Lipps, *Grundlegung der Ästhetik*, Hamburg/Leipzig 1903, S. 111.

⁵⁷ Klaus-Peter Lange, *Zum Begriff der Einfühlung* (Theodor Lipps und Johannes Volkelt), in: Helmut Koopmann/J. Adolf Schmoll gen. Eisenwerth (Hrsg.), *Beiträge zur Theorie der Künste im 19. Jahrhundert*, Bd. 1, Frankfurt/M. 1971, S. 119; Lange verweist darauf, dass diese Form der Einfühlung bei Paul Klee eine besonders ausgeprägte Form angenommen habe.

⁵⁸ Wilhelm Dilthey, *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, 4. Aufl. Göttingen 1965, S. 213 f.

Voraussetzung allen Verstehens, und Zeitlichkeit (im Sinne von „erlebter Zeit“ im Unterschied zur „objektiven“, physikalischen Zeit), Ganzheitlichkeit (als „Zusammenwirken aller Gemütskräfte“) und Unmittelbarkeit sind nach Dilthey die entscheidenden Merkmale des Erlebens. Unmittelbarkeit meint dabei erstens so etwas wie Ursprünglichkeit und Natürlichkeit des Erlebens, zweitens bezieht sie sich darauf, das etwas selbsterlebt und selbsterfahren (also „authentisch“) ist und nicht der Beglaubigung von außen bedarf (etwa durch Buchweisheit), und drittens zielt diese Kategorie auf die Tatsache, dass das Erleben ein emotionaler Vorgang ist, der nicht durch den Verstand gesteuert wird.

Dass sich hier Bezüge zur Kunstpädagogik Ittens ergeben, ist unschwer zu erkennen. Gleichwohl wäre es unangemessen, sie ganz auf die erlebnispädagogische Dimension zu reduzieren. Denn immer hat Johannes Itten, wie mehrfach angedeutet, neben dem „subjektiven Erleben“ das „objektive Erkennen“⁵⁹ postuliert und – unter Einbeziehung des manuellen Tuns – ästhetische Erziehung als Ganzheitserziehung begriffen.

⁵⁹ So lautet der Untertitel zu Ittens Standardwerk „Kunst der Farbe“, Ravensburg 1961, bezeichnenderweise „Subjektives Erleben und objektives Erkennen als Wege zur Kunst“.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: Lyonel Feininger, Kathedrale. Titelholzschnitt für das Bauhaus-Manifest, 1919 (Archiv Rainer K. Wick).
- Abb. 2: Diagramm der Bauhaus-Lehre, 1923 (aus: Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923, München 1923, S. 10).
- Abb. 3: Johannes Itten am Bauhaus, um 1920 (https://en.wikipedia.org/wiki/Johannes_Itten).
- Abb. 4: Werner Graeff, Rythmusstudie, 1921 (Bauhaus-Archiv Berlin).
- Abb. 5: Friedl Dicker, Friedl_Hell-Dunkel-Studie im Kreis- und Quadratcharakter, 1919 (Bauhaus-Archiv Berlin).
- Abb. 6: Willi Dieckmann, Dreidimensionale Materiestudie, 1922 (aus: Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923, München 1923, S. 42).
- Abb. 7: Lore Leudersdorff-Engstfeld, Zeichnerische Materiestudie, 1922 (aus: Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923, München 1923, S. 34).
- Abb. 8: Gunta Stözl, Distel, 1920 (Bauhaus-Archiv Berlin).
- Abb. 9: Martin Jahn, Rhythmische Aktstudie, 1921 (Bauhaus-Archiv Berlin).
- Abb. 10: Margit Téry-Adler, Proportions- und Hell-Dunkel-Analyse nach Giottos „Verkündigung an Anna“, vor 1919 (aus: Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923, München 1923, S. 54).
- Abb. 11: Rudolf Lutz, Rudolf, Analyse nach Grünewalds „Tauberbischofsheimer Altar“, 1921.
- Abb. 12: Rudolf Lutz, Plastische Studie im Kreis- und Quadratcharakter, 1921 (Bauhaus-Archiv Berlin, Foto Rainer K. Wick).
- Abb. 13: Ilse Mögeln, Würfelkomposition, 1921 (aus: Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923, München 1923, S. 53).
- Abb. 14: Max Bronstein, Materialmontage, 1921 (aus: Staatliches Bauhaus Weimar 1919-1923, München 1923, S. 40).
- Abb. 15: Lehrerseminar in Bern-Hofwil (Foto Rainer K. Wick).
- Abb. 16: Ernst Schneider als Seminardirektor, nach 1905 (aus: Der Fall Schneider, o.O., o.J., [= Beiträge zur Geschichte des Bernischen Staatsseminars], S. 1).

DIE KUNSTPÄDAGOGIK JOHANNES ITTENS AN DER ITTEN-SCHULE UND DEREN REZEPTION IN JAPAN

Yoshimasa Kaneko

Universität Kochi

Aus dem Japanischen von Carina Hagl

Über diesen Beitrag

Der vorliegende Beitrag ist eine Zusammenfassung eines englischen Vortrags, den ich auf Einladung anlässlich des Symposiums „Eva Eyquem im Kontext der Bauhaus-Pädagogik“ am 20. Oktober 2018 am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg (FAU) gehalten habe. Aus Gründen der Verständlichkeit habe ich den Vortragstext leicht revidiert und einige Informationen ergänzt. Außerdem verwende ich in diesem Beitrag den Namen Plaut anstatt des Ehenamens Eyquem, da dies der Name war, den Eva Plaut zu ihrer Zeit an der Itten-Schule führte.

Um die Inhalte von Ittens Pädagogik offenzulegen, habe ich mit einigen seiner Schüler Interviews geführt. 2004 habe ich mit Eva Plaut¹ gesprochen und 1993 Interviews mit Mitsuko Yamamuro und Kazuko Imai (verh. Sasagawa) von der Jiyu-Gakuen (Japan) geführt², die mit Plaut an der Itten-Schule studierten. Yamamuro und Imai waren lediglich drei Monate an der Itten-Schule, Plaut

1 Interviews Yoshimasa Kaneko mit Eva Plaut (verh. Eyquem) 2004. [Kaneko 2007]: Yoshimasa Kaneko, „Johannes Itten’s Philosophy of Human-Centered Art Education–Content Analysis of ‘Tagebuch von Johannes Itten’ Based on a Conversation with Eva Plaut–(Über die menschenzentrierte Perspektive in der Kunstpädagogik Johannes Ittens–basierend auf einer Inhaltsanalyse des ‘Tagebuch von Johannes Itten’ und einem Gespräch mit Eva Plaut–)“, in: Bijutsukyokugaku, The Journal for the Association of Art Education, No. 28, The Association of Art Education, 2007, S. 143-155, S. 444 [Japanisch mit englischer Zusammenfassung]. ©2007 Yoshimasa Kaneko, Japanese Association of Art Education All Rights Reserved [Dieser Aufsatz wurde nicht unter einer Creative Commons Lizenz veröffentlicht].

2 Interviews Yoshimasa Kaneko mit Mitsuko Yamamuro und Kazuko Imai (verh. Sasagawa) 1993. [Kaneko 1995]: Yoshimasa Kaneko, „A study on the accepting process of the formative education from the Ittenschule to Japan. –Based on the achievements of Mrs. Mitsuko Yamamauro and Mrs. Kazuko Sasagawa–(Betrachtungen zur bildnerischen Kunsterziehung der Itten–Schule im Hinblick auf deren Rezeption in Japan–auf der Grundlage der Leistungen von Mitsuko Yamamuro und Kazuko Sasagawa–)“, in: Bijutsukyokugaku, The Journal for the Association of Art Education, No. 16, The Association of Art Education, 1995, S. 85-99 [Japanisch]. ©1995 Yoshimasa Kaneko, Japanese Association of Art Education All Rights Reserved [Dieser Aufsatz wurde nicht unter einer Creative Commons Lizenz veröffentlicht].

dagegen mehr als zwei Jahre. Auch wenn die Dauer ihres Studienaufenthaltes sehr unterschiedlich ist, ist die Aussage jedes Itten-Schülers eine wertvolle Informationsquelle, die uns hilft, dessen Pädagogik im Detail zu verstehen.

1. Die Itten-Schule (1926-1934)

1.1 Die Itten-Schule: Verbindungen zum Bauhaus

Die Itten-Schule war eine private Kunstschule, die von Johannes Itten gegründet wurde. Itten, der das Bauhaus (1919-1933) 1923 verlassen hatte, begann 1926 in Berlin pädagogisch tätig zu werden, indem er Kurse abhielt, aus denen schon bald die Schule hervorging. Im Jahr 1929 wurde das neue Schulgebäude fertiggestellt und die Einrichtung in „Itten-Schule“ umbenannt. Ittens Unterricht an dieser Schule war das Resultat einer Weiterentwicklung seiner Pädagogik des Vorkurses für das Bauhaus.

Die Berliner Itten-Schule war von 1926 bis 1934 aktiv. Das Bauhaus bestand von 1919 bis 1933, wobei die Dessauer und Berliner Phase den Zeitraum von 1925 bis 1933 umfasst. Die kunstpädagogischen Aktivitäten der Itten-Schule fanden somit fast im gleichen Zeitraum statt wie die des Dessauer und Berliner Bauhauses.

Wie ich in einem 1999 veröffentlichten Aufsatz zeige, bestand eine Verbindung zwischen der Itten-Schule und Vertretern des Bauhauses über den Lehrkörper sowie über Ausstellungen. Unter den Lehrkräften der Itten-Schule waren beispielsweise Fred Forbat, Friedrich Köhn, Georg Muche, Lucia Moholy, Julius Pap und Umbo. Auf einer Ausstellung an der Itten-Schule im Jahr 1928 waren unter anderem Werke von Moholy-Nagy, Umbo, Kandinsky, Klee, Hannes Meyer, Hans Wittwer und anderen Vertretern des Bauhauses zu sehen.

Die Itten-Schule war, wie z. B. aus dem Schulprospekt des Jahrgangs 1929/30 hervorgeht, eine „moderne Kunstschule für Maler, Bildhauer, Architekten, Fotografen, Pädagogen, Reklame- und Musterzeichner“. (Diese Beschreibung variierte von Jahr zu Jahr leicht.)

1.2 Die Itten-Schule und ihre Verbindung zu Japanern: drei bedeutende Ereignisse

In meiner bisherigen Forschung habe ich im Hinblick auf die Beziehungen der Itten-Schule zu Japanern die drei folgenden Ereignisse untersucht und ausführlich erörtert.

- 1) 1931 unterrichtete Shounan Mizukoshi an der Itten-Schule Tuschemalerei (Nanga-Stil) [Kaneko 2000].³
- 2) 1932 wurden Mitsuko Yamamuro und Kazuko Imai (verh. Sasagawa), die von der Jiyu-Gakuen nach Europa entsandt worden waren, von Itten unterrichtet [Kaneko 1995].⁴
- 3) 1933 hielt Yumeji Takehisa an der Itten-Schule ein Seminar für Tuschemalerei [Kaneko 1993].⁵

Insbesondere über die Tatsache, dass Mizukoshi 1931 an der Itten-Schule Tuschemalerei (Nanga-Stil) unterrichtete, war kaum etwas bekannt, bis ich 1999 Aufzeichnungen von Kuniyoshi Obara aus dieser Zeit entdeckte. Obara war zufällig anwesend, als Mizukoshi in Berlin Itten und seine Schüler in Tuschemalerei (Nanga-Stil) unterrichtete und ich konnte die Aufzeichnungen, die er damals anfertigte (sein Tagebuch sowie seine Reisenotizen) ausfindig machen. Kuniyoshi Obara gründete die Schule „Tamagawa-Gakuen“ und ist als ein Befürworter der „Zenjin-Erziehung“ bekannt, deren Anliegen es ist, alle Talente eines Menschen ausgeglichen und in vollem Umfang zu fördern. Unter den Materialien, die ich fand, war auch ein Exemplar des „Tagebuch von Johannes Itten“ mit einer an Obara gerichteten, handschriftlichen Widmung Ittens, was dafür spricht, dass Obara Itten persönlich getroffen hat. Durch diesen Fund konnte sowohl belegt werden, dass Mizukoshi 1931 im Privathaus von Arekisan (Alexander) Nagai, Handelsattaché der Japanischen Botschaft in Berlin, Itten sowie Studenten der Itten-Schule in Tuschemalerei unterrichtete, als auch, dass Mizukoshi sechs Monate an der Itten-Schule lehrte [Kaneko 2000].⁶

3 [Kaneko 2000]: Yoshimasa Kaneko, „A study on the Educational Relationship between Johannes Itten and some Japanese People. –With a Special Reference to the Activities of Shounan Mizukoshi and Kuniyoshi Obara–“, in: Daigaku Bijutsukyoiku Gakkaishi, The Journal for Society of Art Education in University, No. 32, University Art Education Society of Japan, 2000, S. 133-140 [Japanisch mit englischer Zusammenfassung], eingereicht bei The Journal for Society of Art Education in University im August 1999. ©2000 Yoshimasa Kaneko, University Art Education Society of Japan All Rights Reserved [Dieser Aufsatz wurde nicht unter einer Creative Commons Lizenz veröffentlicht].

4 Yoshimasa Kaneko, „A study on the accepting process of the formative education from the Ittenschule to Japan. –Based on the achievements of Mrs. Mitsuko Yamamauro and Mrs. Kazuko Sasagawa–“, 1995, S. 85-99. (siehe Anmerkung 2).

5 [Kaneko 1993]: Yoshimasa Kaneko, „A study on the Lessons of Japanese Picture’ at the Ittenschule“, in: Daigaku Bijutsukyoiku Gakkaishi, The Journal for Society of Art Education in University, No. 25, University Art Education Society of Japan, 1993, S. 247-256 [Japanisch mit englischer Zusammenfassung]. ©1993 Yoshimasa Kaneko, University Art Education Society of Japan All Rights Reserved [Dieser Aufsatz wurde nicht unter einer Creative Commons Lizenz veröffentlicht].

[Kaneko 2001]: Yoshimasa Kaneko, „A study on the Art Education of Yumeji Takehisa at the Ittenschule“, in: Daigaku Bijutsukyoiku Gakkaishi, The Journal for Society of Art Education in University, No. 33, University Art Education Society of Japan, 2001, S. 143-150 [Japanisch mit englischer Zusammenfassung]. ©2001 Yoshimasa Kaneko, University Art Education Society of Japan All Rights Reserved [Dieser Aufsatz wurde nicht unter einer Creative Commons Lizenz veröffentlicht].

6 Yoshimasa Kaneko, „A study on the Educational Relationship between Johannes Itten and some Japanese People. –With a Special Reference to the Activities of Shounan Mizukoshi and Kuniyoshi Obara–“, 2000, S. 133-140. (siehe Anmerkung 3).

Ittens privates Tagebuch aus dieser Zeit enthält Abschnitte, in denen er eine Kunstpostkarte mit einem von Mizukoshi gezeichneten Motiv („Die Insel Chikubushima“) und kleine, mit japanischer Schrift bedruckte Zettel eingeklebt hat,⁷ sowie Abschnitte mit Tuscheskizzen.

In einem Aufsatz aus dem Jahr 1995 lege ich außerdem dar, welchen Unterricht Mitsuko Yamamuro und Kazuko Imai (Sasagawa) von der Jiyu-Gakuen 1932 von Itten erhielten, wie die beiden über Prag nach Berlin kamen, wie es dazu kam, dass sie an der Itten-Schule studierten und welche Rolle sie nach ihrer Rückkehr für die Rezeption der Itten-Pädagogik in Japan spielten.⁸

Darüber hinaus habe ich durch eine Analyse seiner Unterrichtsmaterialien und Tuschezeichnungen aufgezeigt, auf welche Weise Yumeji Takehisa 1933 an der Itten-Schule Tuschemalerei unterrichtete.⁹

2. Eva Plaut und die Itten-Schule

2.1 Eva Plauts Weg an die Itten-Schule

Über ihre Zeit an der Itten-Schule habe ich mit Plaut unter anderem im Mai 2003 bei einem internationalen Ferngespräch gesprochen. Wie ich in diesem Gespräch 2003 von Plaut erfahren habe, studierte sie von 1932 bis 1934 an der Itten-Schule. Ihre Studienzeit fiel also genau in den Zeitraum, der die wichtigste Phase des Austausches der Itten-Schule mit Japanern darstellte.

Im folgenden Jahr (2004) habe ich Plaut zu Hause in Frankreich besucht und interviewt. Plaut zufolge war das neue Gebäude der Itten-Schule für damalige Verhältnisse modern und fiel auf. Ich erfuhr auch, dass Plaut von den Werken einer dort gezeigten Ausstellung tief beeindruckt war und sich daraufhin an der Schule beworben hat.¹⁰ Auf dieser Ausstellung wurden Werke gezeigt, die den Einfluss

⁷ Privates Tagebuch von Johannes Itten (1930/31) aus seiner Berliner Zeit. Zu der im Haupttext erwähnten Kunstpostkarte und den Drucksachen in Ittens Tagebuch siehe: Yoshimasa Kaneko, „A study on the Educational Relationship between Johannes Itten and some Japanese People. –With a Special Reference to the Activities of Shounan Mizukoshi and Kuniyoshi Obara–“, 2000, S. 133-140. (siehe Anmerkung 3).

„Die Insel Chikubushima“, nach der Mizukoshis Werk benannt ist, ist eine Insel im Biwa-ko, einem der größten japanischen Seen. In der deutschen Literatur ist der Name des Werkes teilweise als „Takefujima“ oder „Takefu-Insel“ angegeben, jedoch handelt es sich hierbei um eine falsche Lesung der japanischen Schriftzeichen.

⁸ Yoshimasa Kaneko, „A study on the accepting process of the formative education from the Ittenschule to Japan. –Based on the achievements of Mrs. Mitsuko Yamamauro and Mrs. Kazuko Sasagawa–“, 1995, S. 85-99. (siehe Anmerkung 2).

⁹ Yoshimasa Kaneko, „A study on the Lessons of ‘Japanese Picture’ at the Ittenschule“, 1993, S. 247-256. Yoshimasa Kaneko, „A study on the Art Education of Yumeji Takehisa at the Ittenschule“, 2001, S. 143-150. (siehe Anmerkung 5).

¹⁰ Interviews Yoshimasa Kaneko mit Eva Plaut (Eyquem), 2004. Yoshimasa Kaneko, „Johannes Itten’s Philosophy of Human-Centered Art Education–Content Analysis of ‘Tagebuch von Johannes Itten’ Based on a Conversation with Eva Plaut–“, 2007, S. 143-155. (siehe Anmerkung 1).

asiatischer Kunst erkennen ließen, so Plaut. Es liegt nahe, dass diese Ausstellung unter dem Einfluss von Shounan Mizukoshis Tuschemalerei-Seminar, das 1931, also ein Jahr zuvor, an der Itten-Schule stattgefunden hatte, zustande gekommen war. Plaut wurde in Japan geboren und verbrachte dort ihre Kindheit. Da ihr Sinn für Ästhetik japanisch geprägt war, ist es wohl nicht verwunderlich, dass diese Ausstellung asiatisch anmutender Werke ihr Interesse an der Itten-Schule weckte.

Als Plaut Itten zum ersten Mal traf - das war, als sie ihm gegenüber den Wunsch äußerte, an der Itten-Schule zu studieren - hätte er sich sehr für die Tatsache interessiert, dass sie in Japan gelebt hatte, so Plaut (Interviews Kaneko mit Plaut 2004). Und so kam es, dass Eva Plaut 1932 an der Itten-Schule aufgenommen wurde.

2.2 Die Itten-Schule zu Eva Plauts Studienzeit: Yumeji Takehisas Tuschemalerei-Seminar

Wie bereits erwähnt studierte Plaut von 1932 bis 1934 an der Itten-Schule. Itten interessierte sich bereits vor seiner Zeit am Bauhaus in Weimar für Asien und Japan. Die Itten-Schule stand seit 1931 im Austausch mit Japanern und in diesem besonderen Zeitraum, in dem Ittens Interesse an Japan seinen Höhepunkt erreichte, war Eva Plaut, die in Japan gelebt hatte und mit dem japanischen Alltagsleben vertraut war, an der Itten-Schule eingeschrieben.

Eva Plaut besuchte an der Itten-Schule auch Yumeji Takehisas Unterricht. Yumeji Takehisa unterrichtete dort von Februar bis Juni 1933 Tuschemalerei. Laut Shunjiro Aoe fand dieser Unterricht dienstags und freitags von 13 bis 15 Uhr statt. Wie Yumeji seinen Unterricht zur Tuschemalerei an der Itten-Schule gestaltete, zeige ich unter anderem anhand seines Unterrichtsmaterials in meinem Aufsatz aus dem Jahr 1993.¹¹ Außerdem konnte ich 1994 anlässlich eines Besuchs bei Ittens Ehefrau Anneliese Itten in Zürich Unterrichtsmaterial von Yumeji sowie Tuschezeichnungen von Yumeji und Itten einsehen und untersuchen.¹² Diese wurden später im Rahmen eine Ausstellung öffentlich gemacht.

Yumeji verteilte im Unterricht die selbst erstellten Lehrtexte „Der Begriff der japanischen Malerei“ und „Ueber die Linien“ [Deutsche Übersetzung: Arekisan (Alexander) Nagai]. Darin erläutert er das ästhetische Prinzip der Vermeidung von Wiederholungen, indem er Beispiele aus der japanischen Kultur, wie Haikai (jap. Gedichte) und Sado (jap. Teezeremonie), anführt. Er geht in seinen Lehr-

¹¹ Yoshimasa Kaneko, „A study on the Lessons of Japanese Picture' at the Itten Schule“, 1993, S. 247-256. (siehe Anmerkung 5).

¹² Yoshimasa Kaneko, „A study on the Art Education of Yumeji Takehisa at the Ittenschule“, 2001, S. 143-150. (siehe Anmerkung 5).

texten außerdem auf die „Wirkung der leeren Räume“ ein, die darin besteht, durch eine Leerstelle (eine freie, weiße Fläche) die Fantasie des Betrachters anzuregen. Auf diese Weise vermittelte Yumeji den Studierenden der Itten-Schule Techniken und Denkweisen der Malerei, die es so in der europäischen Kunst nicht gab.

Plaut wurde in Japan geboren und ist dort aufgewachsen. Es ist also anzunehmen, dass sie Yumejis Unterricht besser verstand als jeder andere. Sie verfügte nicht nur über einen japanischen Sinn für Ästhetik, sondern war auch mit der Lehre Ittens vertraut. Es war offenbar der Einfluss dieser beiden Lehrer, Itten und Yumeji, der dazu führte, dass Plaut später Pädagogin wurde.

3. Johannes Ittens Unterrichtsinhalte

Im Jahr 1932 studierten Yamamuro und Imai (Sasagawa) von der Jiyu-Gakuen gemeinsam mit Plaut an der Itten-Schule. Beide kehrten im November 1932 nach Japan zurück und berichteten nach ihrer Rückkehr umgehend über die Pädagogik der Itten-Schule.

1993 habe ich mit Yamamuro und Imai über Ittens Pädagogik gesprochen. Indem ich meine Interviews mit Plaut, Yamamuro und Imai sowie Material aus dieser Zeit vergleichend betrachte, werde ich im Folgenden erläutern, wie Itten unterrichtete.

3.1 Die Unterrichtspraxis an der Itten-Schule

3.1.1 Morgenübungen: Gymnastik

Es ist allgemein bekannt, dass die Studierenden an der Itten-Schule jeden Morgen gymnastische Übungen absolvierten.

Wie ich bei einem Interview im Jahr 2004 von Plaut erfahren habe, waren Gespräche während der Gymnastik nicht gestattet. Während des Interviews führte Plaut mir diese Gymnastik auch vor: sie bestand aus sehr langsamen Bewegungsabläufen und enthielt viele symmetrische Armbewegungen: mal wurde über dem Kopf ein Kreis geformt, mal wurden die Arme nach links und rechts ausgestreckt und dann die Handflächen nach vorne und hinten gedreht oder die Arme mit nach oben ausgestreckten Fingerspitzen hinauf und hinab bewegt (Interviews Kaneko mit Plaut 2004). Wie aus meinem Interview mit Plaut hervorgeht, wurden bei der Gymnastik vier bis fünf unterschiedliche Bewegungsabläufe mit Atemübungen

kombiniert. Diese Übungen hätten den Studenten geholfen, sich zu konzentrieren und nach der morgendlichen Gymnastik seien alle sehr entspannt gewesen (Interviews Kaneko mit Plaut 2004).¹³

Meinem Interview mit Yamamuro und Imai (Sasagawa) aus dem Jahr 1993 zufolge, wurde die Gymnastik der Itten-Schule von Summen oder Gesang begleitet. Dabei summten die Studierenden z. B. eine Melodie nach, die Itten zuvor improvisiert hatte. Während meines Interviews erfuhr ich von Imai (Sasagawa), dass man bei der Gymnastik unter anderem die Hände neben oder hinter dem Körper schlenkerte oder sich die Brust klopfte (Interviews Kaneko mit Imai (Sasagawa) 1993). Yamamuro meinte außerdem: „Itten hat der Atmung große Bedeutung beigemessen. In seiner Lehre, den gesamten Körper durch tiefes Atmen mit sich in Einklang zu bringen, war [der Einfluss] asiatischer Ideen und Spiritualität spürbar (Interviews Kaneko mit Yamamuro 1993).“¹⁴

Wie in diesem Abschnitt dargestellt, geht aus meinen Interviews mit Yamamuro, Imai und Plaut hervor, dass Itten der Atmung große Bedeutung beigemessen hat, die Gymnastik aus einer Abfolge unterschiedlicher, langsamer Bewegungsabläufe bestand und unter anderem auch mit dem Summen improvisierter Melodien kombiniert wurde. Durch diese Gymnastik und die Atemübungen sollten die Studierenden dazu gebracht werden, einen Zustand der Entspannung und geistigen Konzentration zu erreichen.

3.1.2 Morgenübungen: Ittens Tuscheübungen

Laut Yamamuro und Imai (Sasagawa) wurden nach der etwa dreißigminütigen Gymnastik mit gelockertem Körper in Freiarbeit Pinselzeichnungen mit Tusche angefertigt. Auch die Tuscheübungen dauerten etwa dreißig Minuten.¹⁵ Wie ich in einem Interview mit Yamamuro und Imai erfahren habe, wurden sie dabei aufgefordert, auf langen Rollen aus Washi (Japanpapier) mit asiatischen Pinseln und Tusche entspannt und frei zu zeichnen (Interview Kaneko mit Yamamuro und Imai 1993). Es ist anzunehmen, dass Itten diese morgendlichen Tuscheübungen auf der Grundlage dessen, was er 1931 bei Shounan Mizukoshi gelernt hatte, konzipierte.

¹³ Interviews Yoshimasa Kaneko mit Eva Plaut (Eyquem), 2004. Yoshimasa Kaneko, „Johannes Itten’s Philosophy of Human-Centered Art Education—Content Analysis of ‘Tagebuch von Johannes Itten’ Based on a Conversation with Eva Plaut—“, 2007, S. 143-155. (siehe Anmerkung 1).

¹⁴ Interviews Yoshimasa Kaneko mit Mitsuko Yamamuro und Kazuko Imai (Sasagawa), 1993. Yoshimasa Kaneko, „A study on the accepting process of the formative education from the Ittenschule to Japan. —Based on the achievements of Mrs. Mitsuko Yamamauro and Mrs. Kazuko Sasagawa—“, 1995, S. 85-99. (siehe Anmerkung 2).

¹⁵ Interviews Yoshimasa Kaneko mit Mitsuko Yamamuro und Kazuko Imai (Sasagawa), 1993. Yoshimasa Kaneko, „A study on the accepting process of the formative education from the Ittenschule to Japan. —Based on the achievements of Mrs. Mitsuko Yamamauro and Mrs. Kazuko Sasagawa—“, 1995, S. 85-99. (siehe Anmerkung 2).

Wie ich in englischsprachigen Aufsätzen aus den Jahren 2003 und 2009 bereits dargelegt habe, wurde im Schulprospekt der Itten-Schule des Jahrgangs 1932/33, also ein Jahr nachdem Mizukoshi dort unterrichtet hatte, schließlich der Inhaltsbeschreibung der Grundlehre „Pinselfzeichnen nach chinesisch-japanischer Art“ hinzugefügt.¹⁶

3.1.3 Das Studium von Hell-Dunkel

Wie aus den Berichten von Yamamuro und Imai (Sasagawa) und meinem Interview mit den beiden hervorgeht, wurde beim Studium von Hell-Dunkel zunächst die Tonwertskala zwischen Schwarz und Weiß angefertigt. Es folgten unter anderem die Kombination von vier unterschiedlichen Hell-Dunkel-Tönen, der Hell-Dunkel-Akkord mit unterschiedlichen Proportionen und das Anfertigen von Hell-Dunkel-Kompositionen mit unterschiedlichen Tönen auf einem Schachbrettmuster. Die Herangehensweisen des Studiums von Hell-Dunkel, dem viel Zeit gewidmet wurde, waren vielfältig und sie hätten dadurch zum ersten Mal die Bedeutsamkeit von Hell-Dunkel verstanden, so Yamamuro und Imai.¹⁷

3.1.4 Das Studium der Farbe

Wie aus den Aufzeichnungen von Yamamuro und Imai (Sasagawa) sowie den von mir durchgeführten Interviews hervorgeht, erlernten die Erstsemester beim Studium der Farbe allein mit praktischen Methoden die Variationen der Farben. Die Studierenden der höheren Semester wählten vier Farben zu den vier Jahreszeiten, kombinierten diese zu Streifenmustern oder fertigten auf einem Schachbrettmuster Farbkompositionen zum Thema Warm-Kalt an.¹⁸

Plaut hat mir in einem Interview unter anderem die Übungen zum zwölfteiligen und zum vierundzwanzigteiligen Farbkreis erläutert, die im Farbunterricht durchgeführt wurden. Plaut zufolge musste man sich die Grundlagen der Farbenlehre, wie z. B. den zwölfteiligen Farbkreis, so sicher aneignen, dass man sie auswendig

¹⁶ [Kaneko 2003]: Yoshimasa Kaneko, „Johannes Itten’s Design Education and Japan“, in: Journal of the Asian Design International Conference Vol.1, 6th ADC (Asian Design International Conference), in Tsukuba, Japan, 2003 [Englisch]. ©2003 Yoshimasa Kaneko, Program committee of the 6th Asian Design Conference All Rights Reserved [Dieser Aufsatz wurde nicht unter einer Creative Commons Lizenz veröffentlicht].

¹⁷ Interviews Yoshimasa Kaneko mit Mitsuko Yamamuro und Kazuko Imai (Sasagawa), 1993. Yoshimasa Kaneko, „A study on the accepting process of the formative education from the Ittenschule to Japan. –Based on the achievements of Mrs. Mitsuko Yamamauro and Mrs. Kazuko Sasagawa–“, 1995, S. 85-99. (siehe Anmerkung 2).

¹⁸ Interviews Yoshimasa Kaneko mit Mitsuko Yamamuro und Kazuko Imai (Sasagawa), 1993. Yoshimasa Kaneko, „A study on the accepting process of the formative education from the Ittenschule to Japan. –Based on the achievements of Mrs. Mitsuko Yamamauro and Mrs. Kazuko Sasagawa–“, 1995, S. 85-99. (siehe Anmerkung 2).

konnte. Nachdem man die Grundlagen verinnerlicht hatte, wählte man die Farben, die einem gefielen und kombinierte diese miteinander (Interviews Kaneko mit Plaut 2004).¹⁹

Sie sagte mir außerdem, dass Itten im Unterricht die Bedeutungen der Farben gründlich und ausführlich gelehrt habe und diese für ihn besonders wichtig gewesen seien.

3.1.5 Das Zeichnen der Zahl Acht

Plaut berichtete mir, dass es eine Bewegung gab, die Itten seine Schüler nicht nur während der morgendlichen Gymnastik, sondern auch während des Unterrichts ab und zu ausführen ließ, und zeigte mir diese. Dabei wird vor dem eigenen Körper mehrmals die Zahl Acht (das Symbol der Unendlichkeit) in der Luft gezeichnet (Interview Kaneko mit Plaut 2004).²⁰ Dies erinnerte mich an das Kapitel „Die Hauptstellungen der Hand zu dem Zeichen der Acht ∞ “²¹ aus dem „Tagebuch von Johannes Itten: Beiträge zu einem Kontrapunkt der bildenden Kunst“, das 1930 veröffentlicht worden war. Dort ist die Bewegung der Hand beim Zeichnen der Acht anhand von Abbildungen schrittweise dargestellt. Itten ließ seine Studierenden im Unterricht diese Bewegung ausführen, wenn ihre Konzentration nachließ, um ihnen zu helfen, sich wieder zu konzentrieren, so Plaut (Interviews Kaneko mit Eva Plaut 2004).

Auch aus Plauts Äußerungen mir gegenüber geht hervor, dass die Bewegung zum Zeichnen der Acht, wie sie im „Tagebuch von Johannes Itten“ beschrieben wird, nicht einfach nur eine Pinselbewegung darstellte, sondern im Unterricht auch als Konzentrationsübung eingesetzt wurde.

Anhand der obigen Ausführungen konnten wir uns ein konkretes Bild der jeweiligen Inhalte von Ittens Unterricht, die uns auch aus seiner Literatur bekannt sind, machen.

¹⁹ Interviews Yoshimasa Kaneko mit Eva Plaut (Eyquem), 2004. Yoshimasa Kaneko, „Johannes Itten’s Philosophy of Human-Centered Art Education–Content Analysis of ‘Tagebuch von Johannes Itten’ Based on a Conversation with Eva Plaut–“, 2007, S. 143-155, S. 444. (siehe Anmerkung 1).

²⁰ Interviews Yoshimasa Kaneko mit Eva Plaut (Eyquem), 2004.

²¹ Johannes Itten, Tagebuch von Johannes Itten: Beiträge zu einem Kontrapunkt der bildenden Kunst, Verlag der Itten-Schule Berlin, 1930. [Diese Publikation wurde nicht unter einer Creative Commons Lizenz veröffentlicht].

4. Die Rezeption der Itten-Pädagogik in Japan

4.1 Die Rezeption des Bauhauses und der Itten-Pädagogik in Japan - Zum Hintergrund von Plauts Seminaren zur Itten-Pädagogik

Plaut kehrte 1935 nach Japan zurück. Im Folgenden möchte ich einen kurzen Überblick darüber geben, wie das Bauhaus und die Itten-Pädagogik zu dieser Zeit in Japan rezipiert wurden.

In den 1920er und den 1930er Jahre haben mehrere Japaner, die das Bauhaus besichtigt bzw. dort studiert haben, unter anderem in Zeitschriftenartikeln ausführlich über selbiges berichtet. Besonders bekannt ist ein Artikel aus dem Jahr 1925 von Sadanosuke Nakada, der zwar nicht dort gelernt, das Weimarer Bauhaus jedoch im November 1922 besichtigt hat.

Gegenwärtig wissen wir von vier Japanern, die am Bauhaus studierten: Takehiko Mizutani und das Ehepaar Iwao und Michiko Yamawaki, die in Dessau studierten, sowie Tamae Ohno, der seinen Studienaufenthalt in Berlin absolvierte. Von diesen vieren kehrte Mizutani als Erster nach Japan zurück und stellt dort die Pädagogik des Bauhauses vor. Die Rezeption des Bauhauses in Japan wurde insbesondere von einer Person stark geprägt, dem Architekten Renshichiro Kawakita. Kawakita gründete 1931 gemeinsam mit Nakada und Mizutani ein Forschungsinstitut mit dem Namen „Seikatsu-Kousei-Kenkyusho“. Ein Jahr später gründete er außerdem in Ginza (Tokyo) eine von der Pädagogik des Bauhauses inspirierte Privatschule, die 1933 in „Shin-Kenchiku-Kougei-Gakuin“ umbenannt wurde und bis 1936 bestand. Die von Kawakita herausgegebene Zeitschrift „Kenchiku Kougei I See All“ (1931-1936) und das Buch „Kousei Kyouiku Taikei“ (1934), das Kawakita gemeinsam mit Katsuo Takei verfasst hatte, wurden als „Kousei-Kyouiku movement“ bezeichnet und trugen dazu bei, von der Bauhaus-Pädagogik geprägte Lehrmethoden in Japan bekannt zu machen. Insbesondere in „Kousei Kyouiku Taikei“ ist der Einfluss des Bauhauses deutlich erkennbar, was auch auf den Austausch mit Mizutani und dem Ehepaar Yamawaki zurückzuführen ist, die am Dessauer Bauhaus studiert hatten. Das Buch enthält jedoch auch Illustrationen, die ihren Ursprung in der Itten-Pädagogik haben und es war lange nicht bekannt, wie sie ihren Weg dorthin gefunden hatten. Diese Frage habe ich in einem Aufsatz aus dem Jahr 1995²² geklärt. Yamamuro und Imai berichteten nach ihrer Rückkehr im November 1932 unter anderem auf Ausstellungen der Jiyu-Gakuen sowie bei einer Round-Table-Diskussion unter der Leitung von Kawakita über Ittens Pädagogik [Kaneko 1995]. Die

²² Yoshimasa Kaneko, „A study on the accepting process of the formative education from the Ittenschule to Japan. –Based on the achievements of Mrs. Mitsuko Yamamauro and Mrs. Kazuko Sasagawa–“, 1995, S. 85-99. (siehe Anmerkung 2).

beiden haben außerdem als führende Mitarbeiter des neugegründeten Instituts für Kunsthandwerk an der Jiyu-Gakuen einen wichtigen Beitrag für die Pädagogik des Kunsthandwerks geleistet. In einem Aufsatz aus dem Jahr 1995 zeige ich, dass Yamamuro und Imai Kawakita über die Pädagogik Ittens ausführlich informierten. Außerdem habe ich herausgefunden, dass in „Kousei Kyouiku Taikei“ eine Zeichnung, die Yamamuro an der Itten-Schule angefertigt hatte, sowie Fotos abgedruckt sind, auf denen die beiden zu sehen sind. Da jedoch im Buch die Namen der abgebildeten Personen nicht angegeben sind, habe ich beiden diese Abbildungen gezeigt und mir bestätigen lassen, dass die Zeichnung von Yamamuro angefertigt wurde und es sich bei den Personen auf den Fotos um Yamamuro und Imai handelt [Kaneko 1995]. Das Buch enthält außerdem einige ihrer Äußerungen über die Pädagogik der Itten-Schule. Yamamuro und Imai haben also sowohl die Rezeption der Itten-Pädagogik in Japan beeinflusst als auch einen Beitrag zur Redaktion von „Kousei Kyouiku Taikei“ geleistet.

Plaut kehrte 1935, also ein Jahr nach der Veröffentlichung des „Kousei Kyouiku Taikei“, nach Japan zurück. Die Rezeption der Pädagogik des Bauhauses war zu diesem Zeitpunkt bereits fortgeschritten und reflektierte sowohl die Informationen der japanischen Studenten des Dessauer Bauhauses als auch die der Studenten der Itten-Schule. Es war die Zeit, in der die konkreten Inhalte der Bauhaus- und der Itten-Pädagogik in den an neuer Kunst und Kunstpädagogik interessierten Kreisen in Japan bekannt wurden und dort viel Beachtung fanden.

4.2 Eva Plauts Pädagogikseminare in Tokyo

Plaut hielt sich von 1935 bis 1937 in Japan auf und veranstaltete in diesem Zeitraum in Tokyo Seminare, die auf Ittens Lehrmethode basierten. Das bestätigte mir Plaut 2003 bei einem Telefonat. Sie sagte mir außerdem, dass dies das erste Mal gewesen sei, dass sie über Ittens Lehrmethode referierte. Teilgenommen haben an diesen Seminaren jeweils sechs bis acht junge Japaner.²³

Als ich Plaut 2004 besuchte, zeigte sie mir Fotos, die während eines dieser Seminare aufgenommen worden waren.²⁴ Wer waren nun diese jungen Japaner, die an Plauts Seminaren teilgenommen haben? Einer von Ihnen war Hiroshi Ohchi.

Ohchi schreibt jedoch in der Japanischen Studienausgabe von „Kunst der Farbe“ über seine Begegnung mit Ittens Lehrmethode. Demzufolge hatte Ohchi von Ittens Farbenlehre und seiner Praxisstudienmethode zunächst von zwei oder drei

²³ Yoshimasa Kaneko, „Johannes Itten’s Design Education and Japan“, 2003. (siehe Anmerkung 16).

²⁴ Eine Abbildung der Fotografien von einem ihrer Seminare in Tokyo, die Plaut dem Autor 2004 zeigte, findet sich in: Yoshimasa Kaneko, „Johannes Itten’s Philosophy of Human-Centered Art Education-Content Analysis of ‘Tagebuch von Johannes Itten’ Based on a Conversation with Eva Plaut-“, 2007, S. 143-155, S.444. (siehe Anmerkung 1).

Studierenden erfahren, die nach ihrem Studienaufenthalt an der Itten-Schule nach Japan zurückgekehrt waren. Es ist anzunehmen, dass es sich bei diesen Studierenden um Yamamuro und Imai handelte. Später nahm Ohchi dann an Plauts Seminar teil.²⁵ Ohchi, der damals Student an der Kunsthochschule Tokyo war, hat in seiner Abschlussarbeit Ittens Theorie und Lehrmethode, über die er bei Plaut gelernt hatte, in 66 Tafeln zusammengefasst dargestellt.

Ohchi veröffentlichte 1944 zusammen mit Genichiro Ushiyama, der mit ihm an Plauts Seminar teilgenommen hat, das Buch „Shin-Seikatsu-Bi no Houkou (Die Richtung der Neuen Schönheit im Leben)“. Wie ich bereits an anderer Stelle gezeigt habe, ist in einigen Kapiteln der Publikation „Shin-Seikatsu-Bi no Houkou“ der Einfluss der Itten-Pädagogik erkennbar.

Mit Plauts Pädagogik-Seminaren sowie ihrem Einfluss auf die Itten-Rezeption möchte ich mich in meiner weiteren Forschung noch eingehender beschäftigen und meine Erkenntnisse zu gegebener Zeit in mündlicher oder schriftlicher Form präsentieren.

Wie in diesem Abschnitt erläutert, hatte Ohchi sowohl Kontakt zu Yamamuro und Imai also auch zu Plaut. Er hat insbesondere von Plaut Vieles übernommen und, wie im Folgenden gezeigt werden soll, durch seine Arbeit eine Brücke zur folgenden Generation geschlagen.

Zusammenfassung

Wie ich in diesem Beitrag dargestellt habe, stand Itten zu der Zeit, als Eva Plaut an der Itten-Schule eingeschrieben war, kontinuierlich im Austausch mit Japanern. Plaut, die ihre Kindheit in Japan verbracht hatte, erlernte als junge Frau nicht nur die Pädagogik Ittens, sondern wurde auch von Yumeji Takehisa stark beeinflusst. Yamamuro und Imai dagegen kamen auf der Suche nach einer neuen Kunstpädagogik zum Studieren nach Europa und absorbierten dort nicht nur Ittens Pädagogik, sondern bekamen von Itten zugleich die Vorzüge der japanischen Kunst vermittelt. Zu der Zeit, wiederum, als Plaut in Japan ihre Seminare zu Ittens Lehrmethode veranstaltete, gewann die Bauhaus-Pädagogik dort in den an neuen Bewegungen in der Kunst interessierten Kreisen zunehmend an Bekanntheit. Yamamuro und Imai hatten damals bereits das Konzept von Ittens Pädagogik in Japan vorgestellt und das Interesse daran war groß. Itten war damals in Japan als einer der „Meister“ des frühen Bauhauses bekannt und seine Pädagogik der Itten-Schule wurde als Teil der Bauhaus-Pädagogik rezipiert.

²⁵ Hiroshi Ohchi, Words from the translator, in: Johannes Itten Shikisai-ron (Japanische Ausgabe von Johannes Ittens „Kunst der Farbe“, Studienausgabe), Bijutsu-Shuppan-sha, Tokyo, 1971. [Diese Publikation wurde nicht unter einer Creative Commons Lizenz veröffentlicht].

Die obigen Ausführungen zeigen nicht nur, dass die Aussagen von Yamamuro, Imai und Plaut dazu beitragen, ein klareres Bild der Itten-Pädagogik zu vermitteln, sondern auch, dass alle drei die Rezeption der Itten-Pädagogik in Japan beeinflusst haben.

Ushiyama und Ohchi wiederum haben die Ergebnisse ihres gemeinsamen Studiums zur Farbenlehre und zur Praxismethode zusammengefasst, wobei sie unter anderem auch auf die Itten-Pädagogik Bezug nehmen, über die sie bei Plaut gelernt hatten, und noch während des Krieges „Shin-Seikatsu-Bi no Houkou“ veröffentlicht. Ohchi sollte später außerdem durch seine Arbeit eine Brücke zur nächsten Generation schlagen.

Nach dem Krieg erhielt Ohchi im Jahr 1954 die Gelegenheit, Itten in Zürich zu treffen, und 1958 traf der Kunstpädagogik-Wissenschaftler Matashiro Tezuka Itten auf dem FEA (International Federation for Education through Art) Kongress in Basel. Er hörte dort auch einen Vortrag von Itten und sah ein noch unveröffentlichtes, unvollständiges Ansichtsexemplar von Ittens „Kunst der Farbe“, das sein Interesse weckte. Dies brachte Tezuka auf den Gedanken, „Kunst der Farbe“ ins Japanische zu übersetzen, ein Vorhaben dem sich später auch Ohchi anschließen sollte. Er war es, der die äußerst schwierigen Verhandlungen mit dem japanischen Kunstverlag übernahm und den Weg für die Veröffentlichung ebnete. Und so wurde „Kunst der Farbe“ von Ohchi und Tezuka ins Japanische übertragen und 1964 publiziert. Tezuka hat später außerdem Ittens „Mein Vorkurs am Bauhaus“ übersetzt und 1970 veröffentlicht.

Die japanische Ausgabe von „Mein Vorkurs am Bauhaus“ ist derzeit zwar nicht mehr im Druck, die japanische Übersetzung der Studienausgabe von „Kunst der Farbe“ wurde dagegen nachgedruckt, so dass es uns heute noch möglich ist, Ittens Farbenlehre auf Japanisch zu lesen.

Und das verdanken wir der Begegnung von Hiroshi Ohchi mit Yamamuro, Imai und Eva Plaut. Plaut und ihre beiden Bekannten, Yamamuro und Imai, haben somit zweifellos einen bedeutenden Beitrag zur Rezeption der Itten-Pädagogik in Japan geleistet.

Nachtrag

Über das Interview, das ich 2004 mit Eva Plaut führte, liegt der folgende Aufsatz vor, der bereits 2007, vor dem Symposium „Eva Eyquem im Kontext der Bauhaus-Pädagogik“ an der FAU, in Japan veröffentlicht wurde. Dieser Aufsatz wurde nicht unter einer Creative Commons Lizenz veröffentlicht.

Yoshimasa Kaneko, „Johannes Itten's Philosophy of Human-Centered Art Education—Content Analysis of 'Tagebuch von Johannes Itten' Based on a Conversation with Eva Plaut (Über die menschenzentrierte Perspektive in der Kunstpädagogik

Johannes Ittens –basierend auf einer Inhaltsanalyse des ‘Tagebuch von Johannes Itten’ und einem Gespräch mit Eva Plaut“, In: Bijutsukyoikugaku (Kunstpädagogik) The Journal for the Association of Art Education, Nr. 28, The Association of Art Education, 2007, S. 143-155,444 [Japanisch mit englischer Zusammenfassung]
© 2007 Yoshimasa Kaneko, Japanese Association of Art Education
All Rights Reserved

Der folgende Text ist eine Zusammenfassung dieses Aufsatzes.

Yoshimasa Kaneko: Über die menschenzentrierte Perspektive in der Kunstpädagogik Johannes Ittens

Eva Plaut war eine Schülerin Johannes Ittens. Der Autor traf Plaut persönlich und führte mit ihr ein Interview zu Ittens Kunstpädagogik. Bei dieser Gelegenheit demonstrierte Plaut gymnastische Übungen der Itten-Schule und sprach, das „Tagebuch von Johannes Itten - Beiträge zu einem Kontrapunkt der bildenden Kunst“ (erschien 1930) vor sich liegend, über Ittens Kunstpädagogik. In diesem Beitrag werden Plauts Verbindung zu Japan, das Unterrichtsgeschehen an der Itten- Schule (u. a. die gymnastischen Übungen), eine Tuschezeichnung, die Plaut in Yumejis Unterricht gezeichnet hatte, sowie ein Foto, das sie beim Abhalten einer Lehrveranstaltung auf der Grundlage der Itten-Pädagogik in Tokyo zeigt, vorgestellt. Außerdem wird, basierend auf dem Gespräch mit Plaut, der Inhalt des „Tagebuch von Johannes Itten“ analysiert und die menschenzentrierte Perspektive in Ittens Kunstpädagogik erörtert.

Diese Zusammenfassung ist eine Übersetzung der japanischen Zusammenfassung des 2007 in Japan veröffentlichten Aufsatzes.

Impressum für den obigen Beitrag

Autor: **Kaneko, Yoshimasa**

Beitragstitel: **Die Kunstpädagogik Johannes Ittens an der Itten-Schule und deren Rezeption in Japan**

In: Richter, Sabine (Hrsg.). 2021. Eva Eyquem im Kontext der Bauhaus-Pädagogik. Tagungsband zum Symposium 2018, Schriften und Interviews. FAU Kunst und Bildung Band 7. Erlangen: FAU University Press.

Deutsche Übersetzung: Carina Hagl

Bitte zitieren als:

Kaneko, Yoshimasa. Die Kunstpädagogik Johannes Ittens an der Itten-Schule und deren Rezeption in Japan. In: Richter, Sabine (Hrsg.). 2021. Eva Eyquem im Kontext der Bauhaus-Pädagogik. Tagungsband zum Symposium 2018, Schriften und Interviews. FAU Kunst und Bildung Band 7. Erlangen: FAU University Press. S. 40-53. DOI: 10.25593/978-3-96147-393-

EVA EYQUEMS KUNSTPÄDAGOGISCHER ANSATZ UND DESSEN WURZELN IN DER PÄDAGOGIK JOHANNES ITTENS

Sabine Richter

Der Beitrag beleuchtet Eva Eyquems kunstpädagogischen Ansatz anhand einiger markanter Beispiele ihrer ästhetischen Praxis und geht der Frage nach, in welcher Weise sie Bestandteile des Unterrichts ihres Lehrers Johannes Itten adaptierte und welche Quellen sie zusätzlich nutzte, um neue Akzente zu setzen. Den Fokus richte ich dabei auf handlungsorientierte ästhetische Übungen, expressive Gestaltungsprozesse, sowie die Beziehung zwischen Klang und Bild, Aspekte, die auch in Ittens Pädagogik eine Rolle spielten. Exemplarisch versuche ich dabei aufzuzeigen, wie sich im kunstpädagogischen Werk Eva Eyquems, auch bedingt durch ihre biografische Disposition, eine Sparsamkeit in der Anwendung bildnerischer Mittel mit einem Betonen von Intuition und Subjektivität im gestalterischen Ausdruck verbindet.

Nach einigen biographischen Rahmendaten und einem einführenden Überblick über Eva Eyquems kunstpädagogischen Ansatz wird das Eyquem-Archiv dargestellt, das die zentrale Datengrundlage dieses Aufsatzes bietet. Darauf aufbauend zeichne ich in einem zweiten Teil anhand von Archivmaterialien nach, wie sich aus Bildmaterial und Texten Grundzüge eines pädagogischen Ansatzes ablesen lassen. Vorgestellt werden Beispiele Eyquems performativer ästhetischer Praxis der 1970er Jahre und Seminare zum expressiven Zeichnen, darüber hinaus Themenbereiche ihres Gestaltungskursus in der Werkbund Werkstatt Nürnberg (Klang der Farbe und Paritur).

Biographie und kunstpädagogischer Ansatz

Eva Eyquem, Tochter deutscher Eltern wurde als Eva Haruko Plaut 1915 in Tokio geboren, wo sie ihre Kindheit und Jugend verbrachte. 1929 zog sie mit ihrer Familie nach Berlin, hier besuchte sie von 1932 bis 1934 die Kunstschule von Johannes Itten¹, was ihren beruflichen Lebensweg entscheidend prägen sollte. Mit dem Wunsch, eine eigene Kunstschule in Tokio zu eröffnen, kehrte sie 1935 in ihre Geburtsstadt zurück und erteilte dort zunächst privaten Kunstunterricht. Zwei Jahre später entschied sie sich zur Rückkehr nach Europa und absolvierte ein Kunststudium an der Académie de la Grande-Chaumière in Paris. Nach der Gründung einer Privatgalerie leitete sie von 1966 bis 1970 die Galerie Maywald in Paris, wo sie 1969 eine Ausstellung von Johannes Itten kuratierte. Im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit an der Sorbonne Saint Charles Paris I unterrichtete sie von 1970 bis 1987 Bachelor- und Master-Studierenden im Fachbereich Bildende Kunst und Kunstwissenschaft.

Ihren kunstpädagogischen Ansatz entwickelte Eva Eyquem parallel zu ihrer Lehre in Paris ab 1972 im Rahmen ihrer Tätigkeit am Kunstpädagogischen Zentrum im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg (KPZ) und an unterschiedlichen Kulturinstitutionen Nürnbergs. Wie Horst Henschel, langjähriger Leiter des KPZ betont, hat dieser Ansatz seinen Ursprung einerseits in der Pädagogik Johannes Ittens, wie auch in Eyquems Erfahrung an der Universität Sorbonne (vgl. Henschel 2017).

In den Jahren zwischen 1972 und 1999 konnte sie als freie Mitarbeiterin am KPZ in Zusammenarbeit mit anderen Nürnberger Bildungseinrichtungen ein breitgefächertes kunstpädagogisches Angebot aufbauen, bei dem die Bildsprache und der bildnerische Prozess im Mittelpunkt stand. Ihr Programm richtete sich an unterschiedliche Zielgruppen: an Lehrer und Schulklassen, an ein Publikum am Bildungszentrum, sowie an Kunst- und Lehramts-Studierende der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen Nürnberg (FAU) und der Akademie der Bildenden Künste Nürnberg. Zwischen 1989 und 1999 unterrichtete sie kontinuierlich an der Werkbund Werkstatt Nürnberg (WWN), wo sie einen Elementarkurs zu Grundlagen der Gestaltung entwickelte.

Das Eyquem-Archiv: Datengrundlage und methodischer Zugang

Mit dem Eyquem-Archiv verfügt der Lehrstuhl für Kunstpädagogik der FAU über umfangreiches Dokumentationsmaterial einer Kunstpädagogik, die als Erweiterung der Gestaltungslehre von Johannes Itten gesehen werden kann. Ablesbar an den

¹ vgl. Streit 2015, S. 195-198 und S. 263.

Archivalien sind Einflüsse aus unterschiedlichen Kulturkreisen und aus der Begegnung mit der zeitgenössischen Kunst.

Das Eyquem-Archiv besteht aus audio-visuellen Dokumentationen Eva Eyquems kunstpädagogischer Tätigkeit in Deutschland und Frankreich, ergänzt durch biographisches Material aus ihrem Nachlass. Es umfasst über 800 Abbildungen bildnerischer Arbeiten von Kindern, StudentInnen und KursteilnehmerInnen, Texte und Vorträge zu Themen der bildenden Kunst, audiovisuelle Mitschnitte von Interviews und Vorträgen zur Kunstgeschichte und Kunstpädagogik, biographisches Material und Eyquems Korrespondenz mit KünstlerInnen und KuratorInnen. Ergänzt wurde das Archiv durch eine Sammlung von über 50 französischen Magister- und Doktorarbeiten, die sie im Rahmen ihrer Lehre an der Sorbonne betreute und durch Dokumente zu ihrer kuratorischen Tätigkeit in Deutschland und Frankreich. Darüber hinaus konnte ihre deutschsprachige Bibliothek durch eine Schenkung ihres Sohnes Olivier Eyquem dem Archiv zugeordnet werden, wodurch sich neue Forschungsperspektiven eröffneten. Mit dem Eyquem-Archiv verfügt die FAU über bedeutende Dokumente einer über Jahrzehnte entwickelten Kunstpädagogik, die in ihrer Komplexität den Grundstock für die kunstpädagogische Forschung am Lehrstuhl bildet.

Neben einem Kompendium von Schülerarbeiten zum Thema „die Wirklichkeit der Bilder“, die im Anschluss an Bildbetrachtungen im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg entstanden waren, stellte Eva Eyquem 1994 dem Archiv ca. 400 Dias von bildnerischen Arbeiten zur Verfügung, die sie unter den Titel „Die Ordnung der Dinge“ stellte. Sie stammen von SchülerInnen, Studierenden und Erwachsenen aus unterschiedlichen Nürnberger Institutionen und beziehen sich auf die ästhetische Auseinandersetzung mit dem Ding, dem Objekt als Motiv und Gegenstand der bildenden Kunst. Mit diesem Titel, den sie auch für ein Symposium in Fresnes² über ihre museumspädagogische Arbeit und einen Vortrag an der Universität Passau³ vor Kunstpädagogik-Studierenden nutzte, verweist sie auf die gleichnamige Publikation von Michel Foucault von 1966, die zur Grundlagenliteratur ihres Studiengangs an der Sorbonne zählte (Foucault 1974, S. 31-45)⁴.

² Einladungsfolder Colloque 13.-14-11-1991, Ecomusée Fresnes, „L'ordre des choses – die Ordnung der Dinge“, EC-W-P-2000.

³ Siehe Vortrag: EE-W-V-1996. Die Ordnung der Dinge. Passau.

⁴ Siehe auch: EE-JPC-Sorbonne-Literaturliste: Foucault, Michel: Les mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines. Paris 1966. Siehe auch Literaturhinweise der Master- und Doktorarbeiten in: EE-KW-M/D.neu.

Handlungsorientierte ästhetische Praxis der 1970er und 1980er Jahre

Anhand einiger Beispiele aus Eva Eyquems ästhetischer Praxis zu Körper und Raum möchte ich im Folgenden beleuchten, wie sie Facetten aus Ittens Gestaltungslehre adaptierte, erweiterte und erneuerte. Für die Ausstellung „Johannes Itten. Der Unterricht“, die 1974 in der Kunsthalle Nürnberg stattfand, entwickelte Eva Eyquem ein kunstpädagogisches Begleitprogramm, das performative Elemente aufwies. Neben bildnerischen Gestaltungsübungen stand das Verkörpern von Kontrasten und körperliches Nachempfinden von Raumrichtungen im Fokus der Arbeit.

Mit dieser ästhetischen Praxis, bei der Jugendliche elementare Raumrichtungen durch Bewegungen körperlich nachvollziehen und demonstrieren, knüpft Eyquem an Körperübungen an, wie sie in der Itten-Schule in Berlin praktiziert wurden⁵. Eva Streit beschreibt in ihrer Publikation über die Itten-Schule, dass Itten täglich verschiedene Bewegungsübungen als „dynamische Aktivierung des Körpers zur Sensibilisierung der Wahrnehmung“ seinem Unterricht voranstellte⁶. Diese basalen Raum- und Körpererfahrungen bezeichnete Eva Eyquem im hier abgedruckten Interview mit Heinz Neidel als „Übersetzungen vom Formalen ins Körperliche“⁷.



1-3. Raumrichtungen. Performative Übungen zur Kontrastlehre Ittens mit Jugendlichen, Begleitprogramm zur Ausstellung „Johannes Itten. Der Unterricht“, Kunsthalle Nürnberg 1974.

⁵ Streit, Eva: Die Itten-Schule Berlin. Geschichte und Dokumente einer privaten Kunstschule neben dem Bauhaus. Gebr. Mann Verlag, Berlin 2015, S. 122f. Siehe dazu auch der Beitrag Yoshimasa Kanekos S. 45-46.

⁶ Streit, 2015, S. 123.

⁷ Siehe Interview mit Heinz Neidel, S. 82f.

Anstoß für diesen performativen Ansatz im Rahmen des Begleitprogramms zur Itten-Ausstellung gab vermutlich auch die Auseinandersetzung mit der Künstlerin Lygia Clark⁸, die bereits in den frühen 1960er Jahren die Handlung und eine aktive Beteiligung des Betrachters ins Zentrum ihrer Arbeit stellt. Udo Kultermann weist 1968 in einem Katalogtext zur Ausstellung Lygia Clarks in Paris darauf hin, dass die „Aktivierung der im Betrachter vorhandenen schöpferischen Möglichkeiten“ und die „Umwandlung des Betrachters in einen Mitschöpfer (...) fundamental für das Werk der Künstlerin sind. (...) Der Benutzer, der Mensch als denkendes, fühlendes und vor allem handelndes Wesen erfährt diese Kunst sozusagen am eigenen Leibe.“⁹

Im Werk von Künstlern wie Klaus Rinke und Franz Erhard Walther, die mit Handlungsanweisungen und Performances darauf abzielen, elementare Strukturen direkt erlebbar zu machen, sieht Eyquem eine Erweiterung von Ittens pädagogischem Ansatz¹⁰.

Im Interview mit Heinz Neidel¹¹, zieht sie eine Parallele zwischen den Primärdemonstrationen Rinkes, die sie als „sinnliche Erfahrungen durch die Gestik“ bezeichnet und Ittens Gestaltungsübungen zu Raumrichtungen, Maß, Zahl und Proportionen. Itten zitierend wies sie darauf hin, dass man schon mit Kleinkindern Versuche machen müsse, um „die charakteristischen Eigenschaften und ihren Formausdruck zu erkennen und darzustellen“. Es gehe darum, „lebendige Anschauung aus dem Erleben zu charakteristischem Ausdruck zu gestalten“ und „die sinnliche Auffassungsgabe und damit konkretes Denken zu erweitern“¹². Rinkes Primärdemonstrationen verstand sie dabei als ein Interesse am Realen und Elementaren, das er mit zeitgenössischen Künstlern wie z.B. Cage und Cunningham teile¹³:

Basale körperliche Erfahrungen von Raum, Material und Bewegung standen auch im Zentrum eines prozessorientierten Praxis-Angebots, das Eva Eyquem in der Arbeit mit Vorschulkindern weiterentwickelte und ebenfalls 1974 am KPZ in Nürnberg realisierte. So wurden z.B. die Dimension des Raums durch Verspannen von

⁸ Mit Lygia Clark, ihrer Kollegin an der Sorbonne, stand Eva Eya Eyquem in freundschaftlicher Verbindung. In mehreren Texten und Vorträgen bezog sie sich auf das Werk der brasilianischen Künstlerin. Siehe Interview mit Heinz Neidel.

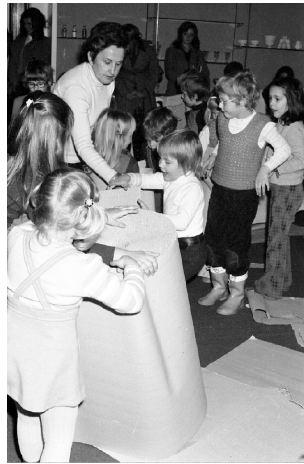
⁹ Kultermann, Udo: Lygia Clark. Vorwort zur Ausstellung Lygia Clark. Galerie M. E. Thelen Paris, 07.12.1968. Siehe auch: Kultermann, Udo *Leben und Kunst*. Wasmuth Tübingen 1970.

¹⁰ Vgl. Wick, Rainer K.: *Johannes Itten. Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik?* (= Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik, Heft 50, edition erlebnispädagogik), Lüneburg 1997.

¹¹ Siehe Interview mit Heinz Neidel, S. 78-87.

¹² Ebd S. 82.

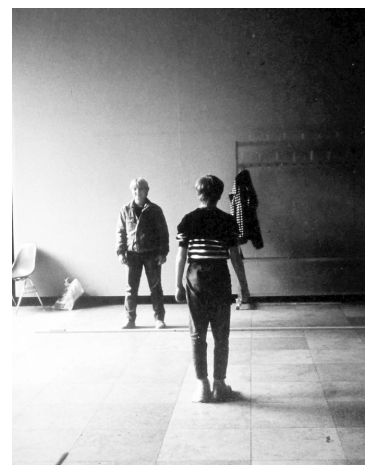
¹³ Eyquem im Interview mit Heinz Neidel, 1974: „Die Akzente von einer vom Leben abgesonderten Kultur verlagern sich auf eine immer mehr auf das Leben selbst konzentrierte Gestaltung. Das Reale, das Elementare, das Leben selbst soll mit all seinen Äußerungen sprechen.“



4-6. Performative Übungen mit Vorschulkindern zu Körper-, Raum- und Materialerfahrungen, KPZ Nürnberg 1974.

Schnüren erfahrbar oder die eigene Körperlichkeit durch Verhüllung mit Material erlebbar.

Im Rahmen ihrer Tätigkeit am KPZ konzipierte Eva Eyquem im Jahr 1985 einen Workshop für SchülerInnen einer 8. Klasse, der sich direkt auf das Werk Franz Erhard Walthers bezog. Die Wahrnehmung von Körper und Raum, von Bewegung und Stillstand des eigenen Körpers und des Gegenübers rückt hier ins Zentrum der performativen Praxis. Eva Eyquem, deren virulentes Interesse dem zeitgenössischen Tanztheater¹⁴ galt, ist hier einem erweiterten Werkbegriff verpflichtet, wie er von KünstlerInnen einer internationalen Avantgarde der 1960er Jahre in Deutschland, aber auch in Slowenien und Brasilien entwickelt wurde.



7-8. Schüler einer 8. Klasse, performative Übungen zu Franz Erhard Walther, KPZ Nürnberg 1985.

¹⁴ In Paris besuchte Eyquem einige Inszenierungen von William Forsythe und Anne Teresa De Keersmaeker.

Eyquems ästhetische Praxis löste mit den an Positionen der Gegenwartskunst ausgerichteten performativen Übungen eine der Forderungen Ittens ein, die Kunstpädagogik möge direkt und aktiv die Geschehnisse der zeitgenössischen Kunst in ihre Praxis einbeziehen¹⁵.

Expressives Zeichnen

Einen breiten Raum in Eva Eyquems kunstpädagogischer Praxis in Nürnberg nahm das expressive Zeichnen und die japanische Pinselmalerei ein, bei der die spontane Geste im Zentrum steht. Seminare zum rhythmischen Zeichnen leitete sie bereits im Begleitprogramm zur Ausstellung „Johannes Itten. Der Unterricht“ 1974 in der Kunsthalle Nürnberg. Diese Seminare standen in Verbindung mit Exponaten aus Ittens Unterricht. Auf einer der Abbildungen ist zu sehen, wie sie eine beidhändige Studie mit Kohle an einer Wandfläche ausführt. Im Rahmen der Technik des expressiven Zeichnens strebte Eyquem eine maximale Sensibilität in der Linienführung an. Die gleichermaßen auf Konzentration wie Spontaneität und Absichtslosigkeit basierende Ausdrucksform des expressiven Zeichnens wurde von ihr in den folgenden Jahren ihrer Lehrtätigkeit in Nürnberg in unterschiedlichen Facetten weiterentwickelt.



9-10. Eyquem demonstriert rhythmische Studien, Itten-Ausstellung, Kunsthalle Nürnberg, 1974.

¹⁵ Siehe Notizen 1989: EE-W-N-1989-SR.ZA. Eyquem formuliert ihre Kritik an der Kunstpädagogik wie folgt: „Die Kunsterziehung hat nicht Schritt gehalten mit der Entwicklung der Kunst. – hat oder will diese Entwicklung nicht beachten. – Itten hat in seinen Unterricht bereits 1919 das in der Kunst Geschaffene dieser Jahre in seinen Unterricht integriert. Nicht als Information sondern als Praxis: Kubismus und seine Collage, Dada, Fauvismus, Expressionismus, Konstruktivismus, Abstraktion, Konzeptkunst und Automatismus.“

In diesen gestischen Übungen konnte sich Eyquem auf Ittens nachempfindenden und expressiven Studien beziehen, die er bereits 1918 in seinem Wiener Tagebuch erwähnte¹⁶ und die deutlich von der Kunst Ostasiens inspiriert waren. Ittens Interesse an der Kultur Japans und der Einfluss ostasiatischer Denkweisen auf seine Gestaltungslehre wurde bereits mehrfach thematisiert¹⁷. Eva Eyquems Bezug zur japanischen Kultur ging zurück auf ihre Kindheit und wurde durch die Sammlung japanischer und chinesischer Kunst ihres Vater Joseph Plaut, die sie später teilweise übernahm, noch verstärkt. Es ist nicht verwunderlich, dass sie für diese Facetten der Lehre Johannes Ittens besonders sensibilisiert war. Wie Yoshimasa Kaneko nachweist, spielte die „rhythmisch-dynamische Gestaltung“ und „Pinzelzeichnung nach chinesisch-japanischer Art“ eine wichtige Rolle in Ittens Grundlehre an der Berliner Schule¹⁸. Eva Eyquem betonte in einem Vortrag über die Maler am Bauhaus¹⁹ den Stellenwert der Ittenschen Übungen, die sie als Vorläufer der Malerei Jackson Pollocks beschreibt.

Expressive, rhythmische Studien, bei denen die Hand oder beide Hände²⁰ seismographisch Bewegungen und emotionale Regungen des Zeichners aufnimmt und zum Ausdruck bringt, spielen in Eyquems Lehrtätigkeit in Nürnberg eine zentrale Rolle. Diese Technik verbindet konzentrierte Wahrnehmung eigener Impulse des Zeichenmaterials und des darzustellenden Gegenstandes mit spontanem, subjektivem Ausdruck. Sie steht in charakteristischer Weise für eine ostasiatische Auffassung bildnerischer Auseinandersetzung mit der Natur, zielt aber nicht auf Repräsentation des Gegenstandes in seiner visuellen Erscheinung. Sie ist vielmehr bestrebt, dessen charakteristischen Ausdruck subjektiv zu erfassen und in eine zusammenhängende spontane Geste zu übersetzen und die Essenz des Gegenstandes zu formulieren. Der Weg dahin führt in der traditionellen japanischen Tuschkmalerei über viele Studien zu einem schnell und vehement ausgeführten Werk, das dann als gelungen angesehen wird, wenn es subjektive wie objektive Faktoren in einem kurzen Moment der Niederschrift verbindet. Eva Eyquem hob in einem Vortrag über Kunst und Kunst-

¹⁶ Wiener Tagebuch, 18, 10.10918. In: Badura-Triska, Eva (Hrsg.): Johannes Itten, Tagebücher. Stuttgart 1913-1916, Wien 1916-1919, 2 Bde, Wien, 1990. Hier beschrieb er am Beispiel einer Distel, wie entscheidend das direkte körperliche Erlebnis für den Ausdruckgehalt der Zeichnung sei.

¹⁷ Kaneko, Yoshimasa: Johannes Itten and Zen. In: Wagner, Christoph (Hrsg.): Esoterik am Bauhaus, Regensburg, 2009. S. 150-172.

¹⁸ Ebd: S. 156ff.

¹⁹ Siehe EE-W-V-1979.Itten. S. 4: Im Vortrag über die Maler am Bauhaus beschreibt Eva Eyquem Ittens Lehre in Berlin wie folgt: „Neu ist (an der Itten-Schule), dass Itten bei seinen Schülern den Automatismus, die spontane gestische Äußerung forderte, er ist damit den Amerikanern und dem Malern wie Jackson Pollock weit voraus.“

²⁰ Siehe dazu auch Ittens Übungen am Bauhaus Dessau: Gefühls-Stenogramme und „Eiskunstlauf mit Kreide auf Papier“ in: original bauhaus. Übungsbuch: Friederike Holländer, Nina Wiedemeyer für das Bauhaus-Archiv (Hrsg.): bauhaus-archiv, museum für gestaltung, Prestel, Berlin 2019, S. 18-19 und 26-31.

handwerk im fernen Osten hervor, dass Konzentration und Beherrschung des Handwerks eine ebenso große Rolle in der traditionellen japanischen Kunst spielten, wie die spontane Sicherheit der Ausführung in einem „beglückenden Moment“.²¹

Hier sei auf die Studien des Japanreisenden Claude Lévi-Strauss zur japanischen Kultur²² hingewiesen, dessen Schriften Eva Eyquem mehrfach für ihre Theoriebildung heranzog²³. Der französische Sozialanthropologe betont die Bedeutung der „plötzlichen Inspiration“ in der japanischen Kultur und zieht Parallelen zu Positionen der lyrischen Abstraktion und des action painting. Als „unveränderlichen Zug der japanischen Ästhetik“ bezeichnet er hier die „Geschwindigkeit und Sicherheit der Ausführung“, die gepaart ist mit einer „unübertroffenen Beherrschung der Technik“, der eine „lange Zeit der Meditation“ vorausgeht. Neben der „expressiven Intention“ sieht er in der „Schlichtheit der Mittel“ eine weitere Konstante der japanischen Ästhetik. Lévi-Strauss konstatiert in diesem Zusammenhang unterschiedliche Ausprägungen eines analytischen Geistes in Frankreich und Japan. Während „Frankreich in der Nachfolge von Montaigne und Descartes die Gabe der Analyse und der systematischen Kritik auf dem Gebiet der Ideen vielleicht weiter entwickelt hat als irgendein anderes Volk, so hat Japan dagegen mehr als jedes andere Volk in allen Registern des Gefühls und der Sensibilität einen kritischen Hang zur Analyse entwickelt“²⁴.



11-12. Expressive Naturstudien, Kohlezeichnung, Elli Nelles, BZ-Kurs, 1989 und WVN, 1991/92.

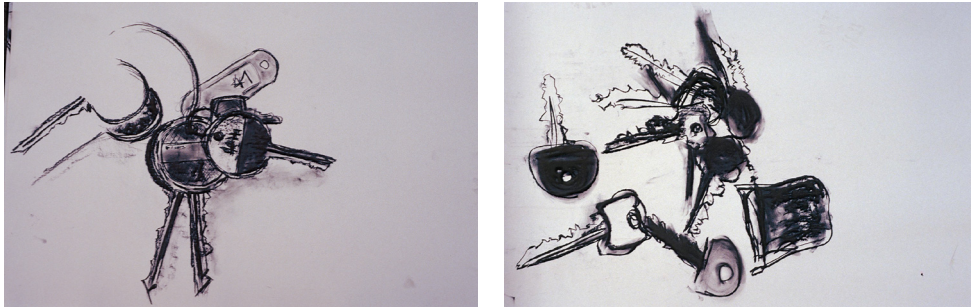
²¹ Eva Eyquem bezeichnete in einem Vortrag über Kunst und Kunsthandwerk im fernen Osten die Kunst des Ikebana als typisch japanisch, da sie „Konzentration verlangt, die sich in der Schlichtheit und Natürlichkeit des Ganzen, in der Stille des beglückenden Moments offenbart.“ Siehe dazu: Vortrag „Das Kunsthandwerk und die Ästhetisierung aller Lebensbereiche“ in: EE-E-V-1994.Kunst und Kunsthandwerk im Fernen Osten, EE-W-V-1994.Japan.Das Kunsthandwerk.Teil3. S. 4.

²² Lévi-Strauss, Claude: Die andere Seite des Mondes. Schriften über Japan. Suhrkamp, Berlin 2012, S. 30ff.

²³ Siehe Kommentar zum Unterricht in der Werkbund Werkstatt: EE-W-T-1996.Kommentar WVN.

²⁴ Lévi-Strauss 2012, S. 42.

Eyquems Seminare zum expressiven Zeichnen basieren auf intensiver fachtheoretischer Auseinandersetzung, in der sie historische Bezüge zum Surrealismus, wie auch zum Abstrakten Expressionismus und der Lyrischen Abstraktion herstellte. In Vorträgen und Texten bezog sie sich vor allem auf die Technik der „écriture automatique“, die von surrealistischen KünstlernInnen entwickelt wurde, um die zeichnerische Handlung als einen unbewusst und intuitiv ablaufenden Prozess zu kultivieren.



13-14. Expressive Studien, Kohlezeichnung, WWN, 1991/92.

Pinselmalerei und Fingermalerei

Prägend waren sicher die Seminare für japanische Tuschemalerei des Künstlers Takehisa Yumeji, die sie, wie Yoshimasa Kaneko nachweisen konnte, 1933 besuchte²⁵ und im Anschluss als Lehrende weiterführte. Wie Eva Eyquem im Rückblick auf ihren Besuch der Itten-Schule in einem Schreiben an ihren ehemaligen Lehrer 1964 erwähnte, unterrichtete sie bereits als seine Schülerin in Berlin japanische Pinselmalerei²⁶:

„Sehr geehrter Herr Professor. Lieber Johannes Itten,

Es ist kaum anzunehmen, dass Sie sich noch an mich erinnern, eine Ihrer vielen Schüler zu denen ich das Glück hatte, in Berlin im Jahre 1932-34 zu gehören. – Dagegen sehe ich die Itten-Schule Konstanzerstr. noch genau vor mir, wie Sie selbst. – Die Grundbegriffe der Kunst, die sie uns damals gaben, die Anregungen, die Liebe und das Verständnis für alles Schöne bleiben unvergesslich und gehören zu dem Wertvollsten, was ich in meiner Jugend mitbekommen habe. Viele, unendlich viele Jahre ist es her! – Damals fuhr ich nach Japan (wo ich geboren bin) um Unterricht jungen Japanern zu geben nach Ihren Grundlagen. Bei Ihnen habe ich Pinselunterricht gegeben, vielleicht erinnern Sie sich daran? (...)“

²⁵ Kaneko, Yoshimasa: A Study on the Lessons of „Japanese Picture“ at the Itten Schule. In: Daigaku Bijutsukyokai Gakkaishi (Journal for the University Art Education Association) Nr. 25, 1993, S. 247-256. Siehe auch: Hidetsugu 2002, S. 303 f, siehe auch Abbildung: S. 303 unten.

²⁶ Brief Eva Eyquems an Johannes Itten, Briefwechsel Eyquem-Itten, 1964,04.06. Siehe auch Faksimile im Anhang S. 164.



15-16. Studien aus dem Seminar Fingermalerei, Elli Nelles, Tusche auf Papier, 1994.

Eyquem leitete am Bildungszentrum Nürnberg zwischen 1975 und 1978 unter dem Titel „Vom Zeichen zum Bild“ vier Kurse zur „Technik der ostasiatischen Tuschemalerei“, die sie im Ankündigungstext als „Übungen zur Befreiung und Vertiefung des Ausdrucksvermögens“ beschrieb, die durch „höchste Konzentration und Entspannung zu neuen Möglichkeiten bildhafter Gestaltung führen sollen“²⁷.

Es folgten in den Jahren 1986 bis 1990 sechs Kurse zum „expressiven Zeichnen“ und 1994 ein Kurs zur „Kunst der chinesischen Fingermalerei nach Gao Qipei“. Die Transformation des Gegenstandes stand in besonderer Weise im Seminar „Fingermalerei nach chinesischem Vorbild“ im Mittelpunkt, bei dem sich Eva Eyquem an einer historischen Technik der Tuschemalerei orientierte. In diesem Seminar, das 1994 am Bildungszentrum Nürnberg stattfand, führte Eyquem die Teilnehmer in eine chinesische Technik ein, bei der auf jegliches Malwerkzeug verzichtet wird. Dem Begleitheft zur Ausstellung, in der einige Arbeitsergebnisse im November 1994 im Sozialrathaus Nürnberg zu sehen waren, stellte Eyquem ein Zitat des chinesischen Malers Chang Sao aus dem 8. Jahrhundert voran: „Die Natur ist mein Lehrmeister, der Impuls kommt von meinem Herzen“.²⁸

In einem Kommentar zu dieser Ausstellung mit Studienblättern aus dem Seminar betonte Eyquem, dass diese Form des bildnerischen Ausdrucks es ermögliche, „die Substanz der Dinge“ zum Vorschein zu bringen, ein Anliegen, das bereits von Gao Qipei im 17. Jahrhundert formuliert wurde²⁹. Der chinesischen Künstler Gao Qipei unternahm mit dieser Technik den Versuch, die traditionelle chinesische Tuschemalerei mit ihren strengen Codierung zu erweitern und zu einer körperlich unmittel-

²⁷ Siehe Übersicht über alle Veranstaltungen am Bildungszentrum Nürnberg: SR-EE-alle BZ-Veran.

²⁸ Siehe Begleittext zur Ausstellung: EE-W-A/T-1994.Fingermalerei. Siehe auch Eyquems Vortragsreihe zum Thema „Kunst- und Kunsthandwerk im Ferner Osten“ 1994 am Bildungszentrum Nürnberg, in der sie auf Ittens Kurse zum „expressiven Zeichnen“ verweist: EE-W-V-1994.Ferner Osten-Die Tuschemalerei Ostasiens.Teil2

²⁹ Siehe dazu Eyquems Text zur Fingermalerei: EE-W-T-1994-Fingermalerei. Der Katalog zur Ausstellung „DISCARDING THE BRUSH, Gao Qipei (1660-1734) and the art of Chinese finger painting“, die 1992/1993 im Rijksmuseum Amsterdam stattfand, befindet sich in Eyquems Nachlass.

baren Ausdrucksform zu gelangen. Die Technik der Fingermalerei bestehe darin, „den Fingernagel, die Fingerspitzen bis hin zur Handfläche in Tusche zu tauchen. Die Hand gleitet ganz nah über das Papier, die Oberfläche abtastend. Die Beweglichkeit der Finger im Gegensatz zum steifen Pinsel, mache es möglich“, so Eyquem, „ungeahnte Formen und Zeichen zu produzieren, die an eine unleserliche Schrift erinnern.“³⁰ Auch hier entstanden, wie auch beim expressiven Zeichnen, Spuren der Bewegung, grafische Gesten, die in ihrem Charakter variieren und ein breites Spektrum individueller Ausdrucksmöglichkeiten zeigen.



17-18. Studien aus dem Seminar Fingermalerei, Monika Hauber, Tusche auf Papier, 1994.

Elementarkurs Gestaltung in der Werkbund Werkstatt Nürnberg - Klang der Farbe und Partitur

Von 1989 bis 1999 leitete Eva Eyquem jährlich ein 5-tägiges Gestaltungs-Seminar in der Werkbund Werkstatt Nürnberg. Auszüge der Arbeitsergebnisse dieses Grund- und Elementarkurses wurden von ihr dem Archiv angegliedert und mehrfach in Diavorträgen zur Gestaltungslehre präsentiert.³¹ Im Vortrag „Pädagogisches Skizzenbuch – zum Aufbau einer Gestaltungslehre in der Werkbund Werkstatt“

³⁰ Eyquems Text zur Ausstellung der Arbeitsergebnisse aus dem Kurs „Fingermalerei“: EE-WA/T-1994. Fingermalerei, siehe auch Preetext zur Ausstellung: EE-W-PT-1994-Fingermalerei.

³¹ Siehe: Vortrag an der Universität Passau, 1996, Video 7: EE-W-V-1996.Grund- und Elementarkurs in der WWN.EWF.

referierte sie 1993 im Rahmen des Symposiums der Werkbund Werkstatt Nürnberg im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg³². Drei Jahre später verfasste sie einen ausführlichen Kommentar zu ihrem Unterricht in der Werkbund Werkstatt Nürnberg mit Hinweisen auf Schriften und künstlerische Positionen, an die sie anknüpfte. Ihre Grundgedanken formulierte sie dabei wie folgt:

„Der Grund- und Elementarkurs, der in der Werkbund Werkstatt Nürnberg seit 1989/90 aufgebaut wurde und der als Entwurf zu verstehen ist, dokumentiert sich in den Arbeiten der Studierenden. Er verdankt viele Anregungen den Pionieren der Avantgarde. Er hat seine Wurzeln in der Moderne, deren Geist sich z.B. in den Werken Cezannes, Mondrians, Malewitschs den Meistern des Bauhauses und in den Schriften und Manifesten des 20. Jahrhunderts offenbart.“³³

Seminar zum Thema „Klang der Farbe“

Im Rahmen der Gestaltungskurse, die Eva Eyquem einmal jährlich in der Werkbund Werkstatt Nürnberg leitete, widmete sie mehrere Seminare dem Thema „Klang der Farbe“ und „Partitur“ (1992, 1994 und 1996). In unterschiedlicher Weise wurde hier zum Dialog zwischen Musik und bildender Kunst gearbeitet. Eva Eyquem thematisierte die Analogie von Musik und bildender Kunst in unterschiedlichen Zusammenhängen, dabei griff sie auf die Publikation „Vom Klang der Bilder. Die Musik in der Kunst des 20. Jahrhunderts“ zurück, die 1985 zur gleichnamigen Ausstellung in der Staatsgalerie Stuttgart erschien.³⁴

Die Frage nach der Beziehung zwischen Klang und Bild, zwischen Musik und Malerei sowie Architektur spielt auch in Eyquems kunsttheoretischer Auseinandersetzung eine wesentliche Rolle. Sie konnte hier an musik- und farbtheoretische Überlegungen anschließen, wie die des Komponisten Josef Matthias Hauer, die er 1918 in der Publikation „Über die Klangfarbe“ formuliert hatte. Hauer und Itten, die sich 1919 in Wien kennengelernt hatten, teilten den Wunsch nach einer theoretischen Grundlage für das Beziehungsgefüge des künstlerischen Ausdrucks.

Eva Streit belegt in ihrer Publikation über die Itten-Schule Berlin die intensive Auseinandersetzung Ittens mit dem Thema der Farb-Klang-Beziehung. Sie führte zu einer Werkgruppe, die durch eine „mathematisch konstruierte Grundstruktur“ charakterisiert sind.³⁵

³² Siehe Vortrag Eva Eyquem 1993 im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg: „Pädagogisches Skizzenbuch. Zum Aufbau einer Gestaltungslehre in der Werkbund Werkstatt Nürnberg“. EE-W-T-1993. Päd.Skizzenbuch.WWN.

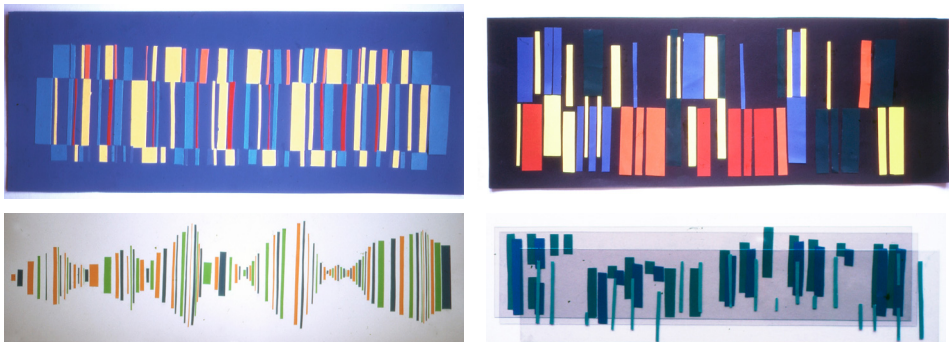
³³ Eyquems Kommentar zum Elementarkurs Grundlagen der Gestaltung siehe: EE-W-T-1996. Kommentar.WWN.

³⁴ von Maur, Karin: Vom Klang der Bilder. Die Musik in der Kunst des 20. Jahrhunderts. Ausst.-Kat. Staatsgalerie Stuttgart, München, 1985. Siehe: EE-Bücher-Kataloge.

³⁵ Streit, 2015, S. 29.

In einem Vortrag zum Thema „Partitur“ nahm Eva Eyquem Bezug auf Kandinskys und Klees bildnerische Analysen musikalischer Kompositionen. Sie betonte hier die Erweiterung dieser Thematik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts durch Komponisten wie Boulez, Stockhausen und Cage, die Alltagsgeräusche einbeziehen und mit experimentellen Notationen neue Wege beschreiten. Besonders hob Eyquem das Werk Bernhard Leitners hervor, mit dem sie in Verbindung stand und dessen „Klangräume“ sie „zu den interessantesten ‚Modellen‘ einer neuen Konzeption von Klang und Raum in den 80er Jahren“³⁶ zählte.

Wie die abgebildeten Arbeitsergebnisse zeigen, entstanden im Seminar in der Werkbund Werkstatt 1996 Entwürfe zur Visualisierung musikalischer Klänge in Farbrhythmen und Farbformen. Die farbigen Linien und Formen sind bei einigen Beispielen einer horizontalen Achse folgend angeordnet, die an einen zeitlichen Ablauf oder eine Notenschrift erinnert. Die flächige, seriell strukturierte Umsetzung von Klangfolgen zeigt eine gewisse Nähe zu Werken der Konkreten Kunst, wie beispielsweise von Max Bill, Richard Paul Lohse, Günter Fruhtrunk, Luigi Veronesi oder Lajos Kovács³⁷.



19-22. Collagen zum Thema Klang der Farbe, Werkbund Werkstatt Nürnberg, 1996.

Offensichtlich orientierte sich Eyquem hier am Werk des Musikers und Malers Robert Strübin, dessen bildnerischen Transformationen von Musik in Malerei vom Institut für Moderne Kunst Nürnberg 1973 in einer Publikation thematisiert wurden, die sich in Eyquems Besitz befand³⁸. Hier beschreibt der Autor Thomas Lehner den „Kunstkonverter“ Strübins als ein von ihm fallweise definiertes Prinzip³⁹,

³⁶ Siehe Text Eva Eyquem: EE-T-Partituren.

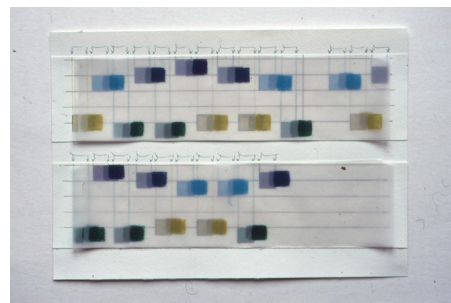
³⁷ von Maur, 1985, S. 268-281.

³⁸ Lehner, Thomas: Die phantastische Erfindung des Basler Maler-Pianisten Robert Strübin. Der Kunstkonverter. Über die Verwandlung von Musik in Malerei und wieder zurück. Institut für moderne Kunst Nürnberg e.V., Nürnberg, 1973.

³⁹ Markierung dieser Textstelle von Eva Eyquem.: Lehner, 1973: „Mit der Festlegung des Prinzips, nachdem Sie die Elemente einfüllen wollen, realisieren Sie Ihre Kreativität innerhalb eines Systems, als systematisch. Struktur, Element, Prinzip (Methode) und Kreativität – diese ziemlich schwierigen Begriffe haben Sie selbst entdeckt und praktiziert. Wäre das nichts für kleine und große Kinder?“ S. 35, Markierung dieser Textstelle von Eva Eyquem.

nach dem er systematisch musikalische Klänge, Stimmführungen und Rhythmen in Farbformen überträgt. Eyquems Markierungen beziehen sich auf die Möglichkeit einer pädagogischen Anwendung der Methode Strübins, die es ermöglichen, „eine notwendige Komponente der Musik, nämlich die Zeit, zu eliminieren, um die Musik im Gesamten unter einem optisch-strukturellen Aspekt zu ‚sehen‘. Ganze Symphonien könnten auf diese Weise sichtbar werden.“⁴⁰ Eyquem hob weitere Bemerkungen des Autors hervor, der die schöpferische Anwendungsmöglichkeit dieser Methode im Sinne einer Pädagogik als „Anleitung zum schöpferischen Denken und Handeln“⁴¹ begründete, eine Position, auf die Josef Albers in seinem Werk „Interaction of Color – Grundlegung einer Didaktik des Sehens“ hinweist. „Wenn man eine Melodie singt oder sie auf einem Instrument spielt,“ so Albers, „gewinnt man engeren Kontakt, tiefere Einsicht, als wenn man die Melodie nur hört. [...] Damit bevorzugen wir betont jede erforschende schöpferische Aktion einer nur nachforschenden Methode“.⁴²

Eyquems ästhetische Praxis verbindet hier die von Albers vorgeschlagenen Studien, die „Farbinstrumentierung“ von Meisterwerken der Malerei in farbige Papiere zu übertragen⁴³, mit Strübins Umsetzung musikalischer Werke in optische Strukturen. Anhand der Arbeitsergebnisse wird deutlich, dass bei aller angestrebten Systematik die Individualität in der Umsetzung eine zentrale Rolle spielte. Wenn Lehner in seinen Ausführungen Strübins Methode als eine „Synthese von Intuition und Systematik“⁴⁴ bezeichnet, so trifft diese Einschätzung in übertragener Weise hier auch auf Eva Eyquems pädagogisches Vorgehen zu, das dazu auffordert, auf der Basis einer möglichen Struktur die Dimension der Empfindung zum Ausdruck zu bringen.



23-24. Collagen zum Thema Klang der Farbe, Werkbund Werkstatt Nürnberg, 1996.

⁴⁰ Lehner, 1973, S. 31, Markierung Eyquem.

⁴¹ Lehner, 1973, S. 33, Markierung Eyquem.

⁴² Albers, Josef: Interaction of Color – Grundlegung einer Didaktik des Sehens. Köln, 1970, S. 33.

⁴³ Albers, 1970: „Davon ausgehend übertragen wir Meisterwerke der Malerei in Farbpapier, um tiefere Kontakt mit ihrer Farbinstrumentierung zu gewinnen“, S. 33.

⁴⁴ Siehe Lehner, 1970, S. 75.

In der ästhetischen Praxis zur Analogie von Klang und Farbe konnte Eyquem sich auf Positionen einer „reinen“ Malerei beziehen, wie sie auch von Künstlern der amerikanischen Avantgarde vertreten wurden. Wie Clement Greenberg betont, entdeckte die amerikanische Avantgarde im Bestreben, sich von literarischen Inhalten zu befreien, eine Vorreiterrolle in musikalischen Kompositionen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die „wegen ihres „absoluten“ Wesens, kaum mit Nachahmung einer Realität zu tun haben und „völlig in den physischen Eigenschaften ihres Mediums“⁴⁵ aufgingen.

An der Bandbreite der Arbeitsergebnisse lässt sich aufzeigen, dass eine Umsetzung des Themas sich nicht nur auf klar strukturierte Farbrhythmen beschränkte, sondern auch poetisch anmutende Lösungen entstanden, bei denen handschriftliche Elemente dominierten und unterschiedliche Materialien wie Stoffe, farbige Papiere und transparente Folien eingesetzt wurden.



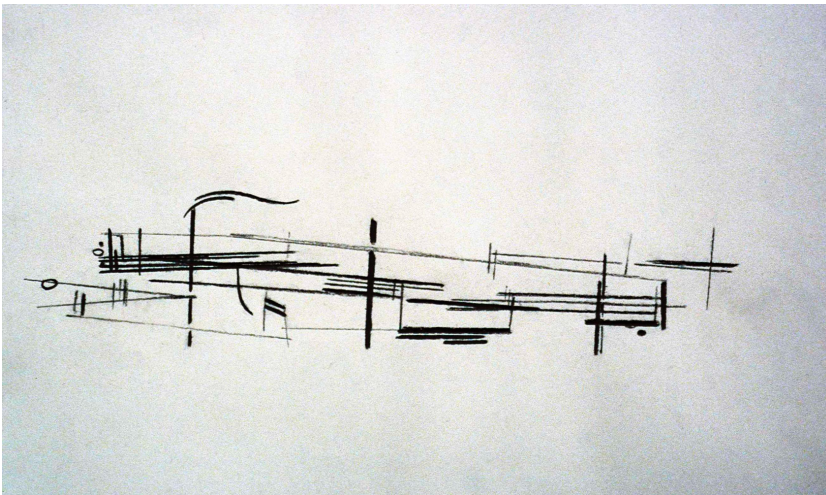
25-26. Klang der Farbe, Arbeitsbeispiele aus der Werkbund Werkstatt Nürnberg, 1996.

⁴⁵ Siehe Clement Greenberg: Zu einem neueren Laokoon. New York, 1940, zitiert nach: Harrison, Charles u. Wood, Paul (Hrsg.): Kunsttheorie im 20. Jahrhundert. Band II. Ostfildern-Ruit bei Stuttgart, 1998, S. 683.

Seminar zum Thema „Partitur“

Die Seminare zum Thema „Partitur“, die Eyquem 1992/93 und 1994/95 in der Werkbund Werkstatt Nürnberg leitete, lassen sich im weitesten Sinne als Anwendung einer Gestaltungslehre beschreiben⁴⁶. Die Seminare widmeten sich, wie auch das bereits erwähnte Seminar zum „Klang der Farbe“ dem Themenkomplex des Dialogs zwischen Musik und bildender Kunst, in diesem Fall mit Gestaltungsmitteln von Fläche und Raum, sowie des Materials. Es entstanden ausgehend von Notenschriften graphische und dreidimensionale Kompositionen als bildnerischer Ausdruck für auditive Erfahrungen oder Vorstellungen, wobei Eyquem auf einem Formkurs aufbauen konnte, der dem Seminar vorangestellt war.⁴⁷

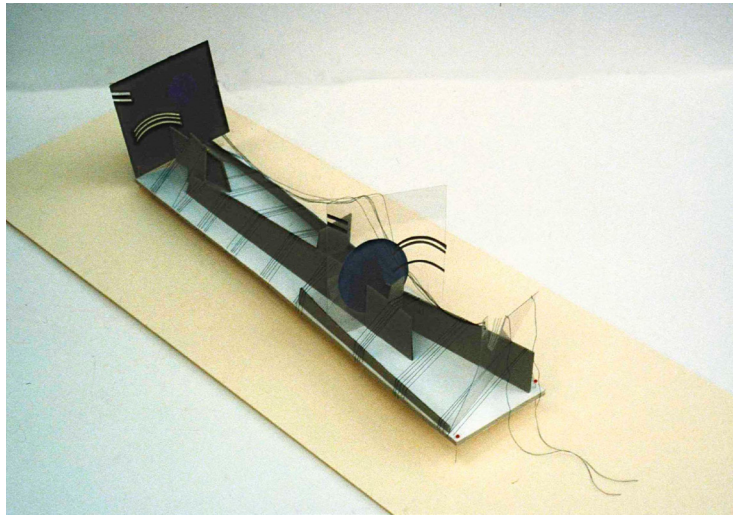
Zur Verfügung standen Fotokopien von Partituren unterschiedlicher Epochen. In einem ersten Schritt wurden Teile der Partituren in eine graphische Komposition übersetzt, die dann in einem zweiten Schritt unter Anwendung von Materialien wie Bindfäden, Draht, Karton oder Folien dreidimensional interpretiert wurden. Um die Individualität der Lösungen hervorzuheben, sollen hier einige der Arbeiten in ihrem Entstehungsprozess vorgestellt werden.



27. Graphische Komposition zum Thema Partitur, WVN 1992.

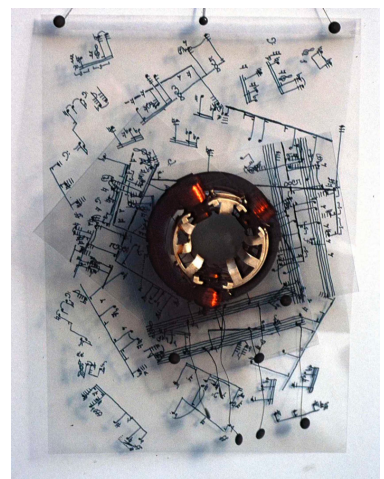
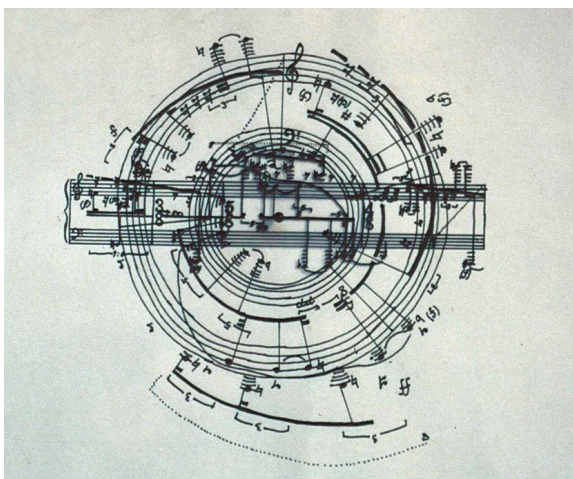
⁴⁶ Zum Thema „Partitur“ arbeitete Eyquem mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung in den Werkstattjahren 1993/93 und 1994/95.

⁴⁷ Siehe dazu Kommentar Eyquem: EE-W-T-1996.Kommentar.WVN.



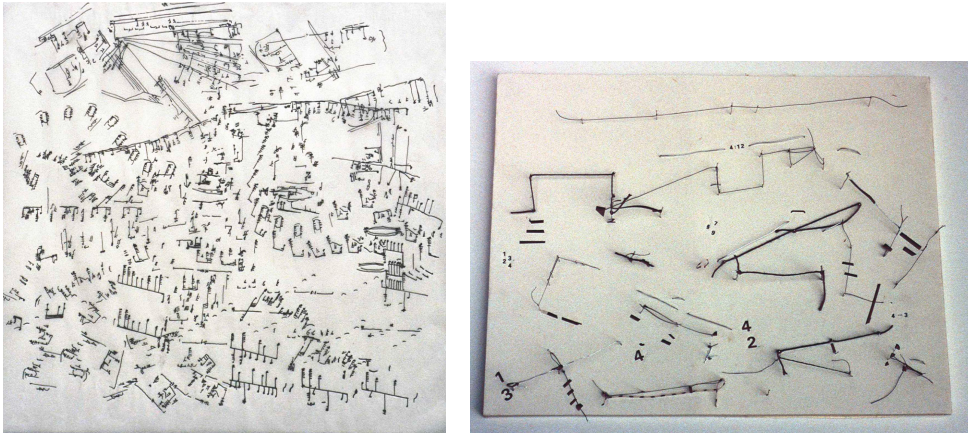
[Abb.28] dreidimensionale Komposition zum Thema Partitur, WWN 1992.

Friedrich konzentriert sich bereits in seiner Zeichnung auf lineare rhythmische Elemente und entwickelt ausgehend davon ein plastisches Gebilde, das die Linearität als Materie wiedergibt und mit mehrfarbigen und transparenten Flächen zu einem Raumgefüge kombiniert. Im Gegensatz dazu übernimmt Bobo präzise einige Teile einer Notenschrift eines zeitgenössischen Komponisten, die sie in einer Zeichnung miteinander kombiniert. Sie übersetzt diese in ein bewegliches, hängendes Objekt, in das sie ein technisches Fundstück integriert, das die Kreisform unterstreicht. Mit der Überlagerung verschiedener Ebenen und der Beweglichkeit seiner Teile erinnert dieses Objekt an Klang und Zeitablauf in der Musik.



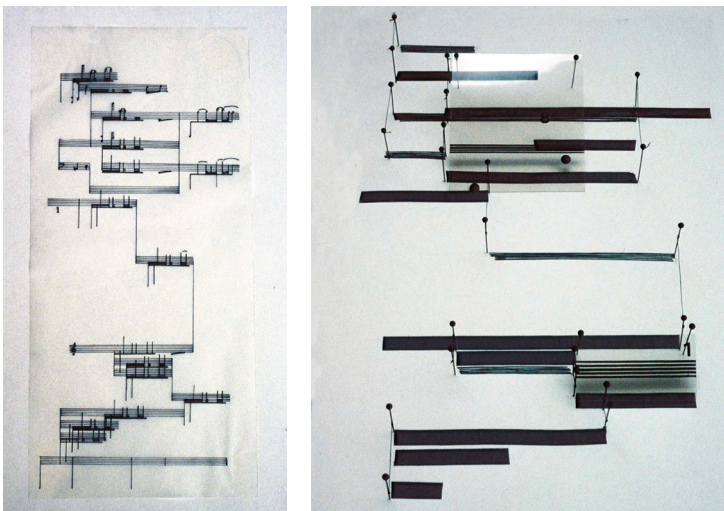
29-30. Graphische und dreidimensionale Komposition zum Thema Partitur, WWN, 1994/95.

Für ihre dreidimensionale Ausführung reduziert Nadja die Fülle schriftlich notierter graphischer Elemente, die sie in ihrer Zeichnung additiv aneinanderfügt und nutzt neben Bändern und Draht auch gedruckte Zahlen, die den Zeichencharakter betonen. Offensichtlich hat die Übersetzung in ein Relief zur Klärung der bildnerischen Idee beigetragen, wobei das Format fast beibehalten wird.



31-32. Graphische und reliefhafte Komposition zum Thema Partitur, WWN, 1994/95.

Ein ähnlicher Ablauf, allerdings in einer deutlich konstruktiven Vorgehensweise ist an den Arbeitsergebnisse Monas abzulesen. Bereits die Zeichnung betont die rhythmische Struktur aus vertikalen und horizontalen Linien innerhalb einer Bildfläche, die sie dann mit Hilfe von monochrom schwarzem und transparentem Material in unterschiedliche Ebenen übersetzt.



31-32. Graphische und reliefhafte Komposition zum Thema Partitur, WWN, 1994/95.

Die dreidimensionalen Kompositionen entwickeln die Seminarteilnehmer dabei schrittweise in einer bildnerischen Annäherung über erste Zeichnungen, die Studiencharakter haben, aber auch als Schritte in einem Prozess verstanden werden können, an dessen Ende eine komplexe bildnerische Aussage steht. An dieser Vorgehensweise lässt sich ein Verständnis des bildnerischen Gestaltens ablesen, das Werk nicht als Ausführung eines erdachten Konzepts zu begreifen, sondern als Etappe auf der Suche nach bildhafter Formulierung. Erhellend ist in dem Zusammenhang ihr Hinweis auf Picassos Äußerungen, der die Eigendynamik des bildnerischen Prozesses unterstrich.⁴⁸

Der Bezug dieser ästhetischen Praxis zu Positionen zeitgenössischer Kunst ist auch hier offensichtlich. Er ist im Kontext der Themen Bildpartitur und Klangplastik verankert, die Karin von Maur in ihrer Publikation „Vom Klang der Bilder“ in umfassender Weise darstellt.⁴⁹ In diesem Zusammenhang sei auf die sogenannte „graphische Musik“ der Komponisten Karlheinz Stockhausen, Mauricio Kagl, György Ligeti und Gerhard Rühm hingewiesen, deren Partituren als „visuelle Musikzeichnungen“ zu lesen sind.⁵⁰ Darüber hinaus haben für dieses Praxisangebot, wie Eyquem im Kommentar bemerkte⁵¹, sowohl die Klangskulpturen Bernhard Leitners⁵², wie auch die Werke und Schriften von John Cage⁵³ Pate gestanden.

Schlussbemerkung

Anhand der entstandenen Arbeiten lassen sich Parallelen in der Vorgehensweise Eva Eyquems aufzeigen: Der Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt auf einer Reduktion der eingesetzten bildnerischen Mittel, der Klarheit in der Gestaltung und einer Individualität im Ausdruck. Eyquem verfolgt in ihrer kunstpädagogischen Haltung einen prozessorientierten Ansatz, der von einer erfahrbaren Wirklichkeit ausgeht und die Auseinandersetzung mit einem konkret vorhandenen Objekt in den Mittelpunkt rückt.

Anknüpfend an der Gestaltungslehre Ittens schlägt sie eine Brücke zu Positionen der zeitgenössischen Kunst und ihren Fragen. In ihrer Pädagogik finden sich Aspekte

⁴⁸ Eyquem zitierte Picasso im Interview 1991: EC-I-EE.1991.dt.überarb. S. 12: Picasso sagte: „Ich mache nichts, man ‚macht‘ mich machen“. Im französischen Originaltext: Picasso dit „je ne fais pas, on me fait faire“.

⁴⁹ von Maur, Karin, 1985, S. 304 – 325.

⁵⁰ Siehe dazu: von Maur, Karin, 1985, S. 308 – 313.

⁵¹ EE-W-T-1996.Kommentar.WWN, S. 11.

⁵² Siehe dazu: von Maur, Karin, 1985, S. 26 und 323.

⁵³ Siehe dazu: von Maur, Karin, 1985, S. 313.

wieder, die auch für Johannes Itten von zentraler Bedeutung waren: auf der einen Seite das Vermitteln von Grundlagen der Gestaltung und das Erlernen der Bildsprache, auf der anderen Seite die individuelle Interpretation, die als Akt der Freiheit erfahren werden kann.

Literatur zum Thema

- Duchamp, Marcel: „Der schöpferische Prozess“ (Auszug aus einer Ansprache während der Tagung der „American Federation of Arts“ in Houston/Texas, 1957), zitiert nach Landesbildstelle Berlin, Zentrum für audiovisuelle Medien (Hrsg.): Bildende Kunst in der Zeit der Weimarer Republik. Arbeitsheft und Katalog zur Schulfernsehreihe „Tendenzen der Zwanziger Jahre“. Berlin 1980.
- Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Frankfurt am Main 1974.
- Fröbel, Friedrich Wilhelm: Natur- und Außenweltbetrachtung. In: Pädagogische Klassiker, Band XI, „Menschen-Erziehung, Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst“. Hrsg. Friedrich Seidel, Wien und Leipzig 1883, 2. Ausgabe, Originaltext verfasst 1826.
- Henschel, Horst in: Richter, Sabine: Einblick in ein kunstpädagogisches Skizzenbuch. Leben und Werk von Eva Eyquem. Erlangen 2017, Covertext.
- Holländer Friederike und Wiedemeyer, Eva (Hrsg.): original bauhaus. Übungsbuch: bauhaus-archiv, museum für gestaltung, Prestel, Berlin 2019.
- Klee, Paul: Pädagogisches Skizzenbuch. Bauhausbücher Bd. 2. München 1925
- Neidel, Heinz: Itten und die Folgen. Interview mit Eva Eyquem. In: Mitteilungen des Instituts für moderne Kunst Nürnberg, Nr. 10, November 1974, S. 122-132.
- Lévi-Strauss, Claude: Die andere Seite des Mondes. Schriften über Japan. Suhrkamp, Berlin 2012.
- Lichtwark, Alfred: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Dresden 1900.
- Richter, Sabine: Einblick in ein kunstpädagogisches Skizzenbuch. Leben und Werk von Eva Eyquem. Erlangen 2017.
- Stelzer, Otto: Erziehung durch manuelles Tun. In: Hans M. Winkler (Hrsg.): Bauhaus Archiv Darmstadt 1966.
- Streit, Eva: Die Itten-Schule Berlin. Geschichte und Dokumentation einer privaten Kunstschule neben dem Bauhaus. Berlin 2015.
- Wick, Rainer K.: Johannes Itten. Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik? (= Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik, Heft 50, edition erlebnispädagogik), Lüneburg 1997.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1-3: Raumrichtungen. Performative Übungen zur Kontrastlehre Ittens mit Jugendlichen, Begleitprogramm zur Ausstellung „Johannes Itten. Der Unterricht“, Kunsthalle Nürnberg 1974. Signatur WS-sw.Jan.1974.II.Neg.49, WS-sw.Jan.1974.II.Neg.47, WS-sw.Jan.1974.II.Neg.51.
- Abb. 4-6: Performative Übungen mit Vorschulkindern zu Körper-, Raum- und Materialerfahrungen, KPZ Nürnberg 1974. Signatur WS-sw.Jan.1974.I.Neg.7, WS-sw.Jan.1974.I.Neg.31 und WS-sw.Jan.1974.I.Neg.33.
- Abb. 7-8: Schüler einer 8. Klasse, performative Übungen zu Franz Erhard Walther, KPZ Nürnberg 1985 Signatur EE-W-P1985.86.Walther.1.sw und EE-W-P1985.86.Walther.2.sw.
- Abb. 9-10: Eyquem demonstriert rhythmische Studien, Itten-Ausstellung, Kunsthalle Nürnberg, 1974 Signatur WS-sw.Jan.1974.II.Neg.20 und WS-sw.Jan.1974.II.Neg.59.
- Abb. 11-12: Expressive Naturstudien, Kohlezeichnung, Elli Nelles, BZ-Kurs, 1989 und WWN, 1991/92 Signatur EN-W-1989-DSC_2215 und EN-W-1989-DSC_2218.
- Abb. 13-14: Expressive Studien, Kohlezeichnung, WWN, 1991/92 Signatur WWN-2.91/92 20a V, WWN-47.91-92 V Nelly.
- Abb. 15-16: Studien aus dem Seminar Fingermalerei, Monika Hauber, Tusche auf Papier, 1994 Signatur EN-W-DSC_2073, Studie, Maiskolben1, EN-W-DSC_2074, Studie, Maiskolben 2.
- Abb. 17-18: Studien aus dem Seminar Fingermalerei, Monika Hauber, Tusche auf Papier, 1994 Signatur Ey-E-N60, Ey/E-N65.
- Abb. 19-22: Collagen zum Thema Klang der Farbe, Werkbund Werkstatt Nürnberg, 1996 Signatur WWN-25_96-97_67_Anja, WWN-45_96-97_67_AnjaB, WWN-22_96-97_67_Hanna, WWN-65_96-97_67_Judith3.
- Abb. 23-24: Collagen zum Thema Klang der Farbe, Werkbund Werkstatt Nürnberg, 1996. Signatur WWN-63_96-97_67_Vroni, WWN- 71_96-97_67_Uta3
- Abb. 25-26: Klang der Farbe, Arbeitsbeispiele aus der Werkbund Werkstatt Nürnberg, WWN, 1996, Signatur WWW-53_96-97_67_Anja1, 68_96-97_67_Alexandra3.
- Abb. 27: Graphische Komposition zum Thema Partitur, WWN, 1994/95 Signatur SR-WW-92-93-1.Friedrich.
- Abb. 28: Dreidimensionale Komposition zum Thema Partitur, WWN, 1994/95 Signatur SR-WW-92-93-2.Friedrich.
- Abb. 29-30: Graphische und dreidimensionale Komposition zum Thema Partitur, WWN, 1994/95 Signatur SR-WW-94-95-1.Bobo, SR-WW-94-95-2.Bobo.
- Abb. 31-32: Graphische und reliefhafte Komposition zum Thema Partitur, WWN, 1994/95 Signatur SR-WW-94/95-10.Nadja, SR-WW-94/95-11.Nadja.
- Abb. 33-34: Graphische und reliefhafte Komposition zum Thema Partitur, WWN, 1994/95 Signatur SR-WW-94-95-5.Mona, SR-WW-94-95-5.Mona.

Zweiter Teil
Schriften und Interviews

HEINZ NEIDEL IM INTERVIEW MIT EVA EYQUEM 1974

Im folgenden Interview befragte Heinz Neidel, Direktor des Instituts für moderne Kunst, Eva Eyquem zum Unterrichtswerk Johannes Ittens und zu ihrem Kunstvermittlungsprogramm in der Ausstellung Johannes Itten. Der Unterricht, die 1973/1974 in der Kunsthalle Nürnberg gezeigt wurde. Im Gespräch mit Neidel äußerte sich Eyquem zu Grundzügen der Pädagogik Ittens und entwarf Möglichkeiten einer handlungsorientierten Kunstpädagogik, wobei sie sich auf Positionen der künstlerischen Avantgarde der 1970er Jahre bezog.

Das Interview wurde erstmals im November 1974 in den Mitteilungen des Instituts veröffentlicht und wird hier entsprechend der Originalversion abgedruckt.

Heinz Neidel (1935-2020) war Kulturjournalist und Gründungsdirektor des Instituts für moderne Kunst in Nürnberg, das er von 1974 bis 1999 leitete.

ITTEN UND DIE FOLGEN

Seit eineinhalb Jahren reist eine Ausstellung mit wachsendem Erfolg durch die Lande: „Johannes Itten – der Unterricht, Farben, Formen, textiles Gestalten“¹. Sie zeigt Originalarbeiten von Schülern, wie sie an den verschiedenen Schulen während des Itten-Unterrichts entstanden sind. In keinem der Ausstellungsinstitute blieb es jedoch beim „Ansehen“; Aktivitäten unterschiedlichster Art wurden entfaltet, Diskussionen über den heutigen Stellenwert der Ittenlehren schlossen sich an. Ein Interview mit der Itten-Schülerin Eva Eyquem (Paris), die in Nürnberg Kurse abhielt und durch die Ausstellung führte, sowie ein Beitrag von Horst Henschel (Studiendirektor und pädagogischer Leiter des Kunstpädagogischen Zentrums) berichten über die Aktivitäten in Nürnberg, sie stellen gleichzeitig auch den Kontext zur aktuellen Kunstszene her.

¹ 1973-1975 Ausstellung „Johannes Itten – Der Unterricht“, Februar - April 1973 Vereinigte Seidenwebereien AG Krefeld, Mai – Juli 1973 Museum Bellerive, Zürich, Dezember 1973 – Januar 1974 Kunsthalle Nürnberg, August - September 1974 Landesmuseum Graz, , November - Dezember 1974 Hochschule für angewandte Kunst Wien, Februar – März 1975 Centraal Museum Utrecht

Neidel:

Was beinhaltet das Unterrichtswerk von Johannes Itten?

Eyquem:

Diese Frage in wenigen Sätzen zu beantworten, würde heißen, dem pädagogischen Werk Ittens nicht gerecht zu werden. So kann ich nur auf den hervorragenden Einführungstext von Hans Heinz Holz zur Ausstellung hinweisen. Ich möchte von dem Material von etwa 200 Schülern ausgehen, das wir hier sehen können, klar gegliedert in Arbeitsgebiete wie etwa: Form, Farbe, Hell-Dunkel, Material und Textur, Rhythmus- und Empfindungsstudien. Die allgemeine Kontrastlehre bildet die Grundlage dieser Gestaltungslehre. Die schöpferischen Kräfte freizulegen, die drei charakterologischen Seiten (impressiv, expressiv, konstruktiv) beim Schüler zu entwickeln, ist Ausgangspunkt dieser Übungen. Wir bekommen einen Einblick in die subjektive Veranlagung des Einzelnen und sehen die Möglichkeiten, diese durch objektiv gesetzmäßiges Gestalten zu erweitern. Der Schüler verfeinert seine Sinnesorgane zur Wahrnehmung der konkreten Welt, verfeinert sein Empfindungsvermögen, vertieft sein analytisches Denken und lernt die Sprache optischer Mitteilung.

Neidel:

Es hat den Anschein, als ob, die Vermittlung nur über den Kunstpädagogen erfolgen kann.

Eyquem:

Nicht unbedingt. Ich würde sagen, der Kunstpädagoge hat natürlich die besten Möglichkeiten, es praktisch auszuführen. Man muss ja annehmen, dass er eine pädagogische, psychologische und wohl auch künstlerische Bildung hat. Es würde aber heißen, dass er wegen des vorgegebenen Schulplanes nur Teile des Unterrichts, d.h. gewisse Themen bearbeiten könnte und zwar in sehr kurzer Zeit. Darin sehe ich eine Gefahr.

Neidel:

Wie kann man dieser Gefahr entrinnen? Gäbe es die Möglichkeit, pädagogisch vorgeschulte „Laien“ nach einigen Vermittlungsversuchen mit dem Unterrichtswerk von Itten vertraut zu machen?

Eyquem:

Das wäre möglich in freien Kursen außerhalb des Schulplanes. Bedingungen sind allerdings: schöpferische Veranlagung und die Kenntnis einer didaktisch aufgebauten Kunsttheorie.

Neidel: Welche Theorie meinen Sie ganz präzise und welche Hilfen stehen zur Verfügung, damit wir uns diese Theorie aneignen können?

Eyquem:

Ich meine da in erster Linie das Tagebuch Johannes Ittens (1930), das demnächst in einer Neuauflage erscheinen wird. Es wurde in sehr freier Weise parallel zum Unterricht niedergeschrieben. Es behandelt die (allerwesentlichsten) Bereiche des Kunstunterrichts von Johannes Itten. Es ist von seiner gedanklichen Vielseitigkeit, von Zeichnungen, Foto und Text und deren visueller Komposition ein sehr künstlerisches Buch. Eine unerhört virulente Theorie, die äußerst aktuell geblieben ist.

Neidel:

Ausgehend von dieser großartigen künstlerischen Vorlage haben Sie in Nürnberg nicht nur Führungen veranstaltet, sondern auch Kurse durchgeführt. Sehe ich es richtig, dass die Kurse auf zwei Ebenen stattfanden? Einmal – unmittelbar ausgehend vom Material in der Ausstellung – für alle Besucherkreise, zum anderen – scheinbar nur ausgehend unmittelbar von Ittens Gedanken – für Kleinkinder im Vorschulalter.

Eyquem:

Ja, es handelt sich um zwei verschiedene Bereiche. Erstens: In der Kunsthalle selbst aus den Themen, die uns zur Verfügung standen, einige zu behandeln (wie z.B. Hell/Dunkel, Rhythmus, Formcharaktere, Strukturen und einige Farbkontraste zum ersten mal anhand des neuen Arbeitsmaterials zur Farblehre Johannes Itten). Und zweitens, die andere Gruppe, Kinder im Vorschulalter aus zwei verschiedenen Kindergärten an je 6 Terminen im KpZ.

Neidel:

Wir wollen jetzt die beiden Stränge teilen. Können Sie an einem praktischen Beispiel erläutern, wie Sie den Ausstellungsbesucher nicht nur in die Theorie eingeführt, sondern ihn zu eigenen Reaktionen angeleitet haben?

Eyquem:

Ich glaube, dass das Verlangen nach eigenem Tun, d.h. an den Kursen teilzunehmen, nicht von mir ausging, sondern von der Lebendigkeit der ausgestellten Blätter. Und das ist wohl die unheimliche Stärke der Ittenschen Pädagogik, dass hinter diesen Schüleraufgaben noch die ganze spontane Arbeitsweise, sein Verhalten dem Schüler gegenüber, die Freiheit, die Phantasie, damit gesagt die Kreativität ausstrahlt. Festgestellt habe ich, dass das Verlangen nach Miterleben bei den Besuchern in den verschiedenen Altersstufen, sozialen und beruflichen Schichten manchmal stark, manchmal latent vorhanden ist.

Neidel:

Sie haben jetzt bereits die Folgerungen vorweggenommen. Würden Sie bitte im Nachhinein noch ein Beispiel erläutern?

Eyquem:

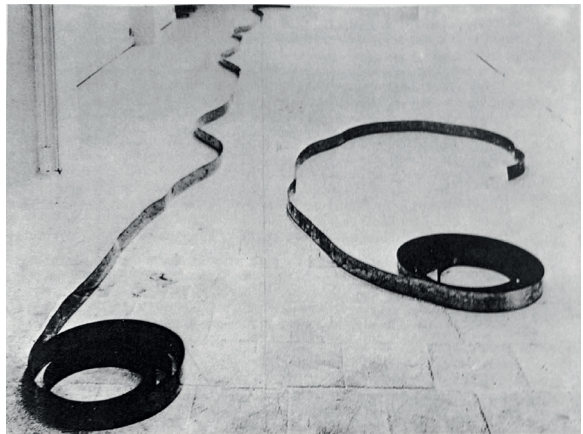
Ich habe sehr oft mit rhythmischen Übungen angefangen und zwar mit ganz einfachen, um die Leute überhaupt zu mehr Mut und Entspannung zu bringen und zwar mit dem Zeichnen eines Kreises oder einer Schleife in der Luft. Damit das rhythmisch-dynamische Gefühl körperlich erst einmal empfunden und später mit mehr Mut und Freiheit auf dem Blatt dargestellt wurde.

Neidel:

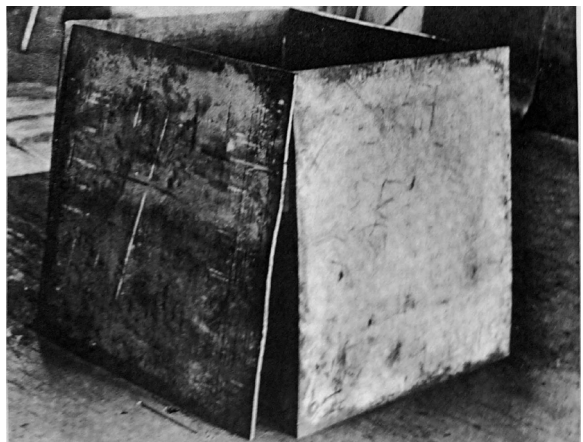
Das war ein Beispiel aus dem rhythmischen Bereich. Können Sie noch ein weiteres aufzählen?

Eyquem:

Ja, es zeigte sich, dass Tun, d.h. Betasten, auch von Material verschiedener Art, dass Ausschneiden von Texturen, dass Auswählen, dass Zusammenstellen von Material, dass Darstellen einer Vorstellung, erstens das Sehen intensiviert, aber auch, dass man aus dem Zustand des Rezipienten herausragt, eine unmittelbare Beziehung zur Umwelt entstand. Ich beobachtete Konzentration, Entspannung und Freude.



[Abb.1] „Spiralen“ von Carl André
© VG Bild-Kunst, Bonn 2020.



[Abb.2] „House of Cards“
von Richard Serra
© VG Bild-Kunst, Bonn 2020.



[Abb.3] Übung für Kinder im Vorschulalter. Sie wickeln sich spontan in Wellpappe ein. Spirale wird körperlich nachempfunden.

Und ich füge hinzu: Die Vorschule bietet den Vorteil, dass ihr zur Zeit große Aufmerksamkeit geschenkt wird und viele Versuche und die Einleitung von Lernprozessen bei Vorschulkindern stattfinden. Hier bleibt ein breiter Spielraum für neue Ansätze, sinnvolle Ansätze haben noch Chancen, aufgegriffen zu werden und sich durchzusetzen.

Neidel:

Das war jetzt fast der Ansatz einer Theorie zur Vorschulerziehung. Wie sah es in der Praxis aus? Was haben Sie mit den Kindern im Einzelnen gemacht?

Eyquem:

Wir haben die Hauptkontraste behandelt, die ja Träger jeder starken Ausdrucksform sind. Z.B.: Mit einem erlebten gesehenen Wald angefangen, beschrieben die Kinder mit den Händen einen von unten nach oben wachsenden Baum. Es kam zum Thema Senkrechte. Die Kinder stellten die Senkrechte körperlich dar. Der abgesägte Baum war gefallen (waagrecht). Die Kinder fielen auf den Fußboden. Die Kinder legten sich zu Gruppen nebeneinander, übereinander, viel/wenig (Bäume). Es folgten Übungen mit Schaumstoffklötzen, es wurden Gruppen gebildet von liegenden und stehenden Klötzen. Dies wurde von den Kindern körperlich wiederholt. Also Über-

Neidel:

Bei den Führungen in der Kunsthalle war also offenbar der Ansatzpunkt vom Ansehen zum Tun. Welches war der Ansatzpunkt bei den Kindern?

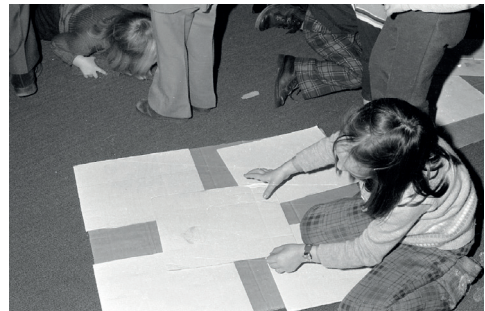
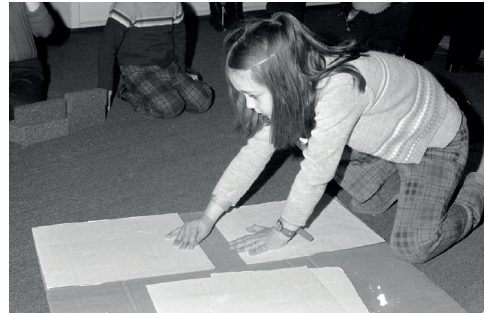
Eyquem:

Ich möchte da zunächst Itten zitieren: „Die charakterisierenden Hauptkontraste zu erkennen und in elementarer Weise darzustellen, sollte das erste Ziel einer logisch aufgebauten Anschauungslehre sein“. Und weiter: „Schon in Kleinkinderschulen müssten Versuche gemacht werden, die charakteristischen Eigenschaften und ihren Formausdruck zu erkennen und darzustellen“ und noch einmal „nicht Schemen, sondern lebendige Anschauung aus dem Erleben zu charakteristischem Ausdruck gestalten“ – „Die sinnliche Auffassungsgabe und damit konkretes Denken erweitern“.

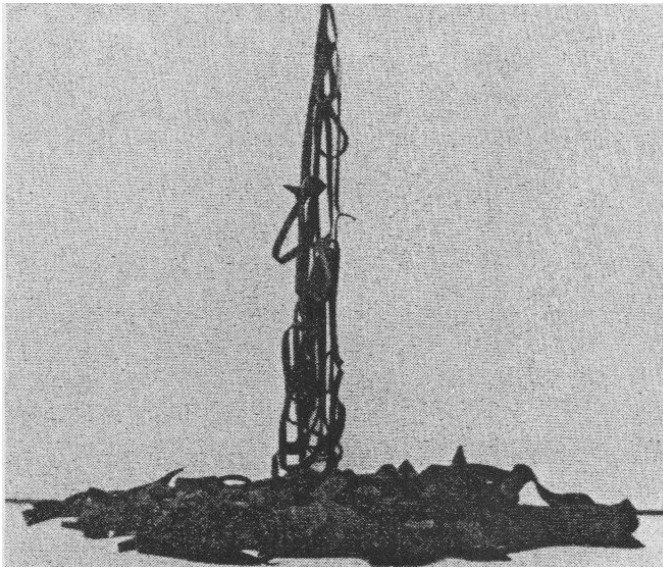
setzungen vom Formalen ins Körperliche.

Straff/schlaff wurde mit einer Kordel geübt. Sie wurde stark gezogen von zwei Kindern und schlaff auf den Fußboden fallen gelassen. Das Thema wurde wiederholt mit Papierrollen, die an die Wand geklebt von oben nach unten das Weiche, das Fallende ausdrücken sollten.

Lang und kurz und viel (Blüten) wurde anhand einer Pflanze abgetastet und auch akustisch wiedergegeben und erst dann ganz an großen Wänden frei gezeichnet. Materialstudien anhand von Watte, Pappe, Seidenpapier, Folie – abgetastet, beschrieben und dann frei komponiert. Die Umgebung mit einbezogen in das Gelernte. Kartonplatten wurden nebeneinander, übereinander und zugleich ohne Aufforderung auf den Fußboden gelegt und damit wurde demonstriert, wie man Raum in Besitz nehmen kann.



[Abb.4-6] Übung für Kinder im Vorschulalter mit Pappe.



7. „Filzplastik (fallendes Moment)“ Robert Morris
© VG Bild-Kunst, Bonn 2020.

Neidel:

Bei einem Versuch, diese verschiedenen Übungen zusammenzufassen, ergibt sich eine Überraschung: Sie haben mit den Kindern vorwiegend Primär-Begriffe, bzw. Primärstrukturen körperhaft dargestellt. Sind das nicht akkurat jene Vorgänge, die in der sogenannten body-art verschiedene jüngere Künstler beschäftigen?

Eyquem:

Sicherlich, nur dass es beim Kind unbewusst geschieht und dass der Künstler es bewusst macht und auch etwas beim Rezipienten hervorrufen will.

Neidel:

Was beabsichtigt beispielsweise ein Künstler wie Klaus Rinke?

Eyquem:

Das weiß ich nicht, was er beabsichtigt, ich kann nur sagen, was ich glaube, dass er beabsichtigt: einen Vermittlungsprozess herzustellen, eine Reflexion in Gang zu setzen.

Neidel:

Gibt es hier etwa unmittelbar eine Parallel zu Itten?

Eyquem:

Gewiss, diese Vorgänge sind ja eine sinnliche Erfahrung durch die Gestik.

Neidel:

Soweit dieser Exkurs. Zurück zu Rinke.

Eyquem:

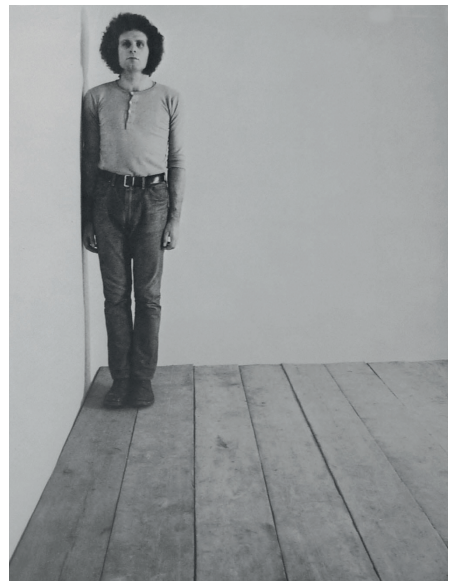
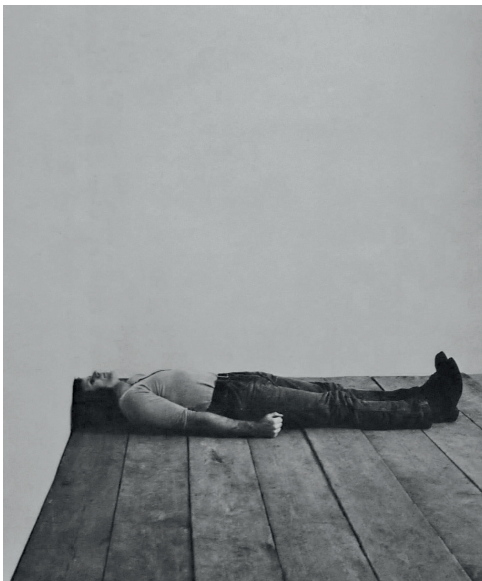
Wichtig sind Rinke in seinen Demonstrationen Richtungen, Maß, Zahl, Proportionen, Zeit, Raum, Symmetrie, Asymmetrie – dazu Wiederherstellung der Kommunikation mit sich selbst und den anderen.

Neidel:

Ich kann mit nicht vorstellen, dass die Arbeit von Klaus Rinke eine Zufallserscheinung ist. In verwandten Bereichen (in der Musik etwa Cage, im Tanz z.B. Cunningham, aber auch im Theater und in der Literatur) geschieht etwas Vergleichbares. Was steckt Ihres Erachtens hinter den Äußerungen dieser Künstler?

Eyquem:

Die Suche nach einer neuen Welt, nach einer kollektiven Subjektivität, die im Stande ist, alle Gegensätze der Welt in das ästhetische Erlebnis einzubeziehen. Die Akzente von einer vom Leben abgesonderten Kultur verlagern sich auf eine immer mehr auf das Leben selbst konzentrierte Gestaltung...Das Reale, das Elementare, das Leben selbst soll mit all seinen Äußerungen sprechen...



8-9. „Primärdemonstration“ Klaus Rinke.



10. Merce Cunningham, Tanzszene.

Neidel:

Das klingt zunächst reichlich utopisch. Ich glaube, wir müssen diese Bemühungen noch etwas exemplarischer erklären. Wie ist das z.B. bei Franz Erhard Walther?

Eyquem:

Bei Walther im kreativen Handeln mit einfachen, elementaren Objekten („zu benutzen“), mit denen Aktivität trainiert wird. Erfahrungsvorgänge zu bewirken mit Hilfe eines präzise verstandenen Instrumentariums und Vorstellung konkret erfahren.

In diesem Zusammenhang möchte ich noch einige Namen nennen: Carl André, Robert Morris, Serra, Sol LeWitt, Gibert & George, Bruce Nauman, Lygia Clark, Hélio Oiticica und auch Eva Hesse.

Neidel:

An den Beispielen ist jetzt deutlich geworden, dass uns diese Künstler zu neuen Sehformen anregen, ja sogar sie vermitteln.

Eyquem:

Ich glaube, an dieser Stelle Wölfflin zitieren zu können: „In jeder neuen Sehform kristallisiert sich ein neuer Inhalt der Welt.“

Neidel:

Was bedeutet das konkret für das Individuum?

Eyquem:

Das heißt, Kunst kann uns helfen, diese neuen Inhalte der Welt zu verstehen. Die Künstler demonstrieren, machen uns klar, dass Kunst nicht Leben ist, sondern bewusstes Leben. Der Künstler ist gelebte Soziologie.

Literatur zum Thema:

- Wilhelm Höck: „Kunst als Suche nach Freiheit“, DuMont Aktuell 1973.
- Ernst Fischer: „Von der Notwendigkeit der Kunst“, Claasen Hamburg 1967.
- Ernst Fischer: „Überlegungen zur Situation der Kunst“, Diogenes Zürich 1971.
- Arnold Hauser: „Kunst und Gesellschaft“, Beck München 1973.
- Udo Kultermann: „Leben und Kunst“, Wasmuth Tübingen 1970.
- Lothar Romain / Rolf Wedewer: „Über Beuys“, Droste Verlag Düsseldorf 1972.
- Richard Kostelanetz: „John Cage“, Praeger Publisher New York 1970.
- Götz Adriani (Hrsg): „Klaus Rinke“, DuMont Schauberg Köln 1972.
- Eva Hesse: In: Katalog Salomon R. Guggenheim Museum New York 1972
 Katalog „Guggenheim International Exhibition“ New York 1971.
- Lygia Clark. In: Robho. Paris No. 4, 5-6. 1970.
- Willy Rotzler (Hrsg): „Johannes Itten“, Orell Füssli Verlag Zürich 1972 (umfassende Monografie, enthält ausführliche Bibliografie mit allen Büchern und Texten, die Johannes Itten geschrieben hat).
- Kunsthalle Nürnberg: „Johannes Itten. Der Unterricht“ (Farben, Formen, textiles Gestalten) Katalog zur Ausstellung 1973/74.

Abbildungsverzeichnis

- Abb. 1: „Spiralen“ von Carl André © VG Bild-Kunst, Bonn 2020.
- Abb. 2: „House of Cards“ von Richard Serra © VG Bild-Kunst, Bonn 2020.
- Abb. 3: Übung für Kinder im Vorschulalter. Sie wickeln sich spontan in Wellpappe ein.
 Spriale wird körperlich nachempfunden. © Wendeler Schipper.
- Abb. 4-6: Übung für Kinder im Vorschulalter mit Pappe. © Wendeler Schipper.
- Abb. 7: „Filzplastik (fallendes Moment)“ Robert Morris © VG Bild-Kunst, Bonn 2020.
- Abb. 8-9: „Primärdemonstration“ Klaus Rinke - Adriani, Götz (Hrsg.): Klaus Rinke „Zeit Time Raum
 Space Körper Body Handlungen Transformations“. Verlag M. DuMont Schauberg Köln,
 1972.
- Abb. 10: Merce Cunningham, Tanzszene.

FRANÇOISE WASSERMAN UND ÉVELYNE COUTAS IM INTERVIEW MIT EVA EYQUEM 1991

Unter dem Titel „L'ordre des choses – die Ordnung der Dinge“ fand im November 1991 im Ecomusée Fresnes ein Symposium statt, das die museumspädagogische Arbeit Eva Eyquems im internationalen Vergleich thematisierte. Hier wurde aus unterschiedlichen Perspektiven ein Forschungsprojekt zum bildnerischen Prozess beleuchtet, das vom Kunstpädagogischen Zentrum im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg (KPZ) in Kooperation mit dem Atelier de l'imaginaire (Ecomusée Fresnes) durchgeführt wurde. Im Zusammenhang mit diesem Symposium befragten Évelyne Coutas und Françoise Wasserman Eva Eyquem zu Grundlagen ihrer pädagogischen Arbeit. Das Interview fand 1991 statt.

Françoise Wasserman (geb. 1946), Ethnologin, Gründerin und Direktorin des Ökomuseums von Val de Bièvre (Fresnes), war Leiterin der Abteilung für Öffentlichkeitsarbeit, Bildungsmaßnahmen und kulturelle Verbreitung der französischen Museen und der Generaldirektion des Kulturerbes Frankreichs. Unter Mitarbeit von Évelyne Coutas leitete sie am Ecomusée Fresnes die museumspädagogische Abteilung „atelier de l'imaginaire“.

Évelyne Coutas (geb. 1958), Künstlerin und Kunstvermittlerin, absolvierte nach ihrem Studium der Architektur und Skulptur an der École nationale des Beaux-Arts Paris ein Studium der Bildenden Kunst an der Universität Paris I, sowohl ihrer Masterarbeit wie auch ihre Dissertation wurde von Eva Eyquem betreut. Sie stellte dem Eyquem-Archiv neben ihrer Dissertation auch digitalisiertes Bildmaterial und Textdokumente zur Verfügung, die Eyquems kunstpädagogische Arbeit im Ecomusée Fresnes dokumentieren.

Q. (questionneur) *Die Fragen stellten Évelyne Coutas und Françoise Wasserman*
E.E. *Eva Eyquem*

Q.

Ich möchte Sie bitten, mir zu erklären, welche Gründe es zunächst waren, die Sie an die Kinder heran geführt hatten und weshalb Sie mit Kindern arbeiten wollten.

E.E.

Das ist eine gute Frage, denn es kam tatsächlich unerwartet. Ich wollte niemals als Kindergärtnerin arbeiten, ich habe mich auch nie besonders für das Kind interessiert.

Durch die Arbeit mit Erwachsenen und Studenten habe ich bemerkt, dass es durch die Erziehung in der Schrift-Sprache sehr oft Schwierigkeiten gibt, zu einem plastischen Denken zu gelangen, zu dem, was Paul Klee das „bildnerische Denken“ oder auch das „schöpferische Denken“ nennt. Die Studenten haben Schwierigkeiten damit und gleichzeitig interessierte ich mich dafür, zu verstehen, wie dieser Prozess abläuft, wie und warum ein Student, der meist direkt nach dem Abitur an die Universität geht, plötzlich dazu kommt, in einem anderen Bereich zu denken, einem Bereich, der nicht die gewöhnliche Sprache ist, sondern den man die „bildnerische Sprache“ nennen könnte. Ich habe mich gerade für diese Schwierigkeiten interessiert und bin so dazu gekommen, mich zunächst auch für die sogenannten „misslungenen“ Arbeiten zu interessieren. Es ist vielleicht das Interessante, dass der Student sich selbst gerade in den Dingen wiederentdeckt, die nicht geglückt sind, obwohl er sich um ein Gelingen sehr bemüht hatte. Man sagte mir oft: „Sie haben mich dazu gebracht, mich selbst zu entdecken“. Das bedeutet, dass er eine unbeachtete Quelle, die er in sich hatte, die aber während all seiner Studien in der Schule unentdeckt blieb, wieder gefunden hat. Ich habe mir also gesagt, „man müsste beginnen, nachzuforschen, in welchem Moment sie sich verlieren könnte und ab welchem Moment man schon von einem Interesse für die visuelle Welt sprechen kann“. Ein Interesse daran und auch ein Eingriff, die Dinge verändern zu wollen. Es ist diese Geste, die verändert; diese Geste, die organisiert; diese Geste, die ordnet, weil die Struktur eines Gemäldes die Ordnung des Bildes ist und das hat mich zur meiner Entscheidung gebracht, mit Kindern zu arbeiten.

Aber es gibt auch einen äußeren Grund, der mitspielte, und das ist sehr interessant, denn ich selbst kann nicht allein entscheiden "ich will mit Kindern arbeiten".

Ich kann es genau datieren: Es war in Nürnberg, als die Ausstellung „Johannes Itten. Der Unterricht“ gezeigt wurde. Dieser Unterricht mit den Arbeitsergebnissen seiner Studenten wurde in der Kunsthalle Nürnberg gezeigt. Es war in diesem Moment, als Dr. Schadendorf, der damals Direktor des Kunstpädagogischen Zentrums (im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg, Anm. SR) war, zu mir sagte: "Warum arbeiten Sie nicht mit Kindern?" Die Idee kam überhaupt nicht von mir, bei mir war zwar der Wunsch vorhanden, aber nicht die konkrete Idee. "Wir haben ein Kunstpädagogisches Zentrum, wir arbeiten mit Kindern, warum beginnen wir nicht mit den Elementen, die hier ausgestellt sind: die Farbe, die Form, die Struktur etc.... Haben Sie bereits mit Kindern gearbeitet?"

Ich hatte bis dahin noch nicht mit Kindern gearbeitet und das war der Punkt, an dem es anfing. Ich habe es fast wie eine kleine vorübergehende Erfahrung empfunden, ich habe es anfangs nicht besonders ernst genommen, habe mich aber dann vollständig von der Arbeit einnehmen lassen, weil mich die Kinder überrascht haben, denn sie haben da eine Leichtigkeit, wo der Student, wo das „kultivierte Wesen“ seine großen Schwierigkeiten (mit der Spontaneität) hat. Und das hat sich nachher, bei der Arbeit mit behinderten Kindern bestätigt, usw.... Aber sehr oft sind die Dinge ganz von alleine gekommen, es sind die Dinge, die im richtigen Zeitpunkt passieren.

Vielleicht, wenn man bereit für etwas ist, gibt es von Zeit zu Zeit eine Gelegenheit.

Q.

Ja, dann suchten Sie, wie Sie sagten, danach, „die Quelle wiederzufinden“?

E.E.

Das ist es, was ich „Keimung“ nenne. Das ist vielleicht auch sehr beeinflusst von Paul Klee, der über die Pflanze, über die Entstehung der Form dazu kam, seine ganze Pädagogik über die Form zu entwickeln, über die Linie und über die Form.

Und da die Begegnung mit dem Werk Paul Klees vielleicht die erste Begegnung mit einem europäischen Werk war, sogar vor der Begegnung mit Itten, interessierte mich das sehr. Und es war genau der Punkt, wo ich mir sagte, "ich müsste es schaffen, die Anfänge zu finden oder wenigstens festzuhalten, die allerersten Anfänge, wo das Kind schöpferisch tätig wird, das heißt, in denen es die Dinge verändert, eingreift mit seiner Hand und beginnt, die Dinge zu unterscheiden."

Q.

Als Sie die Arbeit mit der Kindern begannen, hatten Sie da eine Idee davon, wie Sie an die Quelle dieser schöpferischen Kraft gelangen könnten, hatten Sie da eine Hypothese?

E.E.

Ja sicher! Ich hatte tatsächlich Ideen, die dieselben sind – auf eine andere Weise, als sie bei den Studenten angewandt wurden, d. h. so wie ich es sehe, obwohl bestimmte Leute es ablehnen, die Kunst als eine zweite Sprache, eine Bild-Sprache zu betrachten. Die Idee war, das Kind in Beziehung zu bringen mit dem, was ich das Vokabular nenne, und dieses Vokabular – das ist die Theorie und Praxis von Johannes Itten – in einzelne Elemente zu trennen, es nicht sofort aufzufordern z.B. ein Haus zu zeichnen, sondern zunächst die Farbe kennenzulernen, die ein wesentliches Element für das Kind ist, eine Erfahrung zur Form zu machen - wir kommen darauf später zurück - sowie Erfahrungen mit der Materie zu machen und besonders über das, was die Dinge gemeinsam haben und das, was verschieden ist, die Kontraste. Das Kind ist sehr empfindsam dafür: Das Große, das Kleine, das Viele, das Wenige, das Breite, das Schmale, das Durchsichtige, das Undurchsichtige, alle diese Kontraste nimmt das Kind ziemlich schnell wahr, sogar ohne es vielleicht ausdrücken zu können. Es weiß vielleicht nicht, das Wort „durchsichtig“ auszudrücken, aber es sieht sehr wohl, dass irgendetwas durchsichtig ist, wenn es die Hand dahinter hält, und dass etwas hart, etwas schwer, etwas leicht ist.

Ich betrachte das wie die Grammatik einer Sprache. Es sind die Mittel für einen Künstler, der mit wenigen Mitteln arbeitet: Er besitzt ein Vokabular, wenn Sie so wollen, sehr viel begrenzter als die gesprochene oder geschriebene Sprache.

Überall, von Piero della Francesca bis heute, ist es die Farbe, es ist die Form, es ist die Linie, es ist die Komposition und natürlich ist es die figurative oder die nicht figurative Darstellung, die Elemente haben sich nicht verändert. Sie haben dieselben Grundfarben bei Mondrian, die Sie schon in der italienischen Renaissance finden. Einfach gesagt, es gibt eine Entwicklung, einen Geist und eine verschiedenartige Formgebung, das ist, was ich das Vokabular nenne. Ich habe versucht, die einzelnen Elemente zu trennen, um das Kind nicht vor zu viele Schwierigkeiten auf einmal zu stellen, d. h. nach Themen oder Gelegenheiten zu suchen, um beim Kind die Beziehung zur Form zu wecken, indem ich ihm rechteckige, dreieckige und flache Dinge gab, zweidimensionale und dreidimensionale Dinge, um zu sehen, ob es den Unterschied bemerkt. Das Kind erkennt es, nimmt es fast wie ein Spiel, wie man es übrigens jetzt sehr oft beim Erlernen der Schrift anwendet: Man benutzt heute überhaupt nicht mehr dieselbe Art und Weise, eine Sprache zu lernen, wie wir es in der Schule lernten.

Ich hatte natürlich eine bestimmte Vorstellung, allerdings war dieser gedankliche Entwurf notwendigerweise sehr flexibel, da ich ja im Vorhinein überhaupt noch nicht wusste, was die Kinder von sich geben könnten. Die erste Sache, die mich erstaunte, - das haben Sie vielleicht bereits gesehen - war, dass man sehr oft viel mehr Kinderzeichnungen sehen kann als Malereien von Kindern, das war eine Sache, die mir besonders aufgefallen ist. Eine zweite Sache, die mir auffiel:

warum sieht man viele Kinderzeichnungen oder Kindermalereien zu Themen, die nicht mit der Realität verbunden sind? Der Traum, die Darstellung der Mutter, die nicht da ist, das Haus, die Sonne, die Vögel, der Zoo, das alles hat das Kind vielleicht einmal gesehen, aber es hat trotzdem keine direkte Beziehung zu diesen Dingen. Im Umgang mit dem Gegenstand, der selbst auch ein Fremdkörper ist, kann das Kind, indem es etwas verändert - wenn Sie so wollen - seine ganze schöpferische Kraft einfließen lassen, weil es eine Kraft ist, die ein schöpferischer Impuls, ein innerer Drang ist, von dem man noch nicht sehr viel weiß, was er ist, aber den man genau bemerkt, wie eine Pflanze, die wächst. Da gibt es einen Drang, zu verändern und es gibt auch einen Drang, zu zerstören, in diesem Prozess gibt es auch Zerstörung.

Es gibt vielleicht auch zwei Persönlichkeiten, die mich beeinflusst haben: ein intellektueller Ansatz, da ist zweifellos der Einfluss von Marcel Duchamp, der diesen schöpferischen Prozess benennt. Ich habe mir also gesagt: „Ich sollte sehen, wo dieser schöpferische Prozess beginnt“ - und die Äußerung von Picasso, der dachte, dass es eines Tages möglicherweise eine Wissenschaft geben würde, die sich dem schöpferischen Menschen widmet, um den Menschen besser zu verstehen. Ich glaube in der Tat, dass ich mich nicht irre: es war das Interesse für „den Anderen“, für das menschliche Wesen. Das ist bestimmt sehr stark verbunden mit meinen eigenen Schwierigkeiten als Kind, als ich im japanischen Kindergarten war: wie kommt man dem anderen mit dessen anderer Kultur näher, d.h. wie kann man den Unbekannten durch andere Mittel als durch die Sprache verstehen. Ich denke und ich kann mich täuschen - es ist vielleicht auch nur rekonstruiert, aber mir scheint, es war dieses Rätselhafte, was der andere nicht sagt, was er für sich behält und was er auf einem anderen Gebiet ausdrückt.

Q.

Wie kann man diese Beziehung zu anderen herstellen?

E.E.

Ja, auch eben über diese Sprache. Ich war sehr beeindruckt von Taubstummen. Da gibt es andere Möglichkeiten neben der Sprache, wir gehen davon aus, dass es nur diese geschriebene oder gesprochene Sprache gibt, aber es gibt auch andere Mittel der Kommunikation oder des Ausdrucks.

Q.

Was in diesem Augenblick über die Hand, über die Geste geht.

E.E.

Das stimmt!

Q.

Nachdem, was Sie sagten und wenn man die Art und Weise betrachtet, wie Sie die Kinder zu Arbeiten anleiten, ist tatsächlich die Geste wichtig.

E.E.

Sehr!

Q.

Und auch die Beziehung zu anderen geht über die Geste.

E.E.

Und die Beziehung zum Material, selbst wenn es sich um eine Gruppe handelt, diese Beziehung zum anderen, d.h. die Entdeckung, dass es eine andere Sache gibt als "mich", das ist sehr wichtig ist! Denn außerhalb von einem selbst gibt es eine ganze Welt, die man kennenlernen muss und die oft sehr verschlüsselt ist, die das Kind verstehen kann, ohne sie mit Worten benennen zu können. Das Kind kann ihm viel leichter einen Sinn geben, denn gerade am Anfang, wenn es beginnt zu sprechen, sagt es häufig "Mama", auch wenn nicht unbedingt die Mutter gemeint ist. Ich weiß sehr genau, dass Kinder oft "Papa" zu irgend jemand sagen, junge Menschen sind nicht an Dinge gebunden, aber mit Gegenständen, die sie in den Händen halten, gelingt es ihnen, eine Verbindung herzustellen ohne den Namen zu kennen; es benennt sie nicht, aber es erkennt sie.

Es gibt eine mögliche Entwicklung des Menschen auch durch Bilder, ein Verständnis durch Bilder. Natürlich ist es noch nicht im 17. Jahrhundert gelungen, dies zu verstehen, aber seit dem 19. Jhd. hat man erkannt, welche Bedeutung die visuelle Welt für den Menschen hat. Selbst in der Sprache, wenn wir uns etwas erklären, antworten wir „ach ja, ich sehe!“. Sie sehen überhaupt nichts, aber Sie haben verstanden. Man trennt das so sehr bereits in der Schule, tatsächlich gibt es keinen Grund dafür, dass nicht beides parallel entwickelt wird.

Q.

Aber Sie sagen: "das Kind kann dem Wort keinen Sinn geben", kann es denn dem Material einen Sinn geben?

E.E.

Ja, ich glaube, weil die Kinder damit umgegangen sind. Das Wort wird nicht konkret in die Hand genommen, es wird ausgesprochen. Sie können mit 6 Jahren lesen, aber Sie haben keine persönliche Erfahrung gemacht. Wenn Sie ihre Hand in kochendes Wasser halten, sind der Körper, die physische Erfahrung, die körperlichen Schwierigkeiten, mit denen diese erlebten Situationen verknüpft sind, viel stärker. Josef Albers sagte das im Bauhaus: „Man vergisst vieles von den Dingen, die man gelernt hat, aber man vergisst sehr wenig von den Dingen, die man erfahren hat.“

Q.

Ja, das ist eine der Grundlagen der Pädagogik geworden, der aktiven Pädagogik.

E.E.

Das ist es!

Q.

Aber in der Tat teilen Sie ein wenig das vorher Gesagte, das besagt, das Kind kann dem Material Sinn geben, wenn Sie es beim Arbeiten begleiten, das ist das oberste Ziel.

E.E.

Ja, das auch! Aber um das Material verstehen zu können, muss man es auch kennen. Die erste Sache ist vor allem die Kenntnis. Die zweite Sache ist es, eine genaue Unterscheidung machen zu können, zu ordnen und die Werte zu unterscheiden. Und eine dritte Sache ist es, beim Arbeiten in der Lage zu sein, manchmal auch ohne es zu wissen, dem eine Bedeutung zu geben. Das ist natürlich sehr wichtig, wenn nicht wäre es eine reine Beschäftigung mit der Hand und das möchte ich hier betonen: es ist keine manuelle Beschäftigung. Da ist ein großer Unterschied zu einer Auffassung, diese Beschäftigung zu etwas Oberflächlichem zu nivellieren, eben zu einem reinen Tun, würde ich sagen. Und es ist überhaupt nicht dasselbe wie Stricken, obwohl wir Ideen beim Stricken haben können, hier geben wir einen Sinn, wir projizieren etwas und wir empfangen etwas. In der Tat ist die Arbeit der Kinder - und auch der Erwachsenen - eine Form des Wiederhalls vom dem, was jemand gesehen hat. Es ist nicht eine Wiedergabe, eine Reproduktion, es ist keine Kopie, wie man manchmal denken könnte, es ist vielmehr wie ein Echo. Und dieses Echo ist einzigartig, es kann nicht zweimal dasselbe sein.

Q.

Können Sie sich an die ersten Interventionen erinnern, die Sie gemacht haben, als sie nach Nürnberg kamen, in welcher Art und Weise sind Sie vorgegangen?

E.E.

Das ist sehr einfach! In Nürnberg hat man mir die erste, zweite und dritte Jahrgangsstufe gegeben und ich gestehe, ehrlich gesagt, dass ich keine genaue Vorstellung von der Arbeit hatte. Ich wusste, dass ich mit Farbe arbeiten würde, weil die Stadt sehr wenig farbig ist. Es ist die Stadt Dürers, die vollständig graphisch ist, das ist eine Frage des Lichts und eine Frage der Architektur. Ich habe mich immer an einem Ort wiedergefunden, an dem ich alle Tage vorüberging, dem Marktplatz, der einzige Platz in Nürnberg, würde ich sagen, der farbig ist. Die Bauern aus der Umgebung kommen jeden Tag hierher und bieten ihr Obst und Gemüse an. Ich

war so beeindruckt von diesen natürlichen Farben, die eben nicht genau die Farben sind, mit denen wir heute so oft konfrontiert werden, dass ich mir sagte: "ich werde mit irgendwelchen Dingen von dem Ort beginnen, an dem jedes Kind in Nürnberg mindestens einmal in der Woche vorbei kommt, diesem Markt". Das war alles!

Das war etwas, das ich „entstehen lassen“ konnte. Ich habe mir gesagt: "ich werde irgendetwas finden" und so war es. Die Arbeit dauerte eine gewisse Zeit, weil es den Kindern immense Freude bereitete. Für die Grundschullehrerinnen und die anwesenden Praktikant*innen veränderte sich die Arbeitsweise grundlegend. Ich habe sie dazu veranlasst, mit den Dingen zu hantieren, was ich für sehr wichtig halte, denn das ist auch etwas, was auf der Pädagogik von Paul Klee basiert: Das Auge setzt sich in Bewegung, es bewegt sich nicht unbedingt in alle Richtungen, es beobachtet nicht, nimmt nicht alles auf. Es war auch die Idee, den Kindern die Möglichkeit zu geben, etwas anzufassen und zu äußern, was sie zu sagen haben - man sagt ja oft "fass das nicht an, sage das nicht". Das stellte für die Lehrerinnen eine sehr große Freiheit dar. Sie hatten vermutet, „das wird nicht gelingen, es wird ein großes Durcheinander geben“, aber es kam anders, alle Kinder warteten, bis sie an der Reihe waren und stellen die Dinge zueinander in verschiedene Beziehungen, da die Fläche begrenzt war.

Ich sagte mir: „ich würde gerne wissen, ob man es erreichen kann, dass die Kinder darauf aufmerksam werden, die einzelnen Dinge im Bild nicht nur gewissermaßen topographisch aufzuzählen, was normal ist, sondern auch die Beziehung zwischen den Elementen und der Hintergrundfarbe zu finden, etwas, was man sehr selten in Ergebnissen von Kindern findet. Deshalb brachte ich also zu diesem Anlass Papierservietten oder Tücher mit, die sie als Unterlage auswählen konnten. Die Resultate haben meiner Ansicht nach weitgehend die Banalität der realen Dinge überschritten. Das Kind hat eine gewisse Beweglichkeit des Blicks eingenommen, hat die Farben wie im Fluge aufgeschnappt und hat etwas hergestellt mit seinen eigenen Farben, seinen eigenen Proportionen, eine Zusammenstellung, die ihm passte, die seiner Sicht entsprach. Ich war erstaunt über die Vielfalt, diese Erfahrung habe ich auch an anderen Orten gemacht, ich habe sie in Wien und auch einmal in Berlin gemacht. Selbst im schulischen Rahmen war es immer wieder dasselbe, solange Sie die Kinder ohne Ausnahme machen lassen, sobald Sie ihnen die Freiheit lassen, sich zu bewegen und eine Hintergrundfarbe zu wählen, die vielleicht auch die der Tischdecke sein könnte, ich weiß es nicht, sie haben es nicht ausgesprochen. Die Beziehungen der Farben - das, was man die Wechselwirkung, den Dialog der Farben nennt - sind sehr, sehr stark: Sie haben gut beobachtet, das Rot auf dem Blau, selbst wenn es dasselbe Rot und dasselbe Blau ist, erscheint anders als das Rot auf dem Grün. Und so habe ich ihnen nebenbei die Grammatik der Farben beigebracht, ohne jemals Worte wie "Farbkontrast" oder "warm" oder "kalt" genannt zu haben. Sie haben das Warme und die Kalte erlebt, was etwas ganz Anderes ist, die hellen Farben, die dunklen, schließlich die größten Unterschiede an Leuchtkraft und Dunkelheit. Das war eine etwas versteckte Art

und Weise, ihnen die Grammatik beizubringen, ohne dass sie es bemerkten, aber es basiert vollständig auf einem strukturierten Unterricht über Farbe, wie er bereits seit dem 19. Jahrhundert praktiziert wurde.

Q.

Ja, für Sie war es nicht nur eine Erfahrung, es war nicht nur dieser Aspekt, Sie hatten bereits eine Idee dahinter.

E.E.

Aber ja. Durch und durch! Nur das Feld war neu!

Q.

Es war die Erfahrung, die neu war.

E.E.

Die Erfahrung war für mich vollständig überraschend, sehr positiv, viel positiver als ich dachte und gleichzeitig musste ich etwas verändern: Von Anfang an wollte ich nicht nur ein Projekt für ein Jahr machen, ich wollte sehen, was möglich ist und habe gesehen, dass es an der Zeit war, auch das Material einzubeziehen, denn einige Kinder hatten kleine Zeichnungen auf die Tischdecke gemacht, obwohl es gar keine gab, es gab den Wunsch nach dem Taktilem. Ich habe also das Material eingeführt, das für das gesamte taktile Feld, den Tastsinn sehr wichtig ist. Also brachte ich harte Materialien, flexible Materialien, bereits bearbeitete wie Stroh, aber auch mechanisch hergestellte Materialien, die von Maschinen hergestellt werden, usw. dazu verschiedene Papiere. Die Kinder fragten damals absolut nichts, sie befanden sich in einem Gebiet der Abstraktion (die Birne, der Apfel, die Tomaten, das hatte eine Bedeutung, sie haben übrigens die Radieschen usw. benannt). Da gab es nichts anderes.

Die neue Arbeit war ein Sprung und ich hatte große Sorge. Ich hatte mir überlegt, ich werde zwei oder drei Worte sagen, nun, erstaunlich war, dass es überhaupt nicht nötig war. Um anzufangen reichte es, zu sagen "ihr seht, was ich euch mitgebracht habe..." Sie stürzten sich auf die Materialien, ich habe meine Sätze nicht beendet, sie wählten innerhalb des Materials aus, was ihnen passte und stellten es zusammen. Das ist die Erfahrung, die für mich vielleicht am überraschendsten war. Am Anfang habe ich 25 Minuten gesprochen, jetzt spreche ich nicht mehr, überhaupt nicht, ich sage nichts.

Q.

Tatsächlich vermittelt sich die Botschaft dann nur über das Wahrnehmen des Materials, das Sie den Kindern zur Verfügung stellen. Gegenstände, unbearbeitete Materialien, die alltäglich sind.

E.E.

Die man jeden Tag findet, naja, ich würde sagen, was wir fast im Abfall finden, d.h. Stroh, Pappe, Milchtüten, Plastiktüten, solche Sachen, die man wegwirft, all diese Materialien. Es ist auch offensichtlich, man ist von dem beeinflusst, was bereits in der Kunst gemacht wurde, man kann es nicht verbergen. Es ist offensichtlich, dass, seit man sich von der Perspektive befreit hat, diese Dinge, die man vorher vielleicht nie gewagt hätte, die Ähnlichkeit, die Authentizität, dass es Collagen gegeben hat, dass es einen Schwitters gegeben hat mit den Sammlungen von all den Materialien. Wir sind sehr viel freier in dem, was wir das Verhältnis zum künstlerischen Schaffen oder zur bildnerischen Gestaltung nennen, das ist ganz offensichtlich!

Q.

Ja, aber was das Kind betrifft, scheint es tatsächlich wichtig zu sein, dass es etwas in Beziehung setzt.

E.E.

Ja es spürt, dass man von ihm etwas erwartet. Es weiß, es ist da, es hat da diesen Haufen, es wählt das, das, das und etwas, was der andere nicht wählt.

Q.

Und es ist das In-Relation-Setzen, das den Unterschied ausmacht.

E.E.

Das ist es! Zuerst durch die Auswahl. Es gibt meist sehr, sehr wenig Diskussionen. Manchmal ist da jemand, der fragt: "ich hätte mir gewünscht, Grün zu haben", dann gibt es die große Frage: "gebe ich ihm das oder nicht?" Das ist vorhanden oder es ist ein ganz klein wenig „ja, aber hast du darüber hinaus nichts anderes für mich?" Und danach kommt es zu einem In-Beziehung-setzen, das kann durchaus sein wie ein bisschen davon, ein bisschen davon und ein bisschen davon.

Q.

Und doch kann der kreative Prozess nicht beschränkt werden auf dieses einfache In-Beziehung-Setzen.

E .E.

Nein! Aber das In-Beziehung-Bringen ist bereits ein Element. Jeder Aspekt davon ist ein Element. Lange Zeit habe ich gar nicht auf Themen Bezug genommen, ich war anfangs an den Elementen selbst interessiert, jedes der Elemente für sich und später die unterschiedlichen Elemente im Zusammenhang. Die Elemente, die wenig Materie haben, die aber eine klare und eindeutige Form und dazu die Farbe (so steigern Sie die unterschiedlichen Bereiche). Sie haben dieses, gut, sie haben hier jenes, das

sind meine Elemente und dann verbinde ich sie und zusammen macht man das, was man ein „Objekt“ nennt, das ist die Gestaltung die aus der Materie, der Farbe und dem In-Beziehung-Setzen besteht.

Q.

Ein einzigartiges Objekt im Vergleich zum direkten Nachbarn, der selbst die Elemente in Beziehung brachte, wie er es wollte.

E. E.

Das ist es! Und das gleiche geschieht, wenn Sie das Alphabet kennen, Sie haben das F, Sie wissen es gibt ein I, Sie haben ein G, Sie haben ein U, Sie haben ein R und Sie haben ein E, Sie machen daraus FIGURE, das sind die Elemente. Aber wenn Sie nicht wissen, was das G und das F ist, wie wollen Sie dann FIGURE daraus machen? Wie wollen Sie es schreiben? Und Sie geben dem Ganzen einen Sinn, damit haben Sie schließlich die Bedeutung gelernt. Auch hier geben Sie einen Sinn und es ist genauso: das F ist die Farbe, wenn Sie wollen, es sind die Elemente und das, was das In-Beziehung-Setzen der Elemente ist, die Komposition dessen, was Sie sehen, nicht wahr, es gibt vieles, was eine Rolle spielt.

Es gibt hier das Hell-Dunkel, es gibt auch die Farbe, wenig, aber es gibt die Farbe, es gibt die Form, es gibt noch die Höhe, die Breite, usw... gut! Ohne das ist es nicht dasselbe, dieselbe Sache. Und jetzt gibt es noch eine Proportion, es gibt sogar viele Proportionen. Es ist nicht nur da, um funktional zu sein, sondern um die Dinge zusammenzuhalten. Es ist für die anderen da.

Q.

Und gleichzeitig ist jedes Element vorhanden. Und um dahin zu gelangen, braucht es eine Geste.

E. E.

Ja, absolut! Eine Veränderung der Situation. Wir können es nicht erklären. Wenn ich Ihnen jetzt sage, „nehmen Sie das heraus und legen Sie es auf den Tisch“, dann ist das nicht dieselbe Sache, denn ich würde nur beim Wort, bei der Sprache bleiben..

Q.

Und gleichzeitig, wenn Sie auf der Ebene der Sprache und des verbalen Zeichens bleiben, können Sie dies tun und Sie werden nicht unbedingt das gleiche Ergebnis erreichen, als wenn Sie handeln, weil es dann gleichzeitig eine Handlung gibt.

E.E.

Ja, das ist es, es ist eine Handlung. Und das künstlerische Schaffen oder die Gestaltung geht eher über diese Tätigkeit, braucht eine Handlung. Es ist nicht möglich, dass die Malerei eines Malers nur ausgedacht werden könnte.

Q.

Nein! Sonst bliebe sie in seinem Kopf.

E.E.

Ja, so ist es! Es ist nicht ein reines Werk, es ist auch ein Werk des Körpers, ein Werk der Betrachtung; wenn jemand z.B. blind wäre, könnte er es nicht machen. Denn es ist so, das jemand auch malt, was er gesehen hat, selbst, wenn das fünf Jahre früher geschehen ist. Deshalb spreche ich von einem Echo; es ist, als wäre es eine Antwort auf irgendetwas, was Sie gesehen haben.

Man hat es einmal erlebt und dann müssen Sie es rekonstruieren, dadurch machen Sie eine Erfahrung, die sehr persönlich ist und gleichzeitig können Sie es noch kontrollieren. Es gibt Stifte, das spielt keine Rolle. Aber wir können auch nicht von völliger Freiheit sprechen. Es gibt ein Thema, eine dritte Dimension, es gibt lineare Dinge, das ist die ganze Grundlage der bildenden Kunst. Tatsächlich ist es wichtig, die verschiedenen Elemente der bildenden Kunst nach und nach kennenzulernen, um sie zu kombinieren und ihnen eine Bedeutung geben zu können, eine Bedeutung und sich dieser Bedeutung sogar bewusst zu werden, aber das ist dann eine Überraschung. Es gibt allerdings dieses Element, das mich immer interessiert hat, dieses „X“, das man nicht erklären kann. Picasso sagte: „ich mache nicht, man macht mich machen“. Das ist natürlich falsch! Aber schließlich will er erklären, dass es Dinge gibt, die er nicht kontrollieren kann, die auf ihn zukommen, die Intuition. Er sagt auch: „ich suche nicht, ich finde“ - das bedeutet genau das Gegenteil, er findet, weil er sucht, usw...Aber er sagt auch, dass er nicht sucht, weil er zufällig findet. Es gibt all diese Dinge, die wir für Zufall halten, der es nicht ist, es gibt sehr mysteriöse Dinge: „warum habe ich das getan“ usw., für diese Dinge sollte man empfänglich sein. Ich denke, das Wichtigste, was wir bei Kindern entwickeln sollten ist diese Aufnahmefähigkeit und dann die Bestätigung einer Handlung, die mit zunehmendem Alter immer durchdachter wird. Die Reflexion darf nicht auf dem primären Status des ersten Jahres stehen bleiben, mit jedem Jahr ist sie ein bisschen überlegter, ist sie ein bisschen kontrollierter mit großer Aufmerksamkeit oder Intuition oder eben diesem Faktor „X“.

Man hat einen schwerwiegenden Fehler gemacht mit dem besonderen Interesse für die pathologische Situation, weil sich in der Pathologie diese Anstrengung, sich ausdrücken zu können verdoppelt, diese Schwierigkeit, sich äußern zu wollen oder etwas schaffen zu wollen, etwas entstehen zu lassen, das man nur ungefähr ahnt, das einem aber nicht gelingt.

Q.

Aber ist die pathologische Situation nicht gerade viel sichtbarer in dieser Handlung, kommt sie nicht gerade hier zum Ausdruck und ist sie letztendlich nicht genau so symptomatisch, wie im Alltag?

E. E.

Ich glaube schon. Ich meine, ich bin keine Psychoanalytikerin, die Krankheit ist absolut ein Bild davon. Sie ist der Spiegel. Man hat immer die Malerei mit dem Spiegel verglichen, sie ist einfach viel leichter zu lesen, gerade wenn das Kind nicht spricht, was sehr oft der Fall ist. In der Malerei kann es etwas ausdrücken, einem anderen etwas mitteilen, das wurde mir von Psychologen häufig bestätigt. Wir erkennen hier bestimmte Schwierigkeiten des Kindes, die nicht gänzlich sichtbar waren, oder noch nicht entdeckt wurden, die aber immer da waren, nur noch nicht zum Vorschein gekommen sind. Das, was sich äußert, sind erstaunliche Bilder, wie ich Ihnen vorhin erzählt habe, bei dem Beispiel von der Brücke, das Kind wird es nicht sagen können, es weiß es ja nicht einmal, es holt Dinge aus dem Unbewussten heraus, die es nicht formulieren kann, die aber da sind, sie sind das Bild der Vielschichtigkeit; das ist sicher! Das ist meiner Ansicht nach der Wert des Bildes.

Q.

Das erlaubt es uns in der Tat, viel weiter zu gehen im Verständnis des Kindes, im Verständnis dessen, was es ausdrückt über das, was es nicht sagen kann.

E. E.

Ja, genau!

Q.

Genau wie das nicht behinderte Kind auf die gleiche Wiese etwas ausdrückt, was es nicht sagen, lesen oder schreiben kann.

E.E.

Durchaus, selbstverständlich ! Und das Gleiche gilt auch für sehr intelligente und gebildete Kinder mit 14 Jahren, ich konnte diese Erfahrung mit einer Gruppe von Jungen machen, die sehr geschickt waren. Auch sie hatten diese Fähigkeit, die „Dinge entstehen zu lassen“, die sie nicht unbedingt so machen wollten (das ist vor allem Duchamps Gedanke), etwas was ein wenig „daneben“ ist.

Duchamp spricht bei dem, was nicht ganz gelungen ist, vom „Koeffizient Kunst“. Denn ab einem bestimmten Alter entwickelt sich eine Vorstellung, es entstehen Ideen beim Tun oder durch den Blick auf eine anderes Objekt; und es gibt das, was man verwirklichen konnte und das ist es, was interessiert. Und das ist genau das, was den Leuten so schwer zu vermitteln ist und was mich an Jean Dubuffet

so besonders interessiert: nicht so sehr, was er getan hat, sondern dass er nicht weiß, wie es entstanden ist und dass er es zeigt, dass er sich darüber im Klaren ist. Er ist ein intelligenter und kultivierter Mensch. Das ist natürlich etwas Besonderes, dem Kind ist dieser Prozess nicht bewusst und das ist auch gut so.

Ich glaube, dass es ein Fehler ist, das Kind nachher vor seine Arbeit zu setzen und zu fragen, was es damit sagen wollte, denn das, was es sagen wollte, hat es bereits gemacht. Es ist ein Fehler, denn sehr oft möchte der Lehrer, der diese Dinge nicht sehen kann und diese Sprache nicht verstehen kann, nachträglich noch eine Erklärung darüber. Diese Erklärung braucht man nicht, denn es ist meine Aufgabe und die Aufgabe derer, die diese Prozesse angeregt haben, sich darüber klar zu werden und es sehr klar und deutlich zu überdenken.

Q.

Ist das die Deformation des Erwachsenen, der wieder einmal alles durch Worte nivellieren möchte?

EE.

Ja, so sehe ich es. Ich glaube, es gibt zwei Dinge, die notwendig sind, immer wieder überprüft zu werden: zum Einen die Tatsache, dass wir noch immer unter der Herrschaft der „Republik“ Platons stehen, die besagt, dass „Wahrnehmen“ in keiner Weise „Denken“ ist, Denken ist reines Denken ohne Bilder. Es dauerte bis ins 19. Jahrhundert, bis zu Merleau-Ponty, der feststellte, dass „die Wahrnehmung von großer Bedeutung für das Denken ist“. Es gibt auf der einen Seite eine Überbewertung des Gedankens und eine Unterschätzung des Bildes, die übrigens kompensiert wird durch eine Produktion von 36.000 bedeutungslosen Bildern; es gibt beides, es gab nie so viele öffentliche Bilder, das Fernsehen, die Werbung, Zeitschriften, was auch immer und gleichzeitig sind wir aber mehr oder weniger Analphabeten des Bildes.

Q.

Ja, gleichzeitig, das ist tatsächlich ein Widerspruch.

EE.

Ja. Und das ist ziemlich außergewöhnlich, denn das Bild kann eine Fülle von Gedanken hervorbringen. Einige der ganz großen Schriftsteller haben über das geschrieben, was sie sahen. Prousts Beschreibungen wären nicht möglich, wenn er es nicht gesehen hätte, das ist absolut unmöglich! Es gibt einige Schriftsteller, auch Roland Barthes gehört zu denen, die über das Sehen schreiben und die Dinge in den Fokus nehmen und beschreiben, die aus dem Blickfeld verschwunden sind. Aber das hätten wir vielleicht vor einigen hundert Jahren nicht zugegeben.

Q.

Nein, vermutlich nicht, da das Denken, das Konzept die Vorherrschaft hatte und das Bild als zweitrangig, als minderwertig betrachtet wurde.

E.E.

So ist es. Heute ist das Bild von großer Bedeutung, man rächt sich ein bisschen, indem man die Beschäftigung damit der Freizeit zuschlägt: dafür gibt es die Wochenenden, die Ferien, das ist Entspannung, dabei ist die Beschäftigung mit dem Bild eine enorme Arbeit, eine sehr, sehr ernsthafte, die übrigens nicht mit der Kenntnis der Kunstgeschichte einhergehen muss und die nicht immer eine Vermischung sein muss, Kunst und Sport usw... Aber so ist es, die offizielle Kultur muss die Dinge in diesem Sinn organisieren, sie kann es wohl nicht anders regeln.

Q.

Ja, aber um auf das Kind zurück zu kommen, das Kind sieht, wenn es etwas realisiert, wenn es tatsächlich schöpferisch tätig wird, dann ist es umgeben davon, es sieht, es lebt in einer Welt, in der das Sehen in diesem Moment viel wichtiger geworden ist als das Geschriebene.

E.E.

Es scheint so, weil das Kind es eben nicht versteht. Die Sprache zum Beispiel - sehr oft kann man bei einem Kind, das knapp zwei Jahre alt ist, nicht sagen, was es wirklich versteht. Aber es sieht, es nimmt wahr, es sieht sehr genau, was auf dem Tisch ist und streckt seine Hand nach dem aus, was es essen will. Es erkennt die Personen wieder, aber es würde die Namen nicht kennen, es erkennt seine Spielsachen, es sieht, was ein Spielzeug ist. Das Kind macht eine Art Lernprozess der Aneignung durch, das gibt ihm die Gelegenheit, die Dinge zu adaptieren und sich an die Dinge zu adaptieren, das bedeutet eine Art Austausch und nicht nur eine Möglichkeit. Wenn man ein- bis zweijährige Kinder betrachtet, dann sieht man, dass sie lernen müssen, sie müssen lernen, sauber zu sein, sie müssen lernen, "guten Tag" zu sagen und sie müssen lernen, ordentlich zu essen; das ist ganz normal, man muss nicht dagegen sein. Es kann keine Gesellschaft geben, wo Kinder aufwachsen, indem sie nur nach ihrer eigenen Inspiration leben. Aber es gibt nicht nur bereits hergestelltes Spielzeug, das Kind stellt sich auch sein Spielzeug selbst her. Es ist schon komplett, wenn es auf die Welt kommt; es ist mit einer Welt konfrontiert, die bereits von jemand anderem gemacht wurde und nun ist es das Kind, das konstruiert... Zum ersten Mal ist es ein großer Baumeister und sowie es das merkt, stärkt das seine Persönlichkeit und gibt ihm auch eine Art Lebensfreude, sehr oft lacht es dabei usw...Es ist ausgesprochen zufrieden, wenn es irgendetwas selbst gemacht hat.

Q.

Wie alt waren die jüngsten Kinder, mit denen Sie gearbeitet haben?

E.E.:

Die Jüngsten waren zwei Jahre. Ich bin jedes Mal im Alter der Kinder weiter hinabgegangen, nicht nur aus eigener Entscheidung, sondern auch, weil ich damals eine Assistentin hatte, die ein kleines Kind in der Kinderrippe hatte und die irgendwann zu mir sagte: "warum arbeiten Sie nicht mit zweijährigen Kindern?" Die Idee stammte nicht von mir - Ideen kommen ja sehr häufig von außen - ich sagte: "gut, ich werde es versuchen". Und ich habe festgestellt, - Sie werden es später auf den Dias sehen - dass Kinder bereits mit zwei Jahre und zwei Monate auswählen.

Q.

Mit zwei Jahre und zwei Monaten - das heißt, man hat ihnen etwas zur Verfügung gestellt?

E.E.

Es waren äußerst einfache Vorschläge; sich zu entscheiden zwischen verschiedenen Unterlagen, was ja auch eine wichtige Entscheidung für den Künstler, den Maler, ist; das heißt, ein gewisses Format zu wählen, das nicht beliebig ist, das den Blick begrenzt - und es konnte aus den Materialien auswählen, die auf dem Tisch lagen und den Klebstoff, mit dem es - das hatte es sofort verstanden - etwas gab, das man kleben musste. Denn sie verstehen nicht mit zwei Jahren, Sie können ihnen irgend-etwas sagen, man kann sagen „Klebstoff“ und dann „Pinsel“, und das Kind macht das dann mit sehr viel Hingabe. Es gab Kinder, die diese kleinen weißen Papiertüten auswählten und dahinein ihre Hand steckten, ganz einfach, um sie aufzublähen. Andere stapelten sie aufeinander und andere, die sie auf absolut symmetrische Art und Weise zusammenstellten. Wir finden hier bereits Symmetrie und Asymmetrie, es gibt bereits den Raum und den Nicht-Raum. Es gab da einen Jungen von etwa zweieinhalb, allerhöchstens drei Jahren, der, nachdem er mit seiner Arbeit fertig war, die Pinsel oben darüber legte, das Werkzeug seiner Arbeit, um zu zeigen: "das ist es, mit dem ich gearbeitet habe".

Q.

Und sind die Unterschiede zwischen einem Kind und dem anderen auch auffällig?

E.E.

Oh ja, ganz sicher! So stark, würde ich sagen, wie der Unterschied in ihren Gesichtern und in ihrem Verhalten; sehr, sehr stark! Und das was mich am meisten beeindruckt hat, ist, dass Sie auf dieser Welt keine zwei Wesen finden werden, selbst nicht unter Zwillingen, die völlig gleich sind. Und in der

Gestaltung ist es genau das Gleiche; sofern sie nicht kopiert oder einstudiert ist, gibt es immer einen Unterschied, es gibt immer einen neuen Vorschlag und das ist der unglaubliche Reichtum der Produktion, den es auch in der Natur gibt. Die Blätter z.B.: versuchen Sie, drei gleiche Blätter zu finden und ich sage Ihnen, es ist fast eine Überfülle an Farben, an Blüten und Früchten, usw...Und im menschlichen Wesen begrenzt man sie. Das ist sehr schade.

Q.

Ja, das ist sogar beängstigend! Und man kann beobachten, wie Individuen durch die Erziehung im Laufe der Jahre Schritt für Schritt immer stärker eingeschränkt werden und sich immer ähnlicher werden.

E.E.

Mehr und mehr! Und auch die verschiedenen Länder und Gebräuche, alle diese Dinge, die absolut einmalig sind, die in einer Gesellschaft organisiert werden müssen - was auch nicht überbewertet werden soll, all diese Dinge sind dennoch äußerst wertvoll, weil sie das Brauchtum erneuern. Sie bringen etwas mit sich, was man vielleicht noch nicht gesehen hat oder so noch nicht umgesetzt hat. Diese Impulse, diese Freiheit, diese unterschiedlichen Kombinationen - nie hatte ich zwei gleiche Kinderarbeiten, niemals! Das ist sehr erstaunlich und das ist wohl der Punkt, wo für mich, man kann sagen, eine gewisse Leidenschaft dafür ins Spiel kam in Bezug auf das künstlerische Schaffen, in Bezug auf die Frage "was ist das, das Kind?". Und auch die Frage, welche Möglichkeiten im menschlichen Wesen liegen, im Erwachsener und was verloren geht.

Es ist evident, dass es viele Dinge geben muss, die sich verlieren, weil sie „kanalisiert“ werden, das ist sicher, aber ich denke, dass sich sehr viele Dinge verlieren, die sehr, sehr wertvoll sind. Aber das mag vielleicht in der Natur der Dinge liegen, weil es so Vieles gibt. So wachsen z.B. in 2000 Meter Höhe viele Himbeeren, die weder gesehen, noch gegessen werden.

Q.

Ja, so bleibt es im Bereich des Verborgenen oder Unbekannten.

E.E.

Ja, man muss das auch nicht kritisieren, aber ich stelle nur fest.

Q.

Wie denken Sie über die Bedeutung der Kultur, des sozialen Umfelds, der kulturellen Umgebung, ist das im Alter von zwei Jahren bereits wichtig?

E.E.

Das Erbe! Ich denke, dass die grundlegenden Dinge, dazu gehört das Umfeld, sehr wichtig sind. Es gibt immer Ausnahmen, aber ich glaube, dass sehr viel Anstrengung nötig ist, um sich vollständig davon zu lösen oder sich zu befreien, von diesen ersten Jahren, die Atmosphäre, die Sie umgibt, das Licht auch, das Licht, die Landschaft, in der man aufwächst und einige andere Dinge, die ich als die "Substanz" bezeichnen würde, die unser Erbe sind, die aber auch Dinge hervorbringen – und das ist außergewöhnlich – die vollkommen unabhängig davon sind. Ich denke, es gibt beides: es gibt eine sehr starke Abhängigkeit und es gibt eine andere Seite, eine Fähigkeit zur Unabhängigkeit, die Menschen wie Leonardo da Vinci dazu bringt, ein Genie zu werden, obwohl er aus einem durchaus beklagenswerten Milieu stammt. Sie finden das immer wieder; die Möglichkeiten sind da und ich denke, dass es beide Seiten gibt. Zuerst gibt es alles, was wir in uns selbst tragen und darüber hinaus die Fähigkeit zur Innovation, die aber zerbrechlich und gefährdet ist. Sie ist ständig bedroht, sich nicht entwickeln zu können, weil es nicht die Möglichkeit gab, sich zu äußern. Und ich denke, dass es eine gewisse Gelegenheit für das Kind ist, sich zu erkennen, seine Möglichkeiten zu kennen. Da ist noch etwas: ich habe die Leute mit 16 oder 17 Jahren vergessen, die nicht wissen, was sie machen wollen; nicht, weil sie es nicht können, weil es keinen Raum gibt für das, was sie gerne machen würden - und das ist sehr schlimm. Mit zwei Jahren wissen die Menschen bereits, was sie wollen und das ist gar nicht so einfach, denn oft habe ich gefragt: "willst du das hier?" "Nein!" Ich habe es nur angeboten...

Q.

Kommen wir noch einmal zu dem zurück, worüber Sie gerade gesprochen haben, die Wahl, die Bedeutung der Wahl.

E.E.

Und das ist auch sehr interessant: es gibt Kinder, die erst einmal alles an sich nehmen und danach nur zwei oder drei Dinge benutzen. Und es gibt Kinder, die sehr viel überlegen, sie legen erst einen Gegenstand hin, dann suchen sie einen anderen; sie legen ihn dazu und danach noch einen anderen und es wird am Ende sehr voll. Also ist das ein Prozess, der sehr unterschiedliche Vorgehensweisen hat: die Langsamkeit, die Schnelligkeit, das Unzusammenhängende, der Zusammenhang usw. Und das Erstaunlichste ist der Zusammenhang im Inneren der Zusammenhangslosigkeit.

Q.

Das, was dann eigentlich die Struktur gibt.

E.E.

So ist es! Es ist vielleicht nicht meine Vorstellung von Zusammenhang, aber es funktioniert, es hat eine bestimmte Logik und ich denke, es muss respektiert werden. Und das ist das Schlimmste: dass wir Ideen haben, wie etwas zu sein hat, anstatt zu sehen, wie es ist und es anzunehmen, so wie es ist. Kinder gehen meiner Ansicht nach sehr liebenswürdig miteinander um. Wie ich gesehen habe, haben sie keine festen Vorstellungen, wie man sein sollte, sie akzeptieren den anderen vielmehr.

Q.

Von dem Moment an, wo es die Freiheit im Wählen und Zusammenstellen gibt, existiert kein Bezug zu einem Modell. Dadurch wird die Freiheit akzeptiert und auch das andere wird akzeptiert. Es ist das Vorbild, das zu Intoleranz führt!

E.E.

Absolut! Der Vergleich.

Q.

Das Vergleichen: das ist schön und das ist nicht schön.

E.E.

Genau! Dieses ist weniger schön, dieses ist dumm.

Q.

Und ich glaube, in dem, was Sie sagen, ist Eines sehr auffällig: es gibt keinen Moment ein Urteil über das Schöne oder das Nicht-Schöne.

E.E.

Keine Wertung, niemals! Ich sage immer: "ah, das ist sehr gut, das ist perfekt!" Nicht, dass es perfekt ist, was jemand gemacht hat, aber es ist gut, es gemacht zu haben. Ich sage nicht: "oh, ist das schön!" aber ich sage: "das ist gut" und: "was werden wir das nächste Mal machen?" Sie sind es, die etwas sagen; aber es gibt auch Stunden mit sehr wenig Worten, mit zwei oder drei Sätzen.

Q.

Weil es auch hier die Handlung ist, auf die es ankommt.

E.E.

Genau. Und das Kind geht darin auf, es vergisst die Zeit, es schaut nicht auf die Uhr, was es in der Schulklasse nicht immer macht, und es ist ganz versunken in dieses Geschehen, von dem Picasso sagt "es macht mich machen" (on me fait faire), oder "ich mache nicht, es lässt mich machen" (je ne fais pas, on me fait faire). Und da ist das Kind tatsächlich ein bisschen wie ferngesteuert, es hat Freude

an diesem Spiel, es ist angetrieben, etwas zu machen und ist selbst überrascht von dem Ergebnis. Ich stellte manchmal, sehr selten, bei sehr ausgeglichenen Kindern, die 12 Jahre alt waren, die Frage: "wusstest du im Voraus, was du machen wolltest?" Sie sagten oft: "ein bisschen, aber nicht genau, aber als ich anfang, konnte ich nicht mehr aufhören". Es gab ein oder zwei Personen, die zu mir sagten "doch, doch, ich hatte meinen Plan, aber ich habe ihn nicht ganz ausgeführt, aber es ist gut so."

Q.

Ja, manche haben eine Vorstellung und lassen sich dann von dem, was dann passiert einnehmen und einige haben überhaupt keine Vorstellung.

E.E.

Man glaubt, keine zu haben oder sie nicht formulieren zu können.

Q.

Das ist die Schwierigkeit! Wie können wir das herausfinden?

E. E.

Man sieht es an der Vorgehensweise. Übrigens habe ich bei der Auswahl der Dias ein Dia gewählt - nur um auf diese Frage zu antworten - von einem sehr starken Mädchen, das zuvor noch nie eine Arbeit wie diese mit Gegenständen gemacht hatte. Sie wählte einige Objekte und brachte sie sehr klar und schnell in Zusammenhang, was ihr übrigens direkt ähnlich war. Es war ganz und gar konstruiert und, wenn man so sagen kann, dominierte sie fast ihre Lehrerin - außergewöhnlich, mit 9 Jahren. Ich habe sie später gefragt, ob sie vorher wusste, was sie macht, und sie sagte zu mir: „oh ja, ganz gut!“

Q.

Also hat sie tatsächlich in die Zukunft geplant.

E.E.

Ja, so ist es! Das hängt von den Personen ab. Gerade Kinder, die psychische Schwierigkeiten haben, wissen nicht oder sie glauben absolut, es nicht zu wissen und für sie ist es eine doppelte Freude, weil sie entdecken, dass sie etwas gemacht haben, was sie kaum erwartet hatten, da sie eine sehr schlechte Meinung von sich selbst haben. Die Ergebnisse sind für sie eine unglaubliche Freude. Ich habe auch Kinder gesehen, die geweint haben, bevor sie anfangen, weil sie anfangs Schwierigkeiten hatten und die gelacht haben am Ende, als die Sache geglückt war. Es ist sehr wichtig, zu betonen, dass diese Dinge eine Bedeutung haben. Man kann auch hier im Vergleich die stark behinderten Kinder, wie ich sie in (der Psychiatrie) Metz erlebt hatte, nennen, wo ich einem Mädchen eine Tomate in die Hand gab und es

antwortete "rot". Das war für sie eine Anstrengung, sie war Autistin; sie hat das Rot mit der Tomate in Verbindung gebracht. Jetzt weiß ich nur nicht, ob sie glaubte, dass „rot“ das Wort für Tomate war, oder die Farbe. Und ich habe ihr die Farben gegeben und sie hat die Farbe im Kasten wiederentdeckt und sie malte mit der Tomate in der Hand das Rot, aber sie malte nicht das Rot, sondern sie malte eine rote Tomate. Sie hatte verstanden, dass das Wort die Tomate war und das Rot die Farbe war und das konnte sie nicht verstandesmäßig leisten, denn sie schaffte es nicht, einen einzigen Satz richtig auszusprechen. Die Psychologen waren völlig verblüfft, denn das war eine Art und Weise, lebendig verständlich zu machen, dass das Rot mit der Tomate zusammenhängt. Dann in der zweiten Sitzung hatte ich Kirschen dabei, weil die Kirschen auch rot sind, aber sie sagte "viel rot", denn es gab viele Kirschen und nur eine Tomate.

Q.

Das ist verrückt, so ein Vorgang des Begreifens!

E.E.

Ja, aber sie hatte diese schreckliche Angewohnheit, die durchaus verständlich war: sobald sie die Sache beendet hatte, überdeckte sie alles mit Schwarz. Das ist absolut klar: der Vorhang wurde geschlossen. Gemeinsam mit einem sehr guten Erzieher, der mit den Kindern mit Musik arbeitete, benutzten wir einen kleinen Trick. Er sagte: "man müsste es schaffen, diese Gewohnheit zu beenden, wie ist das wohl möglich?" Und er meinte: "ich weiß, ich werde zu dem Mädchen etwas sagen". Sie hing enorm an mir und konnten nur mit meiner Handtasche oder meinen Handschuhen in ihrer Hand malen, weil sie sich total identifizierte, so bezog ich meine Handschuhe in die Arbeit mit ein. Der Erzieher erklärte ihr, dass sie mich ja wiedersehen wolle wenn ich am nächsten Mittwoch wiederkäme, aber ich würde sicher weinen und traurig sein, wenn ich nicht sehen könne, was sie eben gemacht hat. Der Kampf, so sagte er mir, dauerte ungefähr eine Viertelstunde und er dachte, sie würde daran eingehen. Aber sie hat es stehen lassen und hat nie mehr etwas mit Schwarz übermalt. Sie hat das für jemand anderen gemacht. Also ist da trotz allem ein Austausch, ein Ausdruck.

Q.

Dass eine Person aus so etwas herauskommen kann.

E.E.

Genau! Man hätte es nicht mit der Sprache alleine erreicht, selbst mit sehr viel Zuwendung nicht. Es zeigte eine große Zuneigung, wenn sie die Handschuhe oder die Tasche geliehen bekam. Sie musste nun diesen einen Schritt vorwärts machen. Es war eine sehr große Last, sie ist nicht sehr viel weiter gegangen, aber dieser Schritt war sehr wichtig.

Q.

Das ist sehr faszinierend.

E.E.

Sehr! Und für sie war der Akt des Malens sicher auch eine ähnlich schmerzhaft Handlung wie bei van Gogh! Es war eine Handlung, etwas auszudrücken, das sehr tiefgründig ist. Denn sie hat trotz allem gemerkt, dass sie zu anderen Menschen sprechen konnte.

Q.

Ja, und dass sie eingesperrt war.

E.E.

Ich denke, dass diese Tätigkeit eine äußerst ernste Betätigung ist, wo man etwas sehr Tiefes berührt, das ich selbst nicht benennen möchte, denn es die Aufgabe anderer, zu erforschen, wie dieser Mechanismus funktioniert.

Q.

Ja, aber das ist die große Frage, was ist dieser Mechanismus? Hier gibt es noch Klärungsbedarf.

E.E.

Ja, tatsächlich! Aber vielleicht ist das gut so, ich bin mir nicht sicher, ob es so gut ist, alles erklären zu können. Vielleicht wird es sich eines Tages erklären lassen, das ist wohl möglich, aber im Augenblick, wenn Sie mich fragen, ist das nicht mein Metier. Ich wollte lediglich zeigen, dass es existiert.

Q.

Ja, das wichtig ist, es gezeigt zu haben.

E.E.

Wie weit man gehen kann - und man kann sehr weit gehen: mit 12- bis 14-jährigen Kindern hatten wir eine Erfahrung zum Thema „Sinn und Unsinn“ gemacht, die Sie nicht miterlebt haben: die Kinder wussten sehr genau, wann sie einen Sinn geben und wann sie absichtlich einen Unsinn produzieren.

Q.

Ja sie spielen hier mit der Spanne zwischen Sinn und Un-Sinn.

E.E.

Das ist es! Also können sie transformieren, sie sind darin sehr sicher. Es gibt da eine Entwicklung, die sehr stark ist und die man – meiner Ansicht nach – bei Kindern

ab zwei Jahren aufbauen könnte. Es ist auch für den Erwachsenen wichtig, sich an seine Möglichkeiten zu erinnern, ein wenig intuitiver und kreativer zu sein. Nun gibt es diese ganze Frage, die mir auch zum therapeutischen Aspekt der Arbeit gestellt wurde, aber da möchte ich nicht zu weit gehen. Ich kenne die Fälle, die ich selbst erlebt habe, aber ich würde nicht sagen, dass ein Kind dadurch geheilt ist. Das Problem ist da, das Problem wird ganz einfach sichtbar.

Q.

Ja, das heißt, Sie bringen ein Problem zum Ausdruck, Sie stellen es heraus.

E.E.

Genau so! Es wurde sichtbar gemacht, das ist es, das ist alles!

Q.

Das ist aber nicht unbedingt eine therapeutische Methode.

E.E.

Nein! Denn schließlich hat van Gogh seine Probleme nicht deswegen tausendmal gemalt, um am Ende glücklich zu sein, sondern um sie sichtbar zu machen, es war eine Notwendigkeit. Das ist sicher ein völlig verschiedenes Niveau. Aber es gibt auch den Wunsch hier, die Dinge, nachdem man sie überdacht hat auf diese Weise zu sagen. Ich glaube nicht daran, wenn ich zu jemandem, der Unordnung liebt, sage: „lass alles so unordentlich, es wird nachher schon weggeräumt“, nein! Oder: „soll nur Einer den Anderen anschreien, das tut gut, das geht vorbei“. Es geht eben nicht vorbei, so einfach ist es nicht, aber zumindest kann man etwas sichtbar machen.

Q.

Mir ist beim Beobachten der arbeitenden Kinder aufgefallen, dass sie in einem bestimmten Moment sagten: „ich bin fertig“, wie interpretieren Sie das?

E.E.

Also „es ist fertig“, denke ich, heißt nicht unbedingt fertig im Sinne, dass es vollkommen zufrieden damit ist, aber ich denke, es hat einen bestimmten Punkt erreicht, an dem es im Moment nicht weiter gehen kann, da es sich immer verändert. Das Kind äußert so etwas bereits sehr früh, sogar schon bevor es spricht, schon mit zweieinhalb Jahren. Sie begreifen es, sie haben es verstanden, denn sie verstehen schon sehr viel. Wenn ich sage: „legt es dahin“, dann ist vielleicht einer, der es hinlegt und die anderen machen trotzdem weiter. Aber wenn ich manchmal sage: „es ist Schluss“, das geht mit zwei oder drei Jahre und auch mit vier Jahren.

Q.

So hat jemand also in dem Moment, wo es ihm gelungen ist, eine Beziehung herzustellen, im Grunde genommen dem Ganzen einen Sinn gegeben. Hört man dann auf, wenn man vermutet, dass der Sinn erfüllt ist?

E.E.

Ja, das Kind hört ganz eindeutig auf. Dagegen erlebt man Erwachsene oft unentschlossen: "ich weiß es noch nicht, ich muss noch nachdenken".

Q.

Aber worauf lässt sich das zurückführen?

E.E.

Ich denke, es ist ein Mechanismus, der irgendwann beendet ist. Es ist wie eine Sache, die beginnt, es ist ein Mechanismus, der sich zu entwickeln beginnt, der manchmal sehr stark wird, manchmal sich beschleunigt, manchmal langsamer wird und dann erlischt. Und das Kind hat ganz einfach in diesem Moment das gemacht, was es machen musste, oder was es empfunden hat.

Q.

Ja, das ist es! Also ist es tatsächlich ein Ablauf, der in einem Moment beendet ist; das ist es, was schließlich den Gestaltungsprozess ausmacht.

E.E.

Und ich denke, sehr oft weiß es das Kind, ich habe es mehrfach erlebt, besonders wenn ich etwas ältere Kinder mit sechs, sieben oder acht Jahren frage: "glaubst du, dass du fertig bist?" Ein Kind sagte: "nein, aber da ist etwas, was nicht geht, aber ich weiß noch nicht, was." Ich habe das vor kurzem mit einem Jungen erlebt und habe dann gesagt: "geh doch mal raus, du schaust, gehst über den Hof und kommst dann zurück". Er kam von draußen zurück: "natürlich, es ist das Blau, das gefehlt hat! Das ist es, jetzt bin ich fertig".

Q.

Das ist faszinierend! Und es ist in der Tat ein individueller Prozess.

E.E.

Ja, vielleicht gab es irgendetwas, das er vor sich sah, ohne es sehr deutlich zu sehen, wie eine Idee, die man hat und die sich noch nicht geklärt hat. Er musste Abstand nehmen, weil er zu sehr in seiner Arbeit drin war. Das ist, wie wenn jemand sagt: "ich habe einen Text geschrieben, ich weiß nicht mehr weiter, ich habe ihn zehnmal gelesen, ist er nun gut oder nicht?" Dann nimmt er Abstand und am nächsten Morgen sagt er sich: "nein, so nicht, dieser Satz da, der geht nicht!"

Der Junge hat also Abstand genommen und es gab etwas, was für ihn nicht ging, was er aber nicht finden konnte, was er nicht formulieren konnte. Er hat dann das Blau genommen. Jetzt ist es nicht gut, zu ihm zu sagen: "warum hat das Blau gefehlt?" Und ich stimmte ihm völlig zu, dass es das Blau war, das fehlte, selbst wenn es falsch war.

Q.

Absolut! Denn es ist seine Idee und sein tatsächlicher Wunsch.

E.E.

Die Kinder wissen mit wenigen Ausnahmen, die etwa eins zu tausend sind, wann die Arbeit beendet ist und das bereits mit zweieinhalb Jahren. Als ich mit Lehrerinnen gearbeitet habe, sah ich, dass sie oft nicht wussten, wie sie beginnen, noch wie sie enden sollen. Das ist unglaublich! Wenn Sie danach am selben Tag mit Erwachsenen arbeiten, ist das unerträglich! Sie können sich zunächst oft nicht entscheiden, sie denken nach, sie nehmen ihre Entscheidung zurück, sie wissen nicht, ob es fertig ist, sie sagen: „es ist schlecht“, selbst wenn es doch gut ist, sie sind total verloren. Die Arbeit mit Erwachsenen hat mir sehr geholfen, den Mechanismus bei Kindern besser zu verstehen, man könnte sagen, es ergänzt sich. Mit Studenten ist es eine ganz andere Sache, weil sie sich intellektualisieren müssen, sie müssen innerhalb der Kultur arbeiten. Ich denke, dass dieses Spektrum mir viel gegeben hat. Es ist ein sehr großer Reichtum, diese Möglichkeit, einen Aspekt in verschiedenen Bereichen und verschiedenen Altersstufen zu sehen, in einer unterschiedlichen Umgebung und in verschiedenen Ländern, weil es jedes mal eine Variation gibt, aber auch Dinge, die immer wiederkommen.

Q.

Gibt es Wiederkehrendes, Konstanten?

E.E.

Ja, es gibt Konstanten!

Q.

In welcher Form?

E.E.

Es gibt Konstanten in Verhaltensmustern, Typen, die sich zu wiederholen, Typen wie Mathieu in Fresnes. Ich habe jemanden, in einer ganz anderen Gegend, der ein bisschen ist wie er, in seiner Art, zu arbeiten. Ein anderer ist ein bisschen wie jemand aus Augsburg, an den er mich erinnert. Es gibt manchmal denselben Typus eines menschlichen Wesens in seinem Verhalten, sehr ruhig, sehr in sich gekehrt usw. Andere sind wiederum sehr mitteilzaam, sehr dominant anderen Kindern

gegenüber, sie sind sehr entschieden, das sieht man bereits schon früh sehr stark. In einem Kinderladen in Nürnberg, in dem ich arbeite, gibt es eine außergewöhnliche Leiterin, sie lädt seit 20 Jahren jedes Jahr die Kinder zu einem Fest ein, die bei ihr in der Gruppe waren. Dort habe ich nach zwei Jahren einen Jungen wiedergetroffen, mit dem ich drei Jahre lang gearbeitet hatte, er kam auch dorthin. Es gab etwas Bleibendes, es gab auch viele Dinge, die sich geändert hatten, er ist größer und schmaler geworden usw., aber es gab da auch eine Art Beständigkeit, eben das, was im Kern ist.

RÜDIGER VON DER WETH IM GESPRÄCH MIT EVA EYQUEM MÄRZ 1991 EIN ERGEBNISPROTOKOLL

Im Februar 1992 hielt Eva Eyquem am Institut für theoretische Psychologie der Otto-Friedrich-Universität Bamberg einen Vortrag mit dem Titel „Die Wirklichkeit der Bilder - Umgang mit visuellen Elementen“. Sie referierte hier über die veränderte Beziehung zwischen Kunsttheorie und Kunstbetrachtung im 20. Jahrhundert und über das Interpretationsgeschehen als aktiven und kreativen Prozess. Im Zusammenhang mit diesem Vortrag führte Dr. Rüdiger von der Weth im März 1991 ein vorbereitendes Interview mit Eva Eyquem, dessen Zusammenfassung im Folgenden abgedruckt ist.

Rüdiger von der Weth (geb. 1960), Psychologe, studierte an der TU Berlin mit dem Schwerpunkt Arbeitspsychologie, von 1986 bis 1995 war er am Lehrstuhl für Psychologie und Allgemeine Methodenlehre an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg tätig, von 2000 bis 2003 als Professor an der Hochschule für Technik Stuttgart im Fachgebiet Betriebspsychologie – Human Resources Management. 2003 wurde er an der Hochschule für Technik und Wirtschaft in Dresden im Bereich Betriebswirtschaft, Personalwirtschaft und Arbeitswissenschaft zum Professor berufen.

Das Gespräch drehte sich um

- a) Probleme des Denkens und der Kreativität
- b) Gründe für mangelnde Kreativität in verschiedenen Bereichen
- c) Ansätze pädagogischer Methoden, um diese zu beheben
- d) deren denkpsychologische Beschreibung

Thesen und Ideen

a) Probleme des Denkens und der Kreativität

Im Gespräch wurde festgestellt, dass in der Kunst und auch in anderen beruflichen Bereichen (wie sie z.B. beim Planungswerkstattgespräch vertreten waren) ein Mangel an eigenständigem Denken festgestellt und bemängelt wird. Denkfehler und Einfallslosigkeit werden als zentrales Problem erkannt.

b) Gründe für mangelnde Kreativität in verschiedenen Bereichen

Das Mangel an originellem Denken entsteht durch Einbindung in Strukturen in denen

- Kreativität Machtstrukturen gefährdet
- die Beibehaltung gewohnter Methoden Sicherheit bietet, da sie nicht so ausführlich gerechtfertigt werden müssen wie neue
- Weiterhin sind als Ursachen bestimmte Eigenheiten menschlichen Denkens zu nennen
- Die Tendenz eine einmal erfolgreiche Denkweise auch bei neuen Anforderungen nicht mehr zu ändern („kognitives Sparsamkeitsprinzip“)
- Die Unfähigkeit wahrgenommene Gegenstände und Formen aus ihrem üblichen Alltagszusammenhang zu lösen

c) Ansätze pädagogischer Methoden, um diese zu beheben

Was erworben werden muss, ist die Fähigkeit in der Umwelt mehr zu sehen, als nur die meist funktionell vorgegebenen Zusammenhänge zwischen Objekten. Dies erlaubt Handlungsmöglichkeiten (hier besser Gestaltungsmöglichkeiten) zu sehen, die Objekte außerhalb des Üblichen bieten können.

- Man kann Kreativität oder originelles Denken weder durch Dozieren lehren („nun schau doch mal richtig“ oder gar „sei kreativ“), noch handelt es sich um eine Begabung, die gewissermaßen vom Himmel fällt.
- in der kunstpädagogischen Arbeit mit Erwachsenen wird die übliche Sichtweise von Bildern aufgehoben (z.B. durch Reduktion auf Umrisslinien, weitere Möglichkeit: bei der Bildbetrachtung werden viele Kontexte angeboten unter denen das Kunstwerk gesehen werden kann.)
- V. a. in der kunstpädagogischen Arbeit mit Kindern werden Alltagsgegenstände aus ihrem gewohnten Zusammenhang losgelöst und als Material zur Erschaffung neuer Objekte zur Verfügung gestellt. (Beispiel: Aus den Einzelteilen eines Weckers sollen neue Objekte hergestellt werden, die nicht funktional, sondern ästhetisch ansprechend sein sollen)
- Eine weitere Möglichkeit stellt das Angebot von Strukturen und Formen aus anderen Künsten als der bildenden dar (z.B. die Gestalt von Partituren und die zugehörige Musik)

d) Ansätze pädagogischer Methoden, um diese zu beheben und deren denkpsychologische Beschreibung

Denkpsychologisch sind diese pädagogischen Methoden deswegen interessant, weil sie gezielt auf Schritte hinarbeiten, die zum kreativen Denken gehören. Das Weckerbeispiel stellt in geradezu klassischer Weise die Überwindung der funktionalen Gebundenheit dar. Ebenfalls wichtig ist die Anregung zur Analogiebildung. Im Allgemeinen liegt der Schwerpunkt auf der Einübung suchraumerweiternder Denkprozesse, die aber hauptsächlich durch Anregung, d.h. Bereitstellung einer angemessenen Umgebung mit erweiterten Grenzen von Handlungsspielräumen und Ermutigung zum Handeln in diesen weiteren Grenzen geschieht. Es wird aber immer auf einen Bezug zur Realität geachtet (z.B. durch die Verfremdung vorfindlicher Alltagsgegenstände, die jedoch nicht in der Weise beliebig verarbeitet werden können wie Knetmasse o. ä.)

Interessant wäre es, bestimmte Erfahrungen aus der kunstpädagogischen Praxis mit diesen Grundsätzen zu nutzen, v. a. beim Thema visuelles Vorstellungsvermögen und Konstruieren.

Anmerkung zum Ergebnisprotokoll Rüdiger von der Weth 2020

Wenn ich das Protokoll des Gesprächs mit Eva Eyquem aus dem Jahr 1992 zur Hand nehme, staune ich über ein Thema, das sich wie ein beständiger Kontrapunkt durch mein Forscherleben zieht, immer wieder auftaucht. Es ist die „heterogen funktionalen Gebundenheit“ und ihre Rolle für das produktive Denken. Dieser sperrige Begriff stammt von Karl Duncker aus den dreißiger Jahren (Duncker, 1935). Er lässt sich am besten an Hand seines klassischen psychologischen Experiments erklären.

Die Aufgabe besteht darin eine Kerze mit Hilfe einer Schachtel Reißzwecken und einem Streichholzbriefchen an der Wand zu befestigen, so dass man sie als – zugegebenermaßen schwache - Raumbeleuchtung nutzen kann. Es gab zwei verschiedene Varianten, wie die Reißzwecken, die Kerze und das Streichhölzer dargeboten wurden: In Variante 1 lagen die Reißnägel in der geöffneten Box, in Variante 2 lagen sie verstreut auf dem Tisch, die beiden Teile der Schachtel lagen nebeneinander. Die richtige Lösung zu entdecken fiel den Probanden in der Variante 2 deutlich leichter. Die Schachtel war ihrer Funktion entkleidet. Es war so auch leichter die Schachtel in einer anderen Funktion zu denken. Diese Überwindung der heterogen funktionalen Gebundenheit sei zentral für „produktives Denken“. Ein sehr schöner Begriff - von „Kreativität“ redete man zum Glück damals noch nicht.

Ich hatte Frau Eyquem über die Herausgeberin kennengelernt. Am KPZ in Nürnberg ergab sich die Gelegenheit ihre Arbeit mit Kindern zu verfolgen. Meines Wissens kannte sie Duncker vor unserer Begegnung nicht. Aber ihre Methodik und die Ergebnisse belegten seine These in deutlicher Weise. Und sie liefern sehr viele Erkenntnisse über den Rahmen, der gegeben sein muss, damit produktiv gedacht werden kann. Dies ist auf einem ganz anderen Gebiet gerade jetzt besonders bedeutsam.

Zur Zeit wird viel über „Digitalisierung“ geredet und auch an ihr gearbeitet. Gerade jetzt, während ich dies schreibe, ist dies einer jener Modebegriffe, die einerseits neblig genug sind, um alle möglichen Phantasien zu beflügeln (z.B. Künstliche Intelligenz, die außer Kontrolle gerät; Rundumversorgung des Menschen durch eine fürsorgliche, allumfassende Internettechnologie), die aber andererseits schon so viel Geld binden und Ingenieurkunst freisetzen können, dass unsere Welt verändert wird (z.B. selbstfahrende Autos, das Verschwinden der Supermarktkassiererin). Digitalisierung ist nicht zentral gesteuert, aber sie stellt die systematische Fortsetzung und Verstärkung eines Trends dar, den ich Funktionalisierung nenne. Dieser sei im Weiteren erläutert.

Immer mehr wird menschliches Arbeiten standardisierten Prozessen unterworfen. Ein standardisierter Prozess gibt mit klar definierten Varianten einen Ablauf von Arbeitsschritten vor. Dabei werden auch Nutzungsweisen für Daten, Maschinen und Objekte festgeschrieben. Wenn ein Bürger mit einem nicht allzu opulenten Betrag Geld anlegen will, wenn man eine Reklamation losschickt, wenn man ein Flugzeug besteigt und bei vielen anderen alltäglichen Abläufen hat man es mit solchen standardisierten Prozessen zu tun und ist damit selbst ein Teil davon.

Standardisierung hat vielerlei Vorteile. In sicherheitsrelevanten Prozessen (wie z.B. in der Luftfahrt) ist sie ein Muss. Standardisierte Prozesse sind Voraussetzung für den effizienten Einsatz von unternehmensweiter Software wie SAP, die reibungslose Abläufe in Unternehmen bewirken soll. Und sie ist Voraussetzung für die Globalisierung. Früher wurden Aufträge für vieles nur an lokale Unternehmen vergeben, deren Tätigkeit man schnell und problemlos in Augenschein nehmen konnte. Man kannte seine Lieferanten (und auch die Kunden) wesentlich häufiger noch persönlich. Heute wird bei Lieferanten aus Vietnam, Indien oder China eine Qualitätszertifizierung gefordert, die diese persönliche Kenntnis ersetzen soll. Und für solch ein begehrtes Zertifikat sind transparente, standardisierte Geschäftsprozesse ebenfalls ein Muss. Das gilt bei fast allem, was zertifiziert wird. Das geht von Abläufen in der Altenpflege bis hin zur umweltgerechten Produktion von Kleidung. Funktionalisierung bedeutet eine ständige Zunahme standardisierter Arbeit.

Digitalisierung beinhaltet nun das Versprechen, dass alles, was man standardisieren kann früher oder später auch automatisieren, also von Maschinen erledigen

lassen kann. Den Menschen bleibt am Ende das Reich der Freiheit. Das kann hier bedeuten: Das Reich der Freizeit oder auch das Reich der unstandardisierten, schöpferischen Tätigkeit, denn es wird prognostiziert, dass diese den Menschen vorbehalten bleibt (vgl. Hacker, 2016).

Hier ergibt sich ein Problem: Für die Überwindung der funktionalen Gebundenheit und somit das schöpferische Handeln ist es aber nicht gut Menschen in standardisierte Prozesse zu zwingen. Dies geschieht heute auf vielerlei Weise: durch Software, die nur wenige Antwortvarianten erlaubt, durch Belohnung für akkurate Prozessbefüllung, Erhöhung von Zeitdruck und Arbeitsintensität oder schlichten Zwang. Wer sich aber selbst der Standardisierung ergeben muss, verlernt all das, was man als Eintrittskarte für dieses zukünftige Reich der schöpferischen Freiheit braucht.

An dieser Stelle kommt für mich das in 's Spiel was ich von Eva Eyquem gelernt habe. Schöpferisches Handeln bedeutet zunächst, dass man das Material seiner standardisierten Verwendung entreißt, dass man lernt, es nach neuen ästhetischen Kriterien zu kombinieren, dass man durch dieses Tun lernt der Richtigkeit seiner Intuition zu vertrauen und dass all dies auch noch Spaß macht. Eva Eyquem zeigt uns, wie man das macht. Die Arbeit von Eva Eyquem weist also weit über die Kunstpädagogik hinaus. Sie hilft auch, die Rolle des Menschen in all den technischen und wirtschaftlichen Prozessen, die uns zur Zeit mit sich reißen besser zu verstehen und neu zu bestimmen.

Literatur zum Thema:

Duncker, K. (1935). Zur Psychologie des Produktiven Denkens. Berlin: Springer.

Hacker, W. (2016). Vernetzte künstliche Intelligenz / Internet der Dinge am deregulierten Arbeitsmarkt. *Journal Psychologie des Alltagshandelns*, 9 (2), 4-21.

Von der Weth, R., Walser, R., Saifoulline, R. & Woithe, M. (2014). Integration qualitativer und quantitativer Daten bei der Optimierung und Steuerung von Prozessen in großen Arztpraxen. In: E. Müller (Hrsg.). *Produktion und Arbeitswelt 4.0 Aktuelle Konzepte für die Praxis?* – TBI 2014. Chemnitz: Technische Universität, p.371-377*

SUSANNE LIEBMANN-WURMER IM INTERVIEW MIT EVA EYQUEM 1994

Das Interview fand im Jahr 1994 statt, in dem Eva Eyquem dem Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg ihr Dia-Archiv übergab.

In dem Gespräch mit Susanne Liebmann-Wurmer beantwortete Eva Eyquem wesentliche, schriftlich vorbereitete Fragen zu Schwerpunkten ihrer pädagogischen Arbeit in Nürnberg, so z.B. zur Bedeutung des Gegenstands, zur Rolle des Zufalls, zum Einfluss kunstgeschichtlicher Positionen auf ihre Arbeit mit Kindern und zum biographischen Hintergrund ihrer Tätigkeit als Kunstpädagogin und Kunstvermittlerin. Mit ihrem Einverständnis wurden die Video-Aufzeichnung des Interviews in Originalfassung als dokumentarisches Material dem Eyquem-Archiv zugeordnet. Im hier veröffentlichten Transkript wurden zum leichteren Verständnis in Hinblick auf grammatikalische Aspekte geringfügige Änderungen vorgenommen und einige Passagen weggelassen, die in den Augen der Interviewerin vom Wesentlichen ablenken.

EE:

Als ich das Papier durchgelesen hatte, diesen Vorschlag von einem - nennen wir es - Interview oder einer Unterhaltung, ist mir aufgefallen, dass man nicht die verschiedenen Fragen auseinanderhalten sollte, denn die eine ergänzt die andere oder steht in logischer Beziehung zur anderen. Das heißt, es sind keine Schubfächer, die man herausziehen kann: einerseits meine Beziehung zur Kunstgeschichte, andererseits meine Beziehung zu Sonderschulklassen, andererseits meine Beziehung zu meiner Biographie und eine andere nach dem Arbeitsvorgang. Der Arbeitsvorgang ergibt sich genau wie die Arbeit mit Sonderschulklassen aus einer Entwicklung. Das ist nicht alles auf einmal gekommen. Und gewisse Fragen nach den Wurzeln oder nach meiner Beziehung zum Pädagogischen sind ganz unlösbar von meinem Lebensgang - ich würde sagen - fast von meinem eigenen Körper. Sie sind nicht zu lösen vom Ort, wo sie sich entwickelt haben, sie haben sich auch zum Teil unbewusst entwickelt und sind mir viel später nachträglich durch eine gewisse Kontrolle oder durch den anderen, weil es ihm auffiel, überhaupt zum Bewusstsein gekommen. Die Frage, die immer wieder gestellt wird: „Warum, wie arbeiten Sie,“ - sie ist mir auch heute Mittag gestellt worden - „damit diese Resultate kommen?“. Thomas

Ochs (der die Frage stellte, Anm. der Red.) kannte die Resultate durch Dias. Er hatte gesehen, dass ich in Pforzheim in den drei Tagen, die wir gemeinsam gearbeitet haben, Ansprüche an die Studenten gestellt habe, die er nie gestellt hätte, und fragt sich jetzt: „Ja, aber wie ist das bei der Arbeit mit Kindern?“. Das ist letzten Endes gar nicht anders. Es ist eine Einstellung, die auf derselben Ebene ist, total - ich würde sagen - linear und die nur durch die Gelegenheit, die einem gegeben ist, zu Variationen führt. Es ist die Variation eines Themas und ich habe auch auf dem Papier, was ich Ihnen übergeben habe, geschrieben: „Es kreist immer wieder um dasselbe Prinzip“. Und das ist vielleicht eine Einstellung, eine ganz einfache Einstellung, die bei jedem verschieden ist, die ich auch respektiere, und das ist eine Einstellung – das ist mir überhaupt erst gestern Abend klar geworden - die wohl stark vom ostasiatischen Denken beeinflusst ist, von der Gleichwertigkeit in der Verschiedenheit und von der Einheit, in die der Einzelne eingesponnen ist. Ich werde das erklären: Das heißt, dass die Subjekte, die verschiedenen Menschen, voneinander unglaublich verschieden sind und dass doch immer wieder gleiche Faktoren zum Ausdruck kommen. Sie haben zum Beispiel in zwanzigjähriger Praxis, auch der in Nürnberg, immer wieder gewisse Probleme, die aufkommen, gewisse Temperamente und so kommt es zu einer gewissen Gleichförmigkeit, mit all ihren Variationen. Es ist ein Thema mit Varianten.

Ich glaube, es ist wichtig zu sagen: Das mit den Wurzeln ist unglaublich wichtig - ich habe es vielleicht schon einmal gesagt, ich glaube sogar mehrmals: Wenn Sie in einem fremden Land aufwachsen, das kulturell total verschieden ist von Ihrer Erbmasse, Ihrem Großvater, Ihrem Urgroßvater und so weiter - das, was wir ja doch irgendwie in uns tragen, auch wenn es nicht immer zum Ausdruck kommt - dann kann nur eine Einstellung entstehen, die bei jemandem, der - ich sage jetzt irgendetwas - in Kaiserslautern geboren und Kaiserslautern nie verlassen hat, nicht dieselbe sein. Ich sage nicht, dass sie besser ist, aber sie ist auf jeden Fall viel komplizierter und provoziert Dinge, die vielleicht bei jemandem anderen, der in demselben Fall gewesen wäre, auch provoziert worden wären, die aber nicht provoziert werden können, weil er dieses Problem nicht hat. Und so - würde ich sagen - war ich in einer gewissen Weise eingebettet und abgesondert - abgesondert, weil man mich von meinem Äußeren von vornherein und sofort als etwas anderes erkannte, auch wenn ich nicht anders gewesen wäre.

SLW:

War Ihnen das immer bewusst?

EE:

Nein. Es ist mir ungefähr im Alter von fünf Jahren bewusst geworden, als ich den europäischen, in diesem Fall französischen Kindern in Marseilles hinterherlief, das war das erste Spiegelbild, bei dem ich gesehen habe, wie ich aussehe. Ich war

die einzige Europäerin im japanischen Kindergarten, umgeben von Kindern, die alle anders waren als ich, deren Liebe ich erobern wollte und für die ich auch ein bisschen ein Mittelpunkt war. Das ging damit weiter, dass, als ich in Europa war, ob in Frankreich oder in Deutschland, ich die Japanerin war, die vielleicht in ihren Bewegungen etwas anders war als ihre Vettern und Cousinen. Und ich musste wiederum erobern. Das war der erste pädagogische Funke, den anderen zu verstehen in einer etwas schwierigen Situation, die Sie gar nicht haben, weil Sie von vornherein sowieso schon durch die Sprache, durch das Äußere, durch das Benehmen, durch Ihr Schicksal verstanden werden oder sich verstanden glauben. Ich glaube, man kann das überhaupt nicht überbewerten, ich glaube auch, dass ich das nicht nachträglich konstruiere, denn es drückt sich aus. Und es drückt sich übrigens auch über die Schüler aus, diese Fähigkeit, eine gewisse ostasiatische Fähigkeit der Abstraktion, die einen anderen Weg geht als den der europäischen. Da sehe ich also einen ganz starken Faktor, erstens den pädagogischen und zweitens auch einen dem Leben gegenüber. Das heißt, dass das Leben in Japan sich in einer Zivilisation entwickelt hat, von der ich sehr viel mitbekommen habe. Damals hatten wir viele Angestellte, eine ganze japanische Familie kam und lebte in unserem Haus. Wir waren zusammen mit einer oder zwei japanischen Frauen, Schwestern und Onkel, die völlig japanisch lebten. Ich verbrachte unglaublich viel Zeit mit ihnen.

SLW:

Konnten Sie sich denn mit ihnen verständigen?

EE:

Ja natürlich, die erste Sprache, die ich sprach, war wahrscheinlich japanisch - oder gleichzeitig - und ich liebte diese Sprache und vielleicht auch, mich ein bisschen zu verkleiden oder so etwas. Aber es war authentisch - ich habe japanisch gegessen mit ihnen, sie haben vor mir japanisch gekocht und wenn sie sich abends amüsieren wollten - und das ist eine absolut gängige Sache - ging man ins Theater. Von solchen Bildern kann man nicht unbeeinflusst bleiben. Zum Beispiel die Maske: Dass dieses Individuelle, das wir in Frankreich und in Deutschland und grundsätzlich in Europa haben, hinter einer Maske zum Prototyp wird, der mir natürlich im Grunde vielleicht nicht gelegen ist. Was mich dann später sehr interessiert hat, ist das, was hinter der Maske ist. Die Liebe zur Pädagogik ist nichts anderes als eine Neugier, zu sehen, wie der andere - ich drücke das jetzt etwas banal aus - funktioniert, das heißt, was er fühlt, wie er aussieht. Ich sehe die Leute jahrelang später vor mir, ganz genau, vielleicht auch, weil ich sie genau ansehe, weil mich Physiognomie unerhört interessiert. Darum hat mich auch die Malerei von Jawlensky interessiert, weil sie ikonenhaft, maskenhaft ist - und wie andere sie jetzt persönlich interpretieren. Es gibt da von vornherein ein Anerkennen von verschiedenen Charakteren, die mit mir nicht unbedingt oder gar nicht Ähnlichkeit haben. Diese Ähnlichkeit,

die nicht möglich war durch ein gewisses - sagen wir - Schicksal, hat mir die Sache wahnsinnig erleichtert: Ich habe nie gewollt, dass die Schüler mir ähnlich werden, weil ich wusste, dass sie das gar nicht sein können. Es interessiert mich nicht, und ich glaube auch, dass diese Haltung ausschlaggebend ist.

Das zweite ist, dass ich eigentlich Gärtnerin werden wollte oder auch Gartenarchitektur lehren wollte. Das Pädagogische war von Anfang an da, ich glaube, seit ich vier oder fünf Jahre alt war. Das Erkennen des Hangs zur Pädagogik verdanke ich wahrscheinlich zum Teil Johannes Itten, der zu mir gesagt hat: „Sie sind eine geborene Pädagogin, geben Sie sich gar keine Mühe!“. ... Mein Versuch war es, wie ein vernünftiger Gärtner vorzugehen, der seinen Boden oder sein Terrain, das man ihm anvertraut, etwas vorbereitet oder etwas pflegt und dann, das ist, glaube ich, das Wichtigste, nie an die Ernte denkt. Das ist eine ostasiatische Denkweise. „Wir tun etwas,“ sagt man im Osten, „was getan werden muss“. Das ist typisch. Das Getan-Werden-Müssen ist ein innerer Drang, der nicht existiert, weil man mir gesagt hat, dass ich es tun muss - das ist ein Unterschied - und auch nicht, weil es unbedingt erfolgreich ist oder gewinnbringend. Es ist eine geistige Einstellung, nennen Sie es Weltanschauung, wenn Sie so wollen.

Und Bilder sind, wenn Sie von der Kunst sprechen, ja nichts anderes als Äußerungen von verschiedenen Menschen zu verschiedenen Zeiten. Für mich ist ein Bild nicht so wertvoll wie ein Mensch, aber beinahe so wertvoll, so dass ich fast sagen könnte, ich habe sehr viele Freunde bei den Malern, die ich nie gekannt habe. Die Maler haben das vielleicht dann noch verbildlicht oder verstärkt, die verschiedenen Möglichkeiten, die im Menschen vorhanden sind. Es sind für mich Aussagen, es sind keine Kunstwerke in dem Sinn von Können, sondern viel mehr als über den Gegenstand hinaus erkenne ich, oder versuche ich zu erkennen, wer dahinter steht. Vielleicht ist das alles nur Neugier - möglich - ich bin vielleicht neugierig und ich beobachte sehr gerne. Also das deckt sich, ich sehe da nicht anderes.

SLW:

Also ist der Mensch für Sie unlösbar mit dem Bild verbunden?

EE:

Genau! Er ist erstens unlösbar als Wesen mit der Natur verbunden, er ist ein Stück der Natur. Auch Paul Klee hat das gesagt: „Der Mensch ist Natur und Stück der Natur“. Und er hat einen Lebenslauf - Geburt und so weiter - der sich spannt und der in jedem Moment dieses Lebenslaufs in einer anderen Weise interessant ist. Im Bild sagt er etwas aus in einem bestimmten Moment, und diese Aussage ist fast seine Präsenz und gibt mir noch etwas anderes als seine tatsächliche Anwesenheit.

Da gibt es den berühmten Chinesen Wang Fu, der etwas gesagt hat, das mit dem Stillleben oder mit dem Gegenstand übereinstimmen würde, was mir wiederum völlig entspricht: „Die Darstellung der Dinge ist mir wichtiger und lieber als die Dinge selbst.“ Es ist fast an der Grenze. Und wenn ich jetzt an gewisse Arbeiten auch von den Kindern denke, dann weiß ich nicht, ob ich fast - ich brauche dann den Menschen gar nicht mehr. Er hat sich so stark dort wiedergegeben oder ausgedrückt, dass es für mich genügt. Ich brauche mich jetzt nicht unbedingt mit ihm zu unterhalten, denn er könnte nicht mehr sagen, er würde vielleicht sogar weniger sagen, weil er sich dessen, was er in dieses Bild gelegt hat, überhaupt nicht oder nur zum Teil bewusst ist. Also ist das Interesse an Kunst nichts anderes als das Bild des Lebens, wenn Sie so wollen und geht zusammen in der, vielleicht, Liebe zum Menschen, wenn Sie es so nennen würden, aber auch in der Notwendigkeit dieser Liebe.

Und das ist auch bei einem guten Gärtner so. Die Pflanze ist wichtig - und vielleicht auch, weil ich eine ständige Bewunderung habe für etwas, was wir nicht tun, sondern was geschieht. Das Wachsen zum Beispiel, das Samenkorn, die Wurzel, das Herauskommen, die Überraschung, ich würde sagen, die Intelligenz, sich nicht zu irren, sondern eine Tulpe zu werden, weil das Samenkorn eine Tulpe darstellt. Ich sehe da im Menschen viel eher den Ursprung, wo er herkommt, die Erde - wenn Sie so wollen - alles, was ihn umgibt und was er an Möglichkeiten trägt, die sein Nachbar nicht hat, diese Verschiedenheit. Die würde ich vergleichen mit der Verschiedenheit von Blättern. Sie bekommen nicht zweimal dasselbe Blatt und es gibt nicht zwei, auch nicht bei Zwillingen, die sich absolut ähnlich sind. Und das halte ich für ein Wunder, für das ich das Wort nicht finde, das ist das „Es“ oder das „X“, was man in Religionen mit einer Gottheit erklärt. Verschieden, aber doch immer dasselbe, man versucht, etwas zu verstehen, was total unverständlich ist und immer unverständlich bleiben wird. Da habe ich dann manchmal vor den starken Theorien etwas Angst, dass wir etwas erklären wollen, was wir ja gar nicht wissen und so tun, als ob. Wir sind total unwissend, wir können nur Erfahrungen machen.

Aber das Theoretische ist nötig, weil es uns ein paar Schritte weiterbringt. Es wird das Mysterium oder das „X“ nicht erklären, überhaupt nicht, wir sollten das respektieren. Das ist das, was im Unterricht alles leitet, vielleicht daran zu stoßen, wo der Schüler an das Unbewusste greift und es irgendwie herauskommen lässt. Das ist der Wert und das Interesse an den Bildern, stärker vielleicht als an dem Kind, das sie produziert hat. Ich sehe von den Bildern der Kinder aus der Pestalozzi-Schule jedes einzelne vor mir, nicht immer das Kind dazu. Aber das Bild sehe ich absolut, weil es eine ganz selbstständige, hochinteressante schöpferische Arbeit ist, wo es im Schöpferischen, was bei den großen Künstlern kontrolliert ist, intelligent, bewusst und zum Teil gekonnt ist, sich mit ihm kreuzt. Das ist der Punkt, wo - ich würde sagen,

wie wir das nennen - der schöpferische Instinkt oder Impuls, der total unerklärlich ist, herauskommt und ihm frei gegeben wird.

Die Frage: „Wie geht der Unterricht vor sich?“ - das erklärt den Vorgang: Nicht vorschreiben, nicht alles aussprechen, dem Unbewussten, dem Ungesagten Platz lassen. Mehr ist nicht. Nein, es ist - es scheint mir völlig unmöglich, dass ich anders vorgehe, das kann ich auch gar nicht, weil es gegen meine Natur gehen würde. ...

SLW:

Sind die Kunst und die Pädagogik für Sie ein Weg, auch mit Ihrem Schicksal umzugehen?

EE:

Total, man kann es nicht trennen, das ist nicht möglich, oder man kämpft, kämpft gegen sein Schicksal, überwindet es oder denkt, man muss es überwinden. Es hat mir sehr gefallen! Es gefällt mir sehr, ich meine, ich bin nicht im Konflikt damit. ...

Wenn Sie mich jetzt nach Kunstgeschichte und Bildern fragen würden: Es gibt von André Malraux ein Buch „Le musée imaginaire“, das heißt, das Museum, das er sich wünscht, wo er seine Bilder aufhängen würde, die er aus der Geschichte der Kunst herausnehmen kann. Ja, dann wäre bei mir die Bewegung total dominierend und im Stillleben der Stillstand - ja, das ist der Kontrast, der Gegensatz. Aber das ist auch typisch und ist auch wieder mit Japan verbunden: geschlossen - offen, schwarz - weiß, hoch - tief, klein - groß. Das ist sehr stark im Tokonoma¹: eingeschlossen in einer Sache, beweglich, alles darin, die große Leere, die Schiebetüren an den Wänden, das sind diese Spannungen, die Größenverhältnisse. Diese Spannungen haben Sie im japanischen Theater, die haben Sie beim Schwertkampf - der andere ist weit weg, das ist die Diagonale und auch durch das, was Sie schreiben, die Zahl, die Drei, die Asymmetrie. Das geht sehr schnell bei mir, wenn ich hier so sitze, dass ich es nicht vertragen könnte, wenn das so wäre [schiebt ein Teetasse so, dass sie mit den anderen Dingen eine Linie bildet]. Das kann ich nicht, und so geht es jetzt schon viel besser [stellt eine Dreiecks-Situation her]. Die offenen Drei, die offenen Situation, wenn man von der einen Seite durch den ganzen Raum gehen kann und wieder heraus. Das ist bestimmt der Einfluss der Architektur. Man lebt doch in der Architektur, allen Räumlichkeiten, in dem Ausblick in den Garten, der sehr verbunden ist und den man aber immerfort schließen kann. Diese Beziehung von Natur und Innenraum. Ich könnte niemals feste Vorhänge vertragen, ich habe nur Vorhänge, die ich halb aufmachen kann, dreiviertel oder ganz [zeigt mit der Hand eine

¹ Tokonoma, eine Nische im Wohnraum, ist ein architektonisches Element in der traditionellen japanischen Architektur.

vertikale Bewegung]. Ja, das ist das Maximum von oben nach unten, das Wegziehen oder das Entdecken - auch der Ablauf [horizontale Handbewegung].

SLW:

Man könnte ja auch meinen, dass das mit dem Wesen zusammenhängt und nicht mit dem, was man erlebt hat.

EE:

Natürlich, und dadurch haben mich auch das Wesen und das Wesentliche, die Persönlichkeiten und daher auch das Psychische kolossal interessiert, dadurch hat mich auch der Ausdruck der Hände, die Gestik sehr, sehr interessiert und ich suche zum Teil die Gestik in den Bildern. Dann kommen vielleicht auch noch formale Dinge dazu, gewisse Konstellationen subjektiver Farben und Formen, zu denen man eine Beziehung hat. Und damit ergibt sich ganz einfach auch das Objekt, oder wie Sie sagen, der Gegenstand. ...

Das Stilleben ist etwas, was in Japan ganz uneuropäisch eine ganz große Rolle spielt, das heißt, die Beziehung zum Gegenstand, weil sie eine Zeremonie ist, das ist sie nicht in Europa. Es ist alles festgelegt und das Festgelegte ist keine formale Festlegung, sondern eine philosophische - ein großer Unterschied. Keine formale Festlegung, dass ich sage: „Die Tasse muss immer auf diesem Teller hier sein“, sondern sie muss hier sein, weil sie die Leere ist, die der Geist erfüllt, was ganz anders ist, sie ist symbolisch. Und wenn Sie fragen: „Warum Stilleben?“, dann interessieren mich in erster Linie die Stilleben, die Symbole tragen: das Buch, das für das Wissen steht, die Kerze für das Leben, das Abbrennen, der Totenkopf für den Tod und so weiter.

SLW:

Und wenn Sie Stilleben für Kinder, für die Arbeit mit Kindern zusammenstellen?

EE:

Da ist es wieder etwas anderes, da kann ich auch das Symbolische - das ist mir später eingefallen - nicht ganz ausklammern. Das Brot ist symbolisch - Leib Christi - und so weiter. Es ist also eine Mischung, würde ich sagen, auf der einen Seite ist die Stellung zur Realität. Da ist Ihre Geschichte mit dem Stilleben übrigens typisch: Sie haben einen Anspruch an mich gestellt, Sie waren die Erste, die von mir ein Thema verlangte und ich war nur in der Lage, etwas zu holen, was ich tatsächlich gesehen habe, mein Frühstück.

Ich glaube, dass der Anspruch, den Sie mit der Frage nach dem Thema an mich gestellt haben, derselbe Anspruch ist, den ich an die Kinder stelle, dass sie mit einer

Situation fertig werden. Ein Pappteller, ein Messer - was nicht da ist - ist eine realistische Situation, eine reale Situation, die es übrigens im Leben jeden Tag gibt - das Frühstück - in verschiedener Art, und es ist gleichzeitig eine plastische Aufgabe, dieses Problem zu visualisieren oder sichtbar zu machen.

SLW:

Dieser symbolische Hintergrund ist dabei von Ihnen nicht in erster Linie gedacht.

EE:

Nein, nein! Er wird mir später klar - na ja, da hast du ja schon wieder Brot, da bist du ja schon wieder angelangt am Messer, das eine aktive Sache ist, indem der Mensch nachträglich oder vorher in etwas eingreift. Dieser Bezug ist aber nicht gedacht, er ist sehr oft plastisch gedacht, weil mir das Messer als Richtung gefällt, das geht auch ineinander [sie verschränkt die Finger]. Wenn ein Maler etwas ausdrücken will, dann findet er, wenn er ein guter Maler ist, den Gegenstand, durch den er es ausdrückt, und er kann es nachträglich, wenn er außerdem noch nachdenken kann, auch noch formulieren, nicht immer. Das ist Temperamentsfrage: Ist er rein expressiv, rein gefühlsmäßig oder ist er auch jemand, der intellektuell und analytisch vorgehen kann und sich dessen bewusst werden kann, weil es in seinem - es ist kein Können - sondern in seinem Temperament liegt. Es ist aber auch möglich, dass es aus einem Erlebnis stammt, weil das irgendwo mal auf einem Balkon gestanden hat und so weiter. Wenn wir die Texte von Malern lesen oder sie fragen, dann sagen sie das sehr oft, zum Beispiel in ihren Briefen. Ob das Manet oder van Gogh ist, der gesagt hat: „Ich sehe alles nur noch japanisch, seitdem ich japanische Holzschnitte gesehen habe.“ Das heißt, er hat diesen Blick auf sich genommen und sieht in dem Fenster mehr als das Fenster tatsächlich ist, weiß aber ganz genau, dass es ein Fenster ist mit seiner Funktion.

SLW:

Und wie sehen Sie das bei den Kindern?

EE:

Ich glaube, dass die Kinder, wenn sie so ein Frühstück zusammenstellen, sehr stark einen Kontakt bekommen mit dem, was ich für wichtig halte: die Realität. Sie sehen die Form, sie erleben die Farbe und sie erleben es bildlich, was das Wichtigste ist, so dass sie es fast formulieren können. Das ist genauso wichtig. Ich sehe das jetzt bei einem kleinen Jungen von sechzehn Monaten, der so wahnsinnig gerne einen vernünftigen Satz formulieren möchte, es aber nicht kann, also sagt er: „Tatatatt“. Das scheint aber für ihn schon anzufangen, eine kleine Bedeutung zu haben, ich kann sie aber noch nicht verstehen. Wir haben alle den Wunsch, etwas auszusagen, zu formulieren, und der Mensch scheint doch immer schon den Wunsch gehabt zu

haben, etwas zu machen, was es noch nicht gibt. Also auch das hängt zusammen mit dem Bebauen von Acker, den hat es vorher nicht gegeben, dann empfindet er eine kolossale Befriedigung, wenn dieser Acker beackert worden ist, wenn er ein Haus gebaut hat, wenn er einen Gegenstand hergestellt hat. Wir wollen nicht nur geführt werden von der Natur und sie erleben, wir wollen wie die Natur etwas produzieren. Ich glaube, dieses Produzieren ... das ist das Beherrschen: „Ich kann das!“

SLW:

Auch damit umgehen können.

EE:

Ich kann gehen zum ersten Mal, ich kann etwas sagen, was ich wollte, ich bewältige eine Schwierigkeit. Wir wollen ja immer wieder beweisen, was uns als Fähigkeit gegeben ist: Sprechen, Laufen, Sehen, Hören wollen wir kultivieren. Das ist vielleicht auch die Neugier des Wissens, dazuzulernen, etwas besser zu machen, gehört auch dazu, etwas zu beweisen und vielleicht auch - bei der Malerei zum Beispiel - etwas zu hinterlassen. All das sind verschiedene Gründe, die dazu führen, dass wir etwas formen, dass wir aus Etwas etwas anderes machen. Alle Völker haben das, sie sind dazu gekommen, zu heizen, sie haben ein Dach gemacht, sie haben ein Tablett, um die Dinge nicht zehnmal raus und rein zu tragen, sie haben Räder entwickelt.

SLW:

Sehen Sie da keinen prinzipiellen Unterschied in diesen Errungenschaften?

EE:

Ein großer Unterschied in der Einstellung - gar keiner, würde ich sagen, in der Notwendigkeit der Elemente. Man versucht, das Wasser in die Nähe des Hauses zu bringen, dann kommen die Röhren und man hätte es gern auch im Haus. Aber die Japaner oder die Ostasiaten sind anders vorgegangen. Der Japaner hat keine Möbel, er sitzt auf dem Fußboden, dadurch kommt auch die Leere. Der Chinese, von dem die Kultur zum Teil kommt hat nur geschnitzte Möbel und davon massenweise. Wie ist das dazu gekommen? Vielleicht das Temperament, die Notwendigkeit der Fülle, das barocke Element, das in uns auch sein kann und gar nicht schlechter ist, das dekorative Element und so weiter. Und die anderen sind schlichter, würde ich sagen, und finden verschiedene Wege. Die Entwicklung ist dann auch noch wichtig innerhalb des Landes. Ich sagte neulich, Kunstgeschichte ist nichts anderes als Geistesgeschichte und spiegelt uns wider, wie der Mensch gelebt hat, was für ihn wichtig war, wie weit er auch von den Regierenden oder den Stärkeren ausgenutzt worden ist. Das wird heute noch viel schlimmer, es hat sich nichts Tatsächliches verändert, aber auch das können Sie beim Kind sehen, es möchte schrecklich gern dominieren. Das Dominieren-Wollen liegt auch im Menschen. Während die Kinder das „Frühstück“ fabriziert haben, produziert haben, haben sie es dominiert. Die Schwierigkeiten, die

sie gefunden haben, ein Messer darzustellen aus Papier und Pappe - das ist der Widerstand, der unbedingt notwendig ist, sonst kommen wir und gehen uns ein Messer kaufen. Das war also schon alles sehr bewusst. ... Sie stehen vor einer Situation, sie haben nicht alles - das Fehlen und nicht der Überfluss, in dem wir jetzt leben. Es ist eine Situation, in der ich etwas entdecken oder etwas erfinden muss. Und das liegt wahrscheinlich tief im Menschen drin, er erfindet ja ständig, also heutzutage sehr stark in der Technik und auch im medizinischen Bereich, diesen Einfall oder Zufall gibt es auch bei Wissenschaftlern

SLW:

Vorhin haben Sie gesagt, dass für Sie die verschiedensten Altersstufen und Menschen wie auf einer Ebene zu behandeln sind. Wie ist das für Sie in Ihrer Arbeit mit Kindern unterschiedlicher Altersstufen?

EE:

Ich würde niemals von einem vier-, fünf-, sechsjährigen Kind verlangen, dass es auf eine Frage antwortet, und das Dümme wäre, zu sagen: „Was hast du dir dabei gedacht?“ Aber dann, von zehn oder elf Jahren an, wenn die Sprache sich entwickelt hat, wenn sie anfangen, kleine Aufsätze zu schreiben, kann man Fragen stellen und erhoffen, dass eine Antwort kommt, die nicht analytisch, aber die durchgedacht ist, das heißt, dass es jetzt über das Bewusstsein läuft, dass es dem Kind bewusst wird und dass das Kind es dann auch in seiner Sprache ausdrücken kann.

SLW:

Würden Sie zum Beispiel das Thema der Partitur auch schon mit zehnjährigen Kindern bearbeiten?

EE:

Zum Thema Partitur, habe ich mit Kindern gearbeitet, die schon etwas älter waren. Ich würde sagen, dass sie erstens den Gegenstand der Partitur selbst als eine Partitur erkannt haben - geben Sie das einem vierjährigen Kind, das zerreißt das Papier. Sie wussten ganz bestimmt, dass es eine graphische Vorlage ist, die mit Musik zu tun hat und dass entsprechendes Material vorhanden war. Sie hatten von vornherein, als sie an den Tisch gingen, fast immer bereits genau das gewählt, wovon sie schon eine totale Vorstellung hatten, die vielleicht anders war als das, was sie am Ende gemacht haben, aber sie hatten ein Ziel. „Ich weiß schon,“ habe ich gehört, „ich weiß schon, was ich mache.“, so ungefähr. Das ist auch beim Künstler so, das Bild wird nicht genauso, wie sie es vor sich sehen - es geht aus verschiedenen Phasen hervor, es ist ein Gleiten, ein Lassen, ein Zufall, ein Suchen, ein Finden und es ist eine denkende Tätigkeit, die in dem Alter ganz bestimmt einsetzt, ganz bestimmt. Das ist, was ich eine bildnerische Sprache nenne, die jetzt schon viel weiter ist als ihre eigene Sprache. Sie sind auf den verschiedenen Stufen: Das vierjährige Kind

will und kann sich nicht ausdrücken, es kann es ja nicht richtig, drückt sich aber in seiner Arbeit maximal aus, das ist eine große Anstrengung. Der Elfjährige, der Zwölfjährige oder der Dreizehnjährige hat schon einen Plan. Er plant - und ob das jetzt genau dem Plan entspricht, ist unwichtig. ... Dieser Vorgang ist verschieden. Der eine ist viel bewusster und der andere lässt sich von seinem Instinkt tragen. Wichtig ist, dass es ein Zu-Ende-Führen ist und dass der Punkt kommt, an dem der Schüler das Gefühl hat: „Ja, fertig!“ Und das erlebe ich überall, sehr wenige Schüler fragen mich am Schluss: „Fehlt da noch was?“ Das tun nur die Erwachsenen, weil sie auf dieses nicht mehr hören können, was da halb bewusst - mehr oder weniger bewusst langsam während der Arbeit – darum ist die Hand so wichtig – entsteht oder gemacht wird.

SLW:

Könnten Sie vielleicht noch etwas sagen zu Ihrer Auswahl der Bilder für die Arbeit im Museum?

EE:

Also, wenn wir die Situation in der Schäfer Sammlung des Germanischen Nationalmuseums nehmen, sind da nicht zweihundert Bilder, die in Frage kommen. Also muss ich innerhalb derer, die es gibt, meine Wahl treffen - sie ist dann schon von vornherein etwas eingengt - und innerhalb dieser Wahl ist das erste Kriterium die Überschaubarkeit eines Bildes, in dem nicht alle kleinen Details wiedergegeben werden. Dann wähle ich, wenn das überhaupt geht, die besten Meister, weil sie nämlich die Wirklichkeit meistern und schon vieles weggelassen haben und schon vieles in eine gewisse Beziehung gebracht haben. Das ist der Fall bei Schuch. Das ist bei Corinth der Fall, weil ein offenes Fenster, ein Stuhl Dinge sind, die wir auffassen können. Ich würde kein Kind vor ein Selbstportrait von van Gogh stellen, das ist so wahnsinnig kompliziert, und ich finde es auch nicht richtig, aber es wird getan, dass wir nach van Goghs Bildern Portraits malen. Wir sind kein van Gogh. Man kann aber ein Bild von Jawlensky nehmen, weil es eben ein Kopf ist und kein Portrait. Ich persönlich bin dagegen, dass man die Charlotte von Corinth nimmt, weil sie viel zu stark eine Person ist und das Kind sich nicht damit messen kann und auch nicht die Beziehung dazu hat. Ich halte es für respektlos.

Also die Wahl geht in etwas Neutrales, in etwas Überschaubares, wenn möglich auch in etwas Erlebbares - der Strand - bei Böcklin in etwas Märchenhaftes, Mysteriöses, in etwas - ja, ich würde sagen - in eine Erzählung, ich würde sagen: „Es war einmal in einem Wald ...“, und so weiter - Bettelheim sagt: „Kinder brauchen Märchen“. Sie brauchen gute Märchen. Aber sie müssen sich auch manchmal etwas ausdenken können, sich in etwas einleben können, und dazu hatten sie da die Möglichkeit. Also gute Landschaften, einfache Stillleben, Ausschnitte aus einem Raum, Strand, weil er breit und weit ist, und ich würde eben sagen, wenn möglich die

besten Maler, Nolde, ein großer Expressionist, das Bauernhaus, das hat man schon einmal gesehen, auf jeden Fall hat man schon einmal eine Landschaft gesehen und kann auch durch den Nolde die Landschaft wieder anders sehen (hier ist das Bild „Landschaft mit Bauernhaus, 1922, im Germanischen Nationalmuseum gemeint, Anm. der Red.). Das sind die Kriterien. Ich würde keine literarischen Bilder wählen, auch keine geschichtlichen - die Revolution von Delacroix oder so etwas, auf keinen Fall. Keine komplizierten, keine zu erzählerischen und auf keinen Fall abstrakte Bilder, auf keinen Fall. Es kommt immer wieder die Frage: „Warum wollen Sie das nicht?“ Weil die abstrakten Bilder für die Kinder nichts anderes behaupten als Linien und Farben und sie viel mehr sind - Abstrahieren-Können ist ein geistiger, ganz schwerer Weg. Niemals würde ich Kinder vor Kandinsky stellen, ja, vor die frühen Bilder, das Bauernhaus oder das Haus, aber nicht vor Abstraktion - das ist ein Weg, der gegangen werden muss, der wahnsinnig schwierig ist. Es ist ein geistiger Weg, mit einem Wissen begleitet und mit einem Wunsch, sich von der Wirklichkeit zu trennen, in dem Moment, in dem Kinder überhaupt erst die Wirklichkeit entdecken, die Wirklichkeit, das was wir für wirklich halten, für fassbar. Das ist ja noch viel zu überfordernd und führt zu einer Nachahmung, ... nein! Sie müssen das Original in seiner Größe, in seiner Form, in seiner Qualität, in seiner Farbigkeit, in seiner Textur erleben und können dann vielleicht - nicht immer - darüber eine Aussage machen. Aber das erste Kriterium ist eben Überschaubarkeit, Einfachheit, Klarheit, Gekonntheit, eine bestimmte Stimmung, etwas, was empfunden wird - bei dem Bild von Corinth ist es das Fenster, der Wind und so weiter. Das kommt aber auch darauf an, was Ihnen zur Verfügung steht.

SLW:

Sie haben sehr viel Wissen aus der Kunstgeschichte, man merkt, dass das hinter Ihrer Arbeit steht.

EE:

Umso besser, wunderbar! [lacht]

SLW: Wissen Sie, in welcher Weise dieses Wissen Sie anregt für Ihre Arbeit?

EE:

Dass das „Wissen“ - sagen wir mal in Anführungsstrichen, man weiß ja nie genug – die Arbeit anregt, ja, das ist eine gute Frage. Es regt sie insofern an, als man über die Sachen nachgedacht hat, versucht hat, die Grundelemente überhaupt einmal zu erfassen - und es hat das Sehen entwickelt. Bilder anzusehen entwickelt das Sehen. Ganz einfache Situation [deutet zum Fenster]: Vielleicht, wenn ich nie ein gemaltes Fenster gesehen hätte, würde ich dieses Fenster uninteressant finden. Ich finde es sehr interessant aus ganz bestimmten Gründen: die grüne Farbe zu den roten Dächern, oder die Bäume als Linien, zu dem absolut Architektonischen das

Organische. Das Gitter, das macht, dass ich zwei verschiedene Dinge sehe, nämlich durch das Gitter und über das Gitter. Der Himmel, der schon zum siebten Mal jetzt gewechselt hat, die schwarzen Löcher, die ich als Löcher sehe - ich würde fast sagen als Augen in den Häusern. Man lernt das Sehen, und das Sehen überträgt sich auf den Unterricht. Etwas mehr sehen, etwas besser sehen und vielleicht auch, ja - das Gedächtnis von Dingen, die man gesehen hat in einer bestimmten Situation in der Realität und in der Malerei - die die Grenze fast verwischen.

SLW:

Gibt es einige Künstler, die für Sie in dieser Hinsicht besonders bedeutsam sind?

EE:

Ja, ich würde sagen, je nach der Zeit verschiedene., Wenn Sie auf das „ musée imaginaire“ von Malraux kommen, dann habe ich entdeckt, dass gewisse Bilder in gewissen Zeiten mich natürlich viel mehr interessiert haben als andere. Das sind diejenigen, die eben auch die Bewegung haben, die die Gestik haben, die konstruiert sind. Wenn ich an die Renaissance denke, denke ich sofort an Piero della Francesca wegen seiner Aufteilung, wegen seiner Unbeweglichkeit, wegen seines Blickes, der aus dem Bild etwas herausholt, und vielleicht auch seine Urthemen, die eigentlich immer horizontal-vertikal sind - das Kreuz - ob man jetzt stark religiös ist oder nicht.

Ich würde sagen, die Renaissance – das war eigentlich die erste Begegnung, das hat mich sehr interessiert als sehr europäisches Problem – die Bilder, die über die Illustration vom Leben Christi hinausgehen und zu großen Werken werden. Es gibt ja Hunderte von Illustrationen von Kreuzigungen, von Kreuzabnahme, von Taufe, von Geburt Christi - es ist nicht unbedingt das Thema, nicht unbedingt, aber wie es in einen Moment der ganz großen Architektur hineingebaut worden ist und wie in diesem Sinne zum Beispiel Piero della Francescas Wandmalereien mit dem Raum einen einzigen Körper bilden, wobei ihre Farbaufteilung unglaublich einfach ist, der Ansatz von Perspektive aber noch nicht ausgearbeitet – und dann später die absolute Kenntnis der Perspektive – und nun die Vertikale in der Taufe Christi bei Piero della Francesca oder die Horizontale in der Bewegung der Königin von Saba in den Fresken in Arezzo, die ihren Weg zu König Salomo nimmt - das sind für mich ganz wichtige Werke.

Das ist das eine, das ist bei ihm das Übereinstimmen mit der Architektur und daher auch Übereinstimmen - würde ich fast sagen - mit der Musik, das sind Fugen, die von unten nach oben sehr stark komponiert sind.

Dann kommt auch die Gestik dazu, die etwas bezeichnet. Es gibt ein Bild, das kann ich mir nicht wegdenken, das ist in Paris, klein [zeigt die Größe] - das ist von Fra

Angelico, die Krönung Marias. Das ist eine Haltung, da kann ich nicht von ab: Wird die Krone jetzt aufgesetzt oder nicht? Das ist dieser Mittelpunkt von einer Bewegung und von Stillhalten, wo ich die Bewegung ahnen und selber weiterführen muss. Das ist eines dieser Bilder.

Dann genauso die Auferstehung Christi von Grünewald, weil Sie da einfach selber aus dem Grab nach oben kommen - und trotzdem feststehen - durch die beiden Hände. Das sind Bilder, die einen wahnsinnigen Eindruck auf mich gemacht haben und die auch immer wiederkommen, sonst wäre ich nicht von Paris nach Colmar zur Grünewald-Ausstellung mit dem Thema Kreuzigung am selben Tag hin- und zurückgefahren. Dann eben - wir kommen auf die [Geste] „Zeige Deine Wunde“ in Grünewalds Kreuzigung, wo er direkt auf die Wunde Christi zeigt. Ich bin sicher, dass Beuys das alles gesehen hat. Das ist eine Aussage, ein Zu-Etwas-Stehen und ein Auf-Etwas-Aufmerksam-Machen.

Hat ... eine Beziehung zur Kreuzabnahme von Rembrandt, wo der ganze Körper Ihnen - [Geste mit beiden Händen] Sie können ihn gar nicht halten - herunterfällt, und das Hell-Dunkel in einer unglaublich klugen Weise mit nach untern gezogen wird. Es sind auch die Mittel, mit der er mir etwas so stark wiedergibt, dass ich es gar nicht zu erleben brauche, ich habe sie durch ihn erlebt. Das ist diese Stärke.

Dann kommen die ganzen Reihen der Portraits, weil sie den Menschen darstellen - das ist van Gogh, das ist Liebermann, das ist Corinth, das ist Kokoschka. So könnte ich noch viele nennen, die in dem Bild mehr gegeben haben – wie Liebermann selber sagte: „Das ist jetzt ähnlicher, als Sie sich selbst sind.“, - der etwas von der Realität noch überwunden hat und etwas von seiner Persönlichkeit hineingetragen hat. Das ist Schiele, also es gibt eine ganze Reihe. Ganz, ganz stark und auch sehr europäisch, denn das chinesische und das japanische Portrait sind konventionell und maskenhaft, es stellt nur die Person dar in einem schönen Kostüm, aber nicht - wenn wir es so nennen würden - ihre Seele oder ihren Charakter.

Beim Stilleben ist es der Gegenstand, über den etwas ausgedrückt oder ausgesagt wird, die Vanitas - nicht jedes Stilleben. Und vielleicht auch die Beobachtungsfähigkeit einer unglaublich schönen Realität - auf Chardin würde ich nicht verzichten wollen.

Und dann in der Moderne: Es gibt Perioden, in denen man seine liebsten Bildern hat, mit – ich vergesse sicher einige – Francis Bacon, weil hier der geschundene Mensch, der unglückliche, die Tragik und das unglaubliche Können der Farbigkeit oder die Klugheit total zum Ausdruck kommen für ein Werk des zwanzigsten Jahrhunderts.

Ja, und Skulptur von Picasso, vielleicht auch der Ausdruck, die Bürger von Calais. Das sind die Skulpturen von Picasso durch ihren Witz, ihren Humor durch ihre Geistigkeit, es sind aber auch vor allen Dingen zum Beispiel die Bürger von Calais von Rodin, die brauchen sich nicht zu bewegen, die sind derartig beweglich, die sprechen für mich hintereinander weg.

Um es zusammenzufassen: Das, was sichtbar gemacht wird durch eine Form oder eine Farbe oder eine Komposition und was über das Sichtbare hinausgeht, was ich „Transgression“ nenne - das ist ganz wichtig. Das ist auch bei einem Objekt von Beuys vorhanden, dass er zwei Flaschen hinstellt in einer Kreuzform, mit einem roten Kreuz und das „Kreuzigung“ nennt - ist eine derartige Fähigkeit, in einem Objekt ein menschliches Problem zu sehen. Das ist seine Begabung ... also für mich ist seine Arbeit ganz wichtig.

Aber auch die Arbeit der amerikanischen Realisten, Fotorealisten vielleicht, weil hier die Atmosphäre herauskommt - und auch bei Rauschenberg, der eben aus Fundstücken ihm einen Sinn gibt (dem Ganzen, Anm. d. Red.) - es ist die Sinngebung. Ob das über die Tasse geht oder über einen Schlauch, den er anhängt, es ist das Gegenteil von Irgendetwas-Irgendwie-Zusammensetzen, wie es kommt, das keinen Sinn hat - die Sinnlosigkeit. Ich verlange von einem guten Künstler einen Gedanken, der dahinter steht, vielleicht sogar ein Leben, das dahintersteht und was mir geschenkt wird.

Und wenn ich jetzt also nächste Woche zur Ausstellung von Bonnard fahre, ist es, weil ich das so furchtbar gern habe, dass er mir seine Augen borgt. Dass ich in dem etwas sehe, mit ihm sehe, von ihm lerne, in Situationen – das habe ich schon öfter von ihm bekommen - aber noch einmal: Dass in einer Fläche mit sehr wenig Räumlichkeit eine unglaubliche Luft ist und auch ein unglaubliches „Noch-Nicht-Ganz-Fertig-Hängendes“, also dieses eben Gewordene und vielleicht noch sich Verändernde, was in mir weiterarbeitet.

SLW:

Vielleicht noch eine Frage zur Bedeutung der Zahl, weil sie so oft in Ihrer Arbeit auftaucht.

EE.:

Ja, die Zahl, das kommt wahrscheinlich von einer ganz einfachen Bevorzugung des Asymmetrischen, wie ich schon vorhin sagte. Die Zahl ist in Japan sehr wichtig. Ja, weil die Zahl uns ein Maß gibt. Wir können berechnen: Fünzig Zentimeter ist für mich eine Vorstellung, fünfzig zu vierzig ist für mich ein gutes Maß, besser als fünfzig zu dreißig, sagen wir. Das ist vielleicht eine Vorliebe für die Architektur, aber auch in der Musik ist die Zahl wichtig, die Intervalle, die Wiederholungen, das Abzählen und eben bis zu Schlemmers „Triadisches Ballett“: Die offene

Situation - drei, kann auch fünf oder sieben sein, zwei und vier beschränkt, das ist sehr symmetrisch, gleicht sich etwas zu sehr aus. Das ist vielleicht aber auch die Liebe zur Raumbeweglichkeit und zur offenen Situation, nicht mehr. Und dazu hat jeder ein anderes Verhältnis. Das haben wir auch bei den Arbeiten der Kinder gesehen: Es gibt sehr symmetrische Arbeiten, und es gibt asymmetrische. Da darf man überhaupt nicht hineinfunkeln, das ist einfach ganz stark.

SLW:

Vielleicht noch eine letzte Frage zu Ihrem Interesse am Pathologischen. Was verstehen Sie unter pathologisch?

EE:

Etwas, was nicht ist, wie es die Menschen als Norm anerkannt haben: Mit vier Jahren spricht man, mit fünf Jahren kann man dies oder jenes. Wir haben Normen, wir brauchen Normen. Man kann ja nicht das Abitur machen, wenn man in die Schule kommt. Also wir brauchen Normen, wir brauchen auch Zeiten, der Zug muss zu einer bestimmten Zeit wegfahren. Das sind alles Normen. Wir können nicht über den Damm gehen, wenn es rot ist. Das ist die Erziehung des Menschen: Er muss sich dieser Gesellschaft anpassen, er lebt nicht alleine. Das Pathologische nenne ich das, was den Normen nicht entspricht. ... Dadurch, dass Kinder den Normen nicht entsprechen, sind sie einfach etwas interessanter, würde ich sagen. Weil sie individueller sind als andere, könnte man sagen, die alle durch dieselbe Erziehung gegangen sind, alle aus einem gewissen Milieu stammen und dann doch irgendwie etwas Ähnlichkeit haben und auch ihre subjektiven Veranlagungen etwas vernachlässigen, weil sie ja so viel lernen müssen, dazu lernen, wo ich gar nicht dagegen bin.

Aber die sind - ja sie sind eigentlich wie ich - Außenseiter. Da kommt es ja schon wieder. Wir kommen immer wieder auf den Gedanken, ich kann mich drehen um den Tisch herum, ich ende immer an derselben Stelle. Ich sag ja immer „Sonderklasse“. Verstehen Sie, was ich meine? Das ist das „Abnorme“. Normal muss ein Europäer in Europa geboren sein, das ist das „Abnormale“. Und da ich mit meinem persönlichen Schicksal unerhört zufrieden bin, liebe ich wahrscheinlich die Leute, die auch ein bisschen „abnorm“ sind. Auch das Absurde, was ich über alles im Surrealismus liebe. Das Absurde, das Ver-rückte, das Un-mögliche, Worte zusammen zu setzen, die es nicht gibt, aber die man erfindet, vielleicht das Erfinderische. Das zu Normale hindert ja ein wenig im Erfinderischen. ...

Und das scheint bei dem größten Druck immer noch da zu sein, es geht fast nie verloren, aber es ist unterdrückt unter dem Haufen von Normen: Das darfst du nicht sagen, das kannst du nicht machen, das gibt's nicht, halt den Mund und so weiter, und so weiter - irgendwo hält sie den Mund, der ist zu. Der hat überhaupt nichts zu sagen. Aber wenn sie etwas sagt, ist das sehr erschütternd. Und sie strahlt und

weiß aber gar nicht, was ihr da geschieht. Sie ist weit aus besser als alle anderen zusammen. Sie schreitet sofort von dem Gegenstand, den sie vor sich hat, wie in der chinesischen Tusmalerei, in die Abstraktion ohne dass sie das will. Also das bleibt oder kann bleiben und manchmal kann man das nicht mehr herausholen. Dann muss man auch nicht zu sehr daran rütteln. Und das ist auch das, warum die Leute nie verstanden haben, warum ich mit „Laien“ in Führungsstrichen arbeite. Weil mich auch bei den Laien immer wieder dasselbe interessiert: Ist da noch was von diesem Knäuel vorhanden, was ich so ein bisschen ziehe, mach' ja gar nichts, aber so ein bisschen dran ziehen - und dann ist es Zufall - das ist die ganze Arbeit, dass etwas wie beim Gärtner zum Vorschein kommt, zu dem ich ein bisschen etwas getan habe. Aber sehr viel geschieht. Ja, von der Natur, vom Regen - ich bin ja von allem abhängig - wenn es Frost gibt, kommt es nicht. Wenn die Sonne scheint, wenn genug ist und so weiter. Diese Abhängigkeit vollkommen anzuerkennen und mit den Jahren [lacht] immer bescheidener zu werden, zu wissen, dass man nicht viel macht, aber dass man das macht, würde ich sagen, was man glaubt, dass es gemacht werden muss und was auch die anderen in Ihnen provozieren.

„WER HAT ANGST VOR ROT, GELB UND BLAU?“ BILDNERISCHE ARBEIT MIT KINDERN IM VORSCHULALTER

Eva Eyquem / Sabine Richter

erstmal veröffentlicht in: Schriften des Kunstpädagogischen Zentrums im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg (KPZ) Abteilung I: Schulen und Jugendliche, 1997. Verantwortlich für die Publikation war Studiendirektor Horst Henschel (1933-2021), der das KPZ von 1970 bis 1998 leitete. Eva Eyquems Lehrtätigkeit in Nürnberg ist im Wesentlichen seinem Engagement zu danken.

Vorwort

Seit 25 Jahren arbeitet das Kunstpädagogische Zentrum im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg (KpZ) mit Eva Eyquem, Paris, zusammen.

Das Spektrum dieser Arbeit entwickelte sich im Laufe der Jahre in verschiedenen Bereichen ästhetischer Praxis und Theorie; es handelt sich um Vorträge und bildnerische Arbeit mit verschiedenen Zielgruppen des KpZ: Eva Eyquem arbeitete mit Kindern im Vorschulalter, mit Schülern verschiedener Jahrgangsstufen und Schularten, mit Erziehern und Lehrern in Ausbildung und Fortbildung und mit interessierten Erwachsenen in Veranstaltungen des Bildungszentrums der Stadt Nürnberg. In letzter Zeit gilt ihr besonderes Interesse den Studierenden der Werkbund Werkstatt Werkstatt Nürnberg und Kindern im Vorschulalter.

Eva Eyquems Ansatz hat seinen Ursprung einerseits in der Pädagogik Johannes Ittens sowie in ihrer eigenen pädagogischen Erfahrung an der Universität Paris (Sorbonne), wo sie auf dem Gebiet der Kunstwissenschaft und Ästhetik tätig war und die Gelegenheit hatte, aus der Praxis eine Theorie zu entwickeln. Die Welt Ostasiens, die sie in ihrer Kindheit und Jugend erlebte, spielte eine wichtige Rolle in ihrem Werdegang. Ihr Interesse für die Kunst der Gegenwart ist eine Quelle für ihre pädagogische Arbeit.

Die nachstehenden Arbeiten entstanden im Februar 1997 im Kinderladen am Meisterleinsplatz in Nürnberg. Die Dokumentation verdanken wir der Zusammenarbeit Eva Eyquems mit Sabine Richter

Horst Henschel

Die sechs hier abgebildeten Arbeiten zeigen eine Auswahl von Ergebnissen, die in einer Gruppe von acht Kindern am 24. Februar 1997 entstanden sind. Der gesamte Ablauf der Arbeit nahm etwa fünfzig Minuten in Anspruch.

Das Arbeitsmaterial

Die Möglichkeiten sowie die Grenzen der bildnerischen Arbeit liegen bereits im Material. Zur Verfügung standen Papierstreifen, Pappunterlagen und Klebstoff. Die Papierstreifen waren vielfarbig, ohne Ausnahme monochrom, verschieden in ihrem Helligkeitswert, die Unterlagen durchweg weiß. Sowohl Papierstreifen als auch Pappunterlagen hatten den Formcharakter des Rechtecks (Größe der Farbpapiere: 20 x 10 cm, Größe der Pappunterlagen: 20 x 50 cm). Außerdem konnten durchsichtige Folien und Transparentpapier verwendet werden.

Der Arbeitsvorgang

1. Schritt:

Die Kinder wurden aufgefordert, sich das Material anzusehen, es in die Hand zu nehmen, dann zu wählen und zusammenzustellen. Sie konnten die Verschiedenartigkeit der Farbblätter sowie ihre Beziehungen zueinander entdecken und Farbwirkung und Farbwirklichkeit erfahren. Sie konnten sehen, dass andere anderes wählen und anders vorgehen.

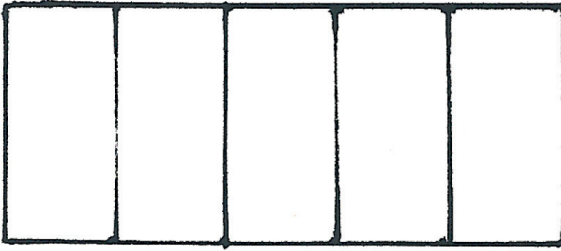
2. Schritt:

Die Kinder wurden aufgefordert, eine der Pappunterlagen zu nehmen und die von ihnen ausgewählten Papierstreifen darauf zu kleben.

Es wurde sehr konzentriert und mit großem Ernst gearbeitet. Sie hatten jetzt Entscheidungen zu treffen und einen Ablauf zustande zu bringen, der zu Ende geführt werden sollte. Zu beobachten war die Verschiedenartigkeit, die Selbstverständlichkeit und Sicherheit, mit der sie vorgingen und zu ihrer Arbeit standen.

Die Resultate

Abbildung 1 zeigt fünf Farbstreifen gleicher Breite und gleicher Höhe vertikal aneinandergereiht. In dieser Arbeit kommt das serielle Prinzip zum Ausdruck. Die Einfachheit und Klarheit, mit der hier vorgegangen wurde, entspricht diesem Prinzip (Skizze 1).



Skizze 1 zu Abbildung 4

Abbildung 2 zeigt die Kombinationsmöglichkeiten von gegensätzlichen Richtungen. Die zwei horizontal angebrachten Flächen weisen einen starken Hell-Dunkel-Unterschied auf. Durch das Setzen von Kontrasten entstehen hier Rhythmus und Klang.

In Abbildung 3 tritt ein neues Element ein: eine transparente Folie deckt das ganze Feld ab. Dadurch verändert sich die Farbqualität. Im Zusammentreffen der beiden Materialien wird Durchsichtigkeit und Undurchsichtigkeit thematisiert.

Abbildung 4: Durch Übereinanderschieben der Farbblätter entstehen Spannungen, die aus der Verschiedenheit der Proportionen resultieren. Der schmale gelbe, nachträglich aufgeklebte Streifen unterstreicht diese Wirkung. Wie auch Skizze 2 zeigt, verbindet der orangerote Querbalken die zwei vertikalen Bildhälften und betont so den Zusammenhang der Komposition.

Bei Abbildung 5 bleibt ein Teil der weißen Unterlage sichtbar. Figur und Grund treten hier in eine Wechselwirkung. Ein braunes Transparentpapier liegt über dem symmetrischen Aufbau, dessen Zentrum durch den dunklen Ton des Papiers verstärkt wird.

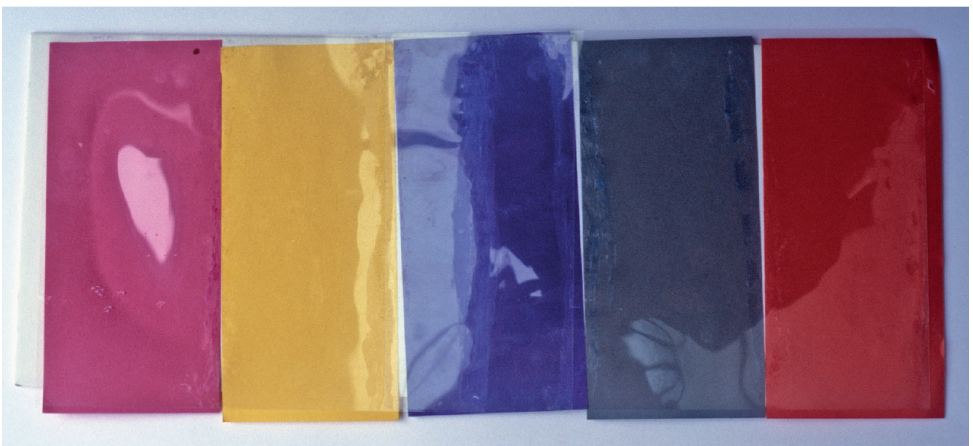
Abbildung 6 ist Ergebnis eines langen Entstehungsprozesses, der in Etappen vorgeht. Schichtungen entstehen ließ und von Suche geleitet war. Die anfänglich starke Farbigekeit wurde in den oberen Schichten wieder etwas zurückgenommen. Da die Spuren des Arbeitsprozesses im Ergebnis noch ablesbar sind, erscheint die Arbeit wie etwas Gewachsenes.



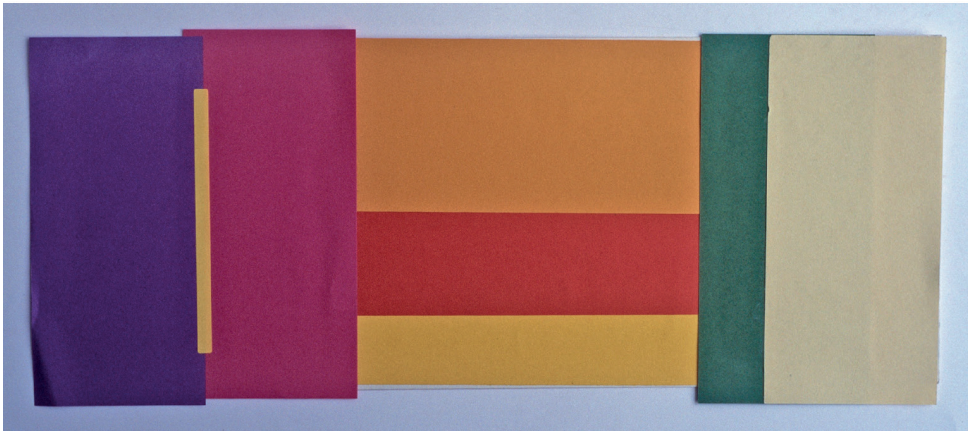
1. Friederike, 6 Jahre.



2. Kai, 5 Jahre.



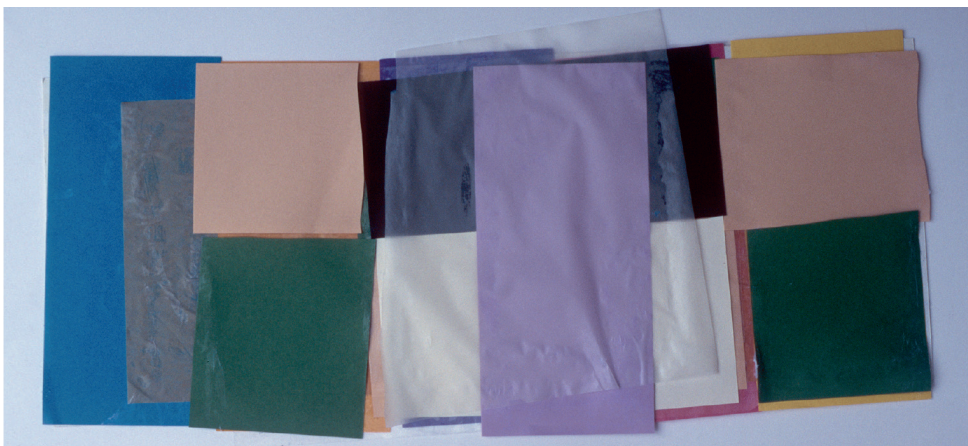
3. Johanna, 5 Jahre.



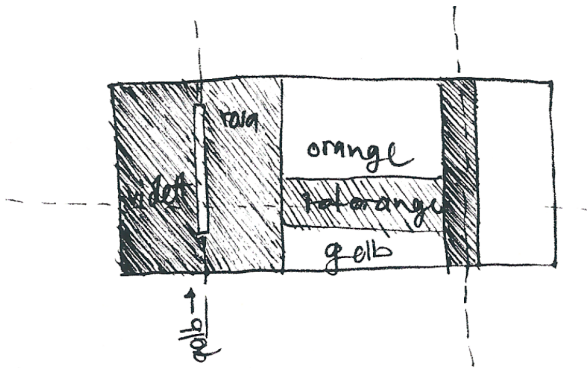
4. Joanna, 6 Jahre.



5. Luca, 5 Jahre.



6. Nina, 6 Jahre.



Skizze 2 zu Abbildung 4

Kommentar

Für den Betrachter eines solchen Arbeitsprozesses fällt auf, wie groß die Freude des Kindes an dieser Arbeit des manuellen Tuns ist, daran, etwas zu verändern, einzugreifen, und etwas Eigenständiges zustande zu bringen. Das Kind macht erste visuelle Erfahrungen, wird sich seiner Fähigkeit bewusst und hat die Gelegenheit, sie anzuwenden.

Die Haltung des Erziehers kann entscheidend sein für diesen Vorgang. In diesem Fall war die Zurückhaltung der Erwachsenen und die Sparsamkeit mit Worten sehr wichtig. Es wurden keine Anleitungen gegeben, keine Vorbilder gezeigt und nicht in den Entstehungsprozess eingegriffen.

Das für diesen Tag gewählte Arbeitsmaterial beschränkte sich auf eine Grundform und einige Farben. Diese Reduktion gibt dem Kind die Möglichkeit, die ersten Vokabeln einer bildnerischen Sprache zu erlernen. Diese visuelle Sprache steht nicht im Gegensatz zur verbalen Sprache und kann sich parallel zu ihr entwickeln.

Die hier abgebildeten Resultate zeigen eine der Möglichkeiten, die uns die Gestaltungslehre gibt. Andere Materialien können andere Anlagen des Kindes zur Entwicklung bringen, wie z.B. das haptische, sowie das räumliche Empfinden. Das Handeln, das hier gefördert wird, führt auch zur Erkenntnis der Unterschiedlichkeit der Dinge, ihrer Gegensätze und dessen was sie gemeinsam haben.

SABINE RICHTER IM INTERVIEW MIT EVA EYQUEM 1998

Das folgende Interview bezieht sich auf Eva Eyquems Tätigkeit in der Werkbund Werkstatt Nürnberg, wo sie in den Jahren 1989 bis 1999 einmal jährlich ein 5-tägiges Gestaltungs-Seminar mit unterschiedlichen Schwerpunkten leitete. Die Werkbund Werkstatt, ein Pilotprojekt des Deutschen Werkbunds Bayern, bietet Jugendlichen an der Schnittstelle zwischen Schule und Beruf bzw. Studium eine elementare Ausbildung im handwerklich-gestalterischen Bereich. Eyquems Kurse, die sie in einem schriftlich formulierten Konzept¹ als „Grundkursus für Gestaltung“ bezeichnete, fanden komplexer zur Arbeit in den verschiedenen Werkstätten statt. Das Interview wurde von Sabine Richter im Oktober 1998 in Verderonne geführt.

S.R.:

Sie arbeiten seit vielen Jahren in der Werkbund Werkstatt Nürnberg. Was sind die Quellen für die Themen ihrer praktischen Seminare und was ist das Verbindende in der Themenstellung?

E.E.:

Bei der Wahl der Themen folge ich keinem Schema. Der Anstoß dazu ist häufig von außen gekommen, meist über das Visuelle oder über das Hantieren. Ich versuche die Außenwelt, die mich umgibt, soweit wie möglich aufzunehmen und sie zu vermitteln.

Wenn ich zum Beispiel einen Teller sehe mit einem roten Rand, sehe ich in ihm mehr Möglichkeiten als nur seine Funktion.

Oft sind Zufälle Anlass für ein Thema, Dinge, die mir in die Hand fallen, wie z.B. dieses kleine Tempelbuch, das mich für eine neue Themenstellung für die Werkbund Werkstatt für den April 1999 anregte, wegen seiner Materie, der Beziehung der geometrischen Form und der Handschrift.

Im bildnerischen Arbeiten ordnet man, man trennt, man bringt in Beziehung, man verändert, erweitert und vereinfacht, wobei die Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird, die Zahl oder Anzahl zu beobachten, sowie Symmetrie und asymmetrische

¹ Eyquems Konzept für einen Grundkursus für Gestaltung: EE-W-T-1989.Konzept.WWN, S. 1.

Konstellationen. Als Voraussetzung jeder bildnerischen Tätigkeit halte ich es für notwendig, die bildnerische Sprache zu erleben, ihre Grammatik und Syntax. Dabei kann man von den Grundformen ausgehen, als Linie, Fläche und Raum. Formen werden miteinander kombiniert.

Bei der Farbe studieren wir die primären und sekundären Farben. Es geht darum, den Farbkreis und seine inneren Gesetze kennen zu lernen, Farben miteinander zu kombinieren und die Farbe mit der Form in Beziehung zu bringen.

Die Materie ist ein wichtiger Bereich, d.h. das Tastgefühl zu entwickeln, Materialien intensiver voneinander unterscheiden zu können, Textur und Struktur kennen zu lernen.

Beim Aufbau eines Raumes kann sowohl die Farbe als auch die Materie eine große Rolle spielen.

Eine wichtige Quelle für meine Arbeit ist die Kunst des 20. Jahrhunderts, was sie zu Tage gebracht hat, sowie einige Künstler und ihre Äußerungen. Für mich einer der wichtigsten ist Picasso, wegen seines kreativen Impulses, seiner Gestaltungsfähigkeit, seiner Produktivität und Fruchtbarkeit. Er ist in meinen Augen der große Transformator. Er hat gezeigt, dass der kreative Vorgang auch über die Zerstörung gehen kann.

Die Grundelemente werden von Cezanne neu betont und in den Vordergrund geschoben.

Die Aufforderung, bei einem Gegenstand zu bleiben, ihn in verschiedenen Situationen zu beobachten und darzustellen, was zu einer seriellen Arbeit führen kann, stammt von Cezanne. Er hat uns darauf aufmerksam gemacht, in den Gegenständen die geometrischen Grundformen nicht zu übersehen.

Außerdem ist die Literatur wichtig, die Neigung zum Wort, zum Satz. Auch damit wir versuchen zu verstehen, was die Schüler sagen und was hinter ihren Äußerungen steht.

S.R.:

Wie gehen Sie bei Ihrer Aufgabestellung vor? Wie begleiten Sie die Arbeit der Studierenden?

E.E.:

Durch eine reduzierte und klare Aufgabenstellung, die den kreativen Impuls nicht hindert, gebe ich einen relativ engen Rahmen vor. Innerhalb dieses Rahmens versuche ich, sehr viel Freiheit zu lassen und gebe die Möglichkeit, sehr verschieden zu arbeiten.

- man sollte versuchen, sparsam mit Worten umzugehen
- entscheidend ist, eine konzentrierte Atmosphäre entstehen zu lassen, um grundlegende Fähigkeiten zustande kommen zu lassen: besser hinzuhören, besser hinzusehen, besser im Gedächtnis zu behalten.
- man sollte versuchen, bei der Beurteilung der Schülerarbeiten auf keinen

Fall zerstörerisch vorzugehen, eher anzuregen, in manchen Fällen zu kritisieren, vor allem, Mut zu geben, Vorschläge zu machen, zu katalysieren.

S.R.:

Warum setzen Sie in Ihren Themen so enge Rahmen?

Warum beschränken Sie oft die zur Verfügung stehenden Mittel?

E.E.:

Weil man aus Wenigem lernen muss, viel zu machen und weil der Überfluss an Material und Angebot dazu verleitet, dass wir uns nicht entscheiden können und vielleicht zu einem Verbrauch, nicht aber zu einer sinnvollen Anwendung führt. (Zitat Cunningham: „mehr ist nicht addieren, sondern subtrahieren“)

Die Beschränkung der Aufgabe ist auch etwas Moralisches. Es ist wichtig, das Maximale an Möglichkeiten innerhalb einer Situation kennen zu lernen. Ich glaube, dass die Einfachheit der Mittel zu einem Reichtum an individuellen Lösungen führen kann.

S.R.:

Was sind die Ziele Ihrer Arbeit?

E.E.:

Wir versuchen, Fähigkeiten zu entwickeln, wie zum Beispiel:

- die Fähigkeit, sich mit Dingen auseinander zu setzen
- Ideen zu entwickeln
- unterscheiden zu lernen, zu vergleichen
- in Beziehung zu bringen
- den Zufall auszunützen und mitverarbeiten zu können
- die Schüler sollen beginnen, sich zu befragen, auf die Suche zu gehen, die Dinge zu befragen
- sich selber kennen zu lernen
- die Möglichkeiten erkennen, die sie selber haben, auch ihre eigenen Grenzen anerkennen
- sie sollen lernen, sich nicht am Ergebnis festzuklammern und damit fertig werden zu können, dass etwas vorläufig und vorübergehend ist, auch zerstört werden kann, da es allein darauf ankommt, dass es entstanden ist.
- sie sollen die Angst verlieren, Unbekanntes in sich aufzunehmen und ihre Persönlichkeit nicht verschließen
- eine große Hoffnung von mir ist, dass derjenige, der die Arbeit gemacht hat, zu einem Bewusstsein findet, sich klar wird, was er gemacht hat und in der Lage ist, es zu erklären, zu verbalisieren und weiterzugeben.

Meine Ziele sind:

- eine praktische Intelligenz zu entwickeln
- ein planvolles Vorgehen
- zielgerichtetes Vorgehen im Hinblick auf eine selbst gestellte Aufgabe innerhalb eines gegebenen Rahmens
- Kenntnis und Wissen um die Dinge als Voraussetzung für notwendige Vorbedingungen bildnerischen Arbeitens
- Konsequenz, Ausdauer
- die Fähigkeit, aus dem Chaos Ordnung zu schaffen, sich auszudrücken, Dinge zu erfinden
- die Fähigkeit, subjektiv und objektiv gleichzeitig zu sein
- durch gemeinsames Betrachten Interesse an der Arbeit des anderen zu entwickeln. Entwickeln, nachzufragen, ihn zu achten und zu versuchen ihn zu verstehen.

Als Ergänzung zu diesem Interview verwies Eva Eyquem auf folgenden Zitate aus Hartmut von Hentigs Publikation zum Begriff der Kreativität:

1)

„Nicht, dass wir keine Erfinder und Künstler hervorbringen, ist das Problem, sondern dass wir elementare Erfahrungsmöglichkeiten des Menschen verkümmern lassen: die Entfaltung von Fähigkeiten, die er im täglichen Leben braucht.“²

2)

„Wichtige Voraussetzungen für Kreativität sind:

- die Erfahrung eines Problem, das einem selbst zu schaffen macht – noch ohne Lösung, aber mit berechtigter Erwartung, dass es eine gibt, ein ermunterndes Vorbild also
- ein Widerstand der Realität gegen beliebige Einfälle (weshalb Kunst nicht der einzige Anlass für Kreativität sein sollte) und
- ein ermunterndes Echo, eine sachliche, nicht pädagogische Anerkennung.“³

² von Hentig, Hartmut: Kreativität – hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, Hanser Verlag München 1998, S. 47.

³ von Hentig, Hartmut: Kreativität – hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, Hanser Verlag München 1998, S. 73.

Anhang

AUTORINNEN UND AUTOREN DES TAGUNGSBANDS

PROF. DR. SUSANNE LIEBMANN-WURMER, geboren 1956, Kunstpädagogin. 1975-1982 Studium der Malerei und Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste Nürnberg, 1981-1986 Studium der Psychologie mit schulpädagogischem Schwerpunkt an der FAU. Lehrtätigkeit an unterschiedlichen Gymnasien und Universitäten (Erlangen-Nürnberg, Würzburg und Bamberg). Dissertation auf der Basis einer zehnjährigen Längsschnittstudie zum Thema „Der Mensch im Spiegel seiner Gestaltung“, die aus der engen Zusammenarbeit mit Eva Eyquem hervorging. Seit 2008 Leitung des Lehrstuhls für Kunstpädagogik an der FAU. 2020 Projektleiterin des interdisziplinären Verbundforschungsprojekts Die Bedeutung des Schreibens und kreativen Gestaltens für die Entwicklung des Menschen. Gefördert durch die STAEDTLER Stiftung

PROF. DR. RAINER K. WICK, geboren 1944, Kunstwissenschaftler, Kunstpädagoge. Studium der Pädagogik, Soziologie, Kunstgeschichte und Kunsterziehung in Bonn und Köln. 1975 Promotion bei Prof. Dr. René König mit einer kunstsoziologischen Dissertation über Happening und Fluxus. 1979-1985 Professor im Fachbereich Gestaltung und Kunsterziehung (Folkwang) an der Universität Essen. 1985 Habilitation für Kunstpädagogik. 1986-2009 Lehrstuhl für Kunst- und Kulturpädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal. Forschungs- und Publikationsschwerpunkte: Intermediale Kunst, Designgeschichte, Bauhaus, Historische Kunstpädagogik, Fotografie und Fotogeschichte, Kunst Italiens. Regelmäßige Beiträge für verschiedene Online-Portale, u.a. „Portal Kunstgeschichte“. Freikünstlerische Tätigkeit mit den Schwerpunkten Malerei und Fotografie.

PROF. YOSHIMASA KANEKO, Kunsthistoriker, Kunstpädagoge. Studium der Kunstgeschichte und Kunstpädagogik in Tsukuba und Joetsu. Seit 2008 Professor für Kunstpädagogik an der Universität Kochi. Forschungsschwerpunkte: Kunstpädagogik, der Kunstunterricht am Bauhaus und an der Itten-Schule in Berlin sowie die Beziehungen zwischen Johannes Itten und Japan. Beiträge für „bauhaus imaginista“, internationales Forschungsprojekt der Bauhaus Kooperation Berlin Dessau Weimar, dem Goethe- Institut und dem Haus der Kulturen der Welt, Berlin. [100 Jahre Bauhaus].

DR. SABINE RICHTER, geboren 1959, Kunstpädagogin, Künstlerin. 1980-1986 Studium der Kunsterziehung an der Akademie der Bildenden Künste in Nürnberg, 1980-87 freie Mitarbeiterin am Kunstpädagogischen Zentrum KpZ im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg, Assistenz bei Eva Eyquem, 1990-1995 Kunsterzieherin an verschiedenen Gymnasien, 1999-2010 freie Mitarbeiterin am Neuen Museum für Kunst und Design Nürnberg im Bereich Museumspädagogik, seit 2007 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der FAU, 2009 Künstlerische Leitung der Sommerakademie Plauen, seit 2013 stellvertr. Vorsitzende des Vereins der Freunde des Museums der Wahrnehmung MUWA Graz, 2015 Dissertation zu Eva Eyquem, seit 2019 1. Vorstand des Vereins Werkbund Werkstatt Nürnberg e.V.

ZUM EYQUEM-ARCHIV

Das Eyquem-Archiv dokumentiert Eva Eyquems kunstpädagogische Arbeit in Nürnberg, die sich zwischen 1972 und 1999 im Laufe ihrer Tätigkeit an unterschiedlichen Bildungseinrichtungen Nürnbergs entwickelt hat. Mit dem Beginn ihrer Tätigkeit leitete Eva Eyquem an den vom Kunstpädagogischen Zentrum KPZ betreuten Museen Bildbetrachtungen mit Schulkassen und Erwachsenengruppen und Kurse für bildnerisches Gestalten mit unterschiedlichen Zielgruppen. Ab 1978 erweiterte sie das Spektrum ihrer Arbeit um Seminare und Vortragsreihen zu Themen der Bildenden Kunst in Kooperation mit dem Bildungszentrum Nürnberg und mit Hochschulen und Universitäten. In den letzten Jahren galt ihr besonderes Interesse Kindern im Vorschulalter und Studierenden der Werkbund Werkstatt Nürnberg.

Im Rahmen eines Vortrags mit dem Thema „Der Mensch und seine Bilder“¹ am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der FAU (damals Erziehungswissenschaftliche Fakultät EWF) übergab Eva Eyquem 1994 einen ersten Teil ihres Dia-Archivs mit Arbeitsergebnissen dem Lehrstuhl mit dem ausdrücklichen Wunsch, dass dieses Material Anwendung in der Lehre finden möge.

Der erste Teil dieser Schenkung, den sie unter das Thema „Die Wirklichkeit der Bilder“ stellte, umfasst eine Auswahl von Schülerarbeiten, die im Anschluss an Bildbetrachtungen im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg entstanden. Mit dem Titel „die Wirklichkeit der Bilder“ zitiert sie den gleichlautenden Buchtitel von Michael Baxandall². Diese Schenkung erweiterte sie einige Jahre später um einen zweiten Teil zum Thema „Die Ordnung der Dinge“. Die hier abgebildeten Arbeiten beziehen sich auf die ästhetische Auseinandersetzung mit dem Ding, dem Gegenstand und stammen von SchülerInnen, StudentInnen und Erwachsenen aus unterschiedlichen Nürnberger Institutionen. Der Titel, unter den sie diesen Teil des Archivs stellte, entnahm sie der gleichnamigen Publikation³ von Michel Foucault mit dem Originaltitel „Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines“

1 EE-W-V-1994.Übergaben des Dia-Archivs, Transkript zum Video „Der Mensch und seine Bilder“ Seminar an der EWF Nürnberg am 6.10.1994.

2 Baxandall, Michael: Die Wirklichkeit der Bilder – Malerei und Erfahrung im Italien des 15. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. 1977.

3 Foucault, Michel: Les mots et les choses Une archéologie des sciences humaines. Edition Gallimard, 1966, deutsche Übersetzung: Foucault, Michel: Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1971.

von 1966, die sie in unterschiedlichen Zusammenhängen als Quelle heranzog. Das Archivmaterial ist ein Kompendium an Abbildungen bildnerischer Arbeiten von Vorschulkindern, SchülerInnen, StudentInnen und SeminarteilnehmerInnen und kann als kunstpädagogisches Vermächtnis Eva Eyquems betrachtet werden. In den folgenden Jahren ergänzte sie das Archiv um zwei grundlegende kommentierende Texte zu Auszügen des Archivmaterials und um Skripten von Vorträgen.

Das Archiv wurde 2012 erweitert durch die Schenkung ihres Sohnes Oliver Eyquem, der uns ihre deutschsprachige Bibliothek und ihren Nachlass mit Skripten, Texten, Vorträgen und Briefen übergab, dazu die von ihr im Rahmen ihrer Lehrtätigkeit an der Sorbonne Paris I betreuten Master- und Doktorarbeiten, die Einblick in Grundlagen ihrer Theoriebildung geben.

Mit Eva Eyquems Tod im Jahr 2009 habe ich begonnen, das Archivmaterial zu digitalisieren, zu systematisieren und zusätzliche Dokumente zu sichern, die sich zum Teil im Besitz ihrer Weggefährten und Mitarbeiter befanden. Dieses Material ist fast vollständig erschlossen und digitalisiert. Zusätzliche Dokumente, die Eyquems Tätigkeit in Paris betreffen, konnten dem Archiv angegliedert werden, dazu ihr Briefwechsel unter anderem mit Johannes und Anneliese Itten und weitere Teile ihrer deutschsprachigen Bibliothek, die für die fachwissenschaftliche Einordnung als Quelle herangezogen werden können. Das nach ihrem Tod hinzugefügte Material ist nach Provenienzen geordnet und gesondert in der Archivstruktur erfasst. Das Archiv wurde 2020 ergänzt durch eine weitere Schenkung ihres Sohnes Olivier Eyquem mit Dokumenten aus ihrem Nachlass. Um den Kreis der NutzerInnen zu erweitern und einen Zugriff auf das Material für Forschung und digitale Lehre zu ermöglichen, ist die Überführung des Archivs in eine Datenbank in Planung.

Sabine Richter

VITA EVA EYQUEM, GEB. PLAUT

- 16.04.1915 geboren in Tokio, Kindheit in Japan
- 1932 -1934 Schülerin von Johannes Itten in Berlin
- 1937 - 1939 Studium der Bildhauerei und Malerei an der Académie de la Grande-Chaumière Paris
- 4.10.2009 gestorben in Verderonne bei Paris

Kuratorische und kunstpädagogische Tätigkeit in Paris

- 1961 - 1962 Privat-Galerie in der avenue Félix Faure
- 1966 -1969 Leitung und Kuratierung der Galerie Maywald,
Auswahl der Ausstellungen:
„bijoux de sculpteurs“ 1966, „la petite sculpture“ 1966/67,
„overtures“ 1967, „Frans Krajcberg“ 1968, „Pierre Ischi“ 1969,
„Formes et lieux“ 1969, „Johannes Itten, Aquarelle“ 1969
- 1970 – 1987 Lehrtätigkeit an der Sorbonne Saint Charles Paris I, Fachbereich Bildende Kunst und Kunstwissenschaft, Seminare und Betreuung von Master- und Doktorarbeiten
- 1970– 1988 Unterricht an der École nationale supérieure des arts décoratifs de Paris
Seminare „Grammatik der Farbe“, „Vokabular der Form“ und „Struktur –Textur“
- 1974-1975 Gestaltungskurse für Kinder

- 1991 Symposium „Die Ordnung der Dinge“ Ecomuseum Fresnes (F) in Kooperation mit dem KPZ Nürnberg

Tätigkeit in Nürnberg, Kooperationen

- 1972 - 1974 Ausstellungsassistentz Kunsthalle Nürnberg: Johannes Itten – Die Jahreszeiten und Johannes Itten – Der Unterricht Kunstvermittlung in Itten-Ausstellungen im Bauhaus-Archiv Berlin und im Landesmuseum Joanneum Graz
- 1972 - 1999 Seminare, Bildbetrachtungen, Vortragsreihen im Kunstpädagogischen Zentrum KPZ im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg in Kooperation mit anderen Kulturinstitutionen Nürnbergs
- 1974 „Itten und die Folgen“ Interview mit dem Institutsleiter Heinz Neidel, veröffentlicht in: Mitteilungen des Instituts für moderne Kunst Nürnberg, Nr. 10 November 1974
- 1983 Seminar mit ästhetischer Praxis zum Thema „Bildanalyse / Bildzitat“, Akademie der Bildenden Künste Nürnberg
- 1984 - 1994 Vortragsreihen zu Themen der bildenden Kunst, Bildungszentrum Nürnberg
- 1985 Seminar mit ästhetischer Praxis zum Thema „Bildnerisches Gestalten – bildnerisches Denken“, Akademie der Bildenden Künste Nürnberg
- 1991 Symposium „Die Ordnung der Dinge“ Ecomuseum Fresnes als Kooperation mit dem KPZ Nürnberg
- 1987 Ausstellung „Equipe 10“ (fünf Objektkünstlern aus Paris) im Institut für Ästhetische Grenzbereiche, Nürnberg

- 1989 - 1999 Lehrtätigkeit an der Werkbund-Werkstatt Nürnberg
- 1990 Ausstellung „Metamorphose des Raums“ (drei japanische Künstler aus Paris) in der Galerie Kohlenhof, Nürnberg
- 1990-1991 Kunstbetrachtungen in Pariser Museen, Seminare in Kooperation mit dem Bildungszentrum Nürnberg
- 1990-1997 Arbeit im Kindergärten und Kinderläden Nürnbergs

Vorträge und Seminare in Nürnberg und anderen Städten

- 1972-1974 Kunstvermittlung in Itten-Ausstellungen, Bauhaus-Archiv Berlin und Neue Galerie im Landesmuseum Joanneum, Graz (A)
- 1990 -1991 Gestaltungskurse zu Farbe und Form an der Volkshochschule Augsburg
- 1990 Vortrag „Das Bild der Frau“, Hochschule für Bildende Künste Hamburg
- 1991 Seminar am Bauhaus Dessau, bildnerisches Arbeiten mit einer 6. Klasse
- 1992 Vortrag „Über den kreativen Prozess“ am Institut für theoretische Psychologie der Universität Bamberg, Interview mit Dr. Rüdiger von der Weth
- 1992 Vortrag am Pädagogischen Institut der Stadt Nürnberg

- 1992 - 1998** Seminare zur bildnerischen Gestaltung an der Fachhochschule Pforzheim
- 1993** Vortrag „Pädagogisches Skizzenbuch – zum Aufbau einer Gestaltungslehre in der Werkbund-Werkstatt“, Symposium der Werkbund Werkstatt Nürnberg im Germanischen Nationalmuseum
- 1993** Seminar „Die verborgenen Vernunft“, Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg
- 1994** Seminar „Der Mensch und seine Bilder“ am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg
- 1996** Seminar „Einblick in einen Grund- und Elementarkurs an der Werkbund Werkstatt Nürnberg“, Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Universität Erlangen-Nürnberg
- 1996** Vortrag „Die Ordnung der Dinge“, Lehrstuhl Kunstpädagogik der Universität Passau
- 1997** Seminar „Zur Entwicklung der Gestaltungsfähigkeit“, Evangelische Fachakademie für Sozialpädagogik Nürnberg
- 1999** Vortrag „Die unbewältigte Moderne“, Georg Simon-Ohm Hochschule, Fakultät Architektur

CHRONIK DES EYQUEM-ARCHIVS AM LEHRSTUHL FÜR KUNSTPÄDAGOGIK DER FAU

- 1994** Übergabe der Werkgruppe „Die Wirklichkeit der Bilder“, Abbildungen aus ihrer ästhetische Praxis im KPZ, entstanden nach Werkbetrachtungen im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg
- 1996** Eva Eyquem übergibt dem Lehrstuhl für Kunstpädagogik die Werkgruppe „Die Ordnung der Dinge“, einen zweiten Teil der Diasammlung, die ihre kunstpädagogische Tätigkeit in Nürnberger Institutionen dokumentiert
- 2000** Promotion Susanne Liebmann-Wurmer: „Der Mensch im Spiegel seiner Gestaltung“ auf der Basis eine über zehnjährigen Längsschnittstudie
- 2007** Sabine Richter übernimmt als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der FAU die Betreuung das Eyquem Archivs
- ab 2009** Neustrukturierung und Erweiterung des Archivmaterials durch Dokumente aus Eva Eyquems Nachlass durch Sabine Richter

- 2012** Übergabe Eva Eyquems deutschsprachiger Bibliothek Eva durch ihren Sohn Olivier Eyquem an den Lehrstuhl für Kunstpädagogik der FAU
- 2014** Übergabe des digitalisierten Dia-Materials über Eva Eyquems Arbeit in Paris durch Evelyne Coutas, Paris an das Eyquem-Archiv
- 2014** Übergabe von Foto- und Diamaterial aus Eyquems kunstpädagogischer Tätigkeit in Nürnberg und Paris durch Wendela Schipper, Paris an das Eyquem-Archiv
- 16.04.2015** Festvortrag Sabine Richter zu Eva Eyquems 100ten Geburtstag am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der FAU
- 2015** Promotion Sabine Richter zum Thema: „Einblick in ein kunstpädagogisches Skizzenbuch. Leben und Werk von Eva Eyquem“
- 2017** Publikation Sabine Richters Dissertation „Einblick in ein kunstpädagogisches Skizzenbuch. Leben und Werk von Eva Eyquem“ in der FAU University Press, Erlangen

- 20.10.2018** Internationale Symposium „Eva Eyquem (1915-2009) im Kontext der Bauhaus-Pädagogik“ am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der FAU
- 14.03. – 23.06.2019** Beitrag über Eva Eyquem in der Ausstellung „Unsere Künstler am Bauhaus. Nürnberg und die Moderne“ in der Kunstvilla Nürnberg
- 22.05 und 05.06.2019** Vorträge Dr. Sabine Richter: Eva Eyquem – Vermittlerin der Bauhaus-Pädagogik in Nürnberg“, Kunstvilla Nürnberg
- 29.05.2019** Vortrag Dr. Sabine Richter „Einblick in das kunstpädagogische Skizzenbuch von Eva Eyquem. Arbeiten aus dem Elementarkurs in der Werkbund Werkstatt Nürnberg 1989-1997“ im Rahmen der Tagung „Grundlagenlehre. Kunst und Gestaltung“, Universität Mozarteum Salzburg, Department Bildende Kunst und Gestaltung
- 06 – 09.2019** Beitrag zu Eva Eyquem im Rahmen der Ausstellung „Itten-Schule Berlin“, MASKE+SUHREN, Konstanzerstraße Berlin
- 06/07.10.2019** Vorträge Dr. Sabine Richter „Eva Eyquem – Vermittlerin der Bauhaus-Pädagogik in Nürnberg“ am Bildungszentrum Nürnberg

- 12.2019** Richter, Sabine: „Den Dingen auf den Leib rücken. Das Archiv und die Arbeit der Kunstpädagogin und Itten-Schülerin Eva Eyquem (1915-2009)“. In: Vermittler*innen zwischen den Kulturen“, Zeitschrift für Museum und Bildung, Nr. 86-87, 2019, S.142-163, LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London. ISBN 9783643997401, auch erschienen als E-Book
- Januar 2020** E-Book zur Ausstellung „Unsere Künstler am BAUHAUS – Nürnberg und die Moderne“ vom 14. März bis 23. Juni 2019 in der Kunstvilla Nürnberg, herausgegeben von Dr. Andrea Dippel, Kunstvilla im KunstKulturQuartier Nürnberg
- 2021** Publikation: „Eva Eyquem im Kontext der Bauhaus-Pädagogik. Tagungsband zum Symposium 2018 , Schriften und Interviews“, FAU University Press, Band 7 2021.

BIOGRAFISCHES MATERIAL

Zeitungsbericht - Asahi-shinbun. SLW-EP-P-1935.

Am 4. März berichtet die Tokioter Tageszeitung Asahi-shinbun (morning press) über eine junge Künstlerin Eva Plaut unter dem Titel „Erziehung im Heimatland – Ausbildung in Deutschland“ (Übersetzung Yuka Asakura):

Die junge Künstlerin Eva Plaut, die ganz der modernen Kunst verpflichtet ist, ist dabei, eine neue Kunstpädagogik zu entwickeln. Sie wurde in Tokio geboren. Vor 10 Jahren kehrte sie gemeinsam mit ihrer Mutter nach Deutschland zurück. Danach begann sie ihr Studium bei Professor Johannes Itten, der vor 15 Jahren, gemeinsam mit dem Maler Kandinsky und dem Architekten Gropius als einer der Gründungsmitglieder am Bauhaus lehrte und dort einen Gestaltungskurs entwickelte. Nach dem Umzug des Bauhauses nach Dessau trennte er sich von der Institution und gründete in Berlin eine eigene Schule.

Eva Plaut war eine seiner Studentinnen. Sie studierte gemeinsam mit Yamamuro und Imai, die von der japanischen Schule „Jiyu-gakuen“ aus zum Studium ins Ausland gingen.

Nach drei Jahren Unterricht bei Itten konnte Eva Plaut, die eine begabte Studentin war, Ittens Unterricht übernehmen und fortführen.

Nun kehrte sie zurück in ihre Heimat. Sie lebt in einem Apartment in Nihonbashi und bereitet eine Ausstellung mit Stoffmalerei vor. Sie plant, in einen Vorort von Tokio zu ziehen und dort eine neue Schule aufzubauen.

Saras - Fee
6/4 64.

Sehr geehrter Herr Professor.
Liebe Johannes Iken.

Es ist kaum anzunehmen, daß Sie sich noch an mich erinnern, eine der vielen Schüler zu denen ich das Glück hatte, in Berlin im Jahre 1932-34, zu gehören. - Dagegen sehe ich die Iken-Schule Thorstauzest. noch genau vor mir, wie Sie selbst. - Die Gesamtbegriffe der Kunst die uns damals gaben, die Ausprägung der Liebe und des Verständnisses für alle Schöne bleiben unvergessen und gehören zu dem Besten, was ich in meiner Jugend mitbekommen habe. Viele, unendlich viele Jahre ist es her! - Damals fuhr ich nach Japan (war ich geboren, bin) um Unterricht jungen Japanern zu

Brief Eva Eyquem an Johannes Itten 1964, Seite 1, AI-B-EE-JI-1964.04.06

Saas-Fee 4/6. 64

*Sehr geehrter Herr Professor:
Lieber Johannes Itten,*

Es ist kaum anzunehmen, dass Sie sich noch an mich erinnern, eine Ihrer vielen Schülerinnen zu denen ich das Glück hatte, in Berlin im Jahre 1932-34 zu gehören. – Dagegen sehe ich die Itten-Schule Konstanzerstr. noch genau vor mir, wie Sie selbst. – Die Grundbegriffe der Kunst die Sie uns damals gaben, die Anregungen, die Liebe und das Verständnis für alles Schöne bleiben unvergesslich und gehören zu dem Wertvollsten, was ich in meiner Jugend mitbekommen habe. Viele, unendlich viele Jahre ist es her! – Damals fuhr ich nach Japan (wo ich geboren bin) um Unterricht jungen Japanern zu geben nach Ihren Grundlagen. Bei Ihnen habe ich Pinselunterricht gegeben, vielleicht erinnern Sie sich daran? (...)

über das bildhafte Denken für Janine

ich glaube bei mir spielt die Ziellose / d.h. nicht auf ein bestimmtes Ziel oder Resultat / gerichtete aber dennoch bewusste Denkarbeit eine zentrale Rolle.
 Ich kann mir sagen, wann die wirklich erste Idee für eine Arbeit / aufsteht. Meistlich kann mich ein Problem oder eine Lösungs-ansatz-Verarbeitung ergreifen. Aber bei der Ausführung oder Ausarbeitung stellt sich das Gefühl ein, als hätte ich mich schon lange vorher damit beschäftigt. Ja, ich entwerfe oft in ganz alten Aufzeichnungen, Sätze, worin die Gedanken bereits präsent waren.

Meine Gedanken kreisen natürlich immer wieder um die selben Motive. Ich notiere fast täglich Einfälle, tragen Lösungsversuche auf Zettel, die ich später oft kann anschauen. Die Situationen in denen sich bei mir Einfälle einstellen: in Gesprächen, in Vorträgen auf Spaziergängen, im Café, dort treten sie ungerufen hervor. Ihre systematische Ordnung geschieht mit dem Schreiben mit der Hand. Ich brauche das visuelle Bild zum ordnen. - Romane, Autobiografen, die Malerei, musikal. Kompositionen, Tanz, Theater, sind spontane Quellen zum bildhaften Denken.

Handschriftliche Notizen Eva Eyquems zu den Quellen ihres bildhaften Denkens.
EE-W-N-o.D.-SLW-Bildh.Denken

Über das bildhafte Denken

Für Susanne

Ich glaube, bei mir spielt die ziellose, d.h. nicht auf ein bestimmtes Ziel oder Resultat gerichtete aber dennoch bewusste Denkarbeit eine intensive Rolle.

Ich kann nie sagen, wann die wirklich erste Idee für die Arbeit auftaucht. Natürlich kann mich ein Problem oder eine Lösungs-Aussicht blitzartig ergreifen. Aber bei der Ausführung oder Ausarbeitung stellt sich ein Gefühl ein, als hätte ich mich schon lange vorher damit beschäftigt. Ja, ich entdecke oft in alten Aufzeichnungen Sätze, worin bereits präsent warten.

Meine Gedanken kreisen natürlich immer wieder um die selben Probleme. Ich notiere fast täglich Einfälle, Frage, Lösungsversuche auf Zettel, die ich später oft kaum ansehe. Die Situationen, in denen sich bei mir Einfälle einstellen: in Gesprächen, in Vorträgen oder Spaziergängen, im Café, dort treten sie ungesucht hervor. Ihre systematische Ordnung geschieht mit dem Schreiben mit der Hand. Ich brauche das visuelle Bild zum Ordnen. - Romane, Anekdoten, die Malerei, musikalische Kompositionen, Tanz-Theater und Film sind ständig Quellen zum bildhaften Denken.

Bild

Itten: "Nicht die Erkenntnis
des Geordneten, nicht das
Begriffen des Zusammenhangs.
— Das Prinzip macht den
Wirkend formen"⁴

1911

Handschriftliches Textfragment Eva Eyquems zu Itten
EE-W-N-o.D.SLW-Bild/Itten

Bild

*Itten: „Nicht die Erkenntnis des Geformten, nicht das Begreifen des Zusammenhang[s].
– Das Prinzip nach dem wir denkend formen.“*

1916

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

- Dippel, Andrea (Hrsg.): „Unsere Künstler am BAUHAUS – Nürnberg und die Moderne“, E-Book zur gleichnamigen Ausstellung in der Kunstvilla Nürnberg (14. März bis 23. Juni 2019).
- Kaneko, Yoshimasa: A Study on the Art Education of Yumeji Takehisa at the Ittenschule. In: Daigaku-Bijutsukyoku-Gakkaishi (The Journal for Society of Art Education in University), Nr. 33, University Art Education Society of Japan, März 2001, [Japanisch mit englischer Zusammenfassung].
- Kaneko, Yoshimasa: Johannes Itten's Philosophy of Human-Centered Art Education. Content Analysis of „Tagebuch von Johannes Itten“ Based on a Conversation with Eva Plaut (Über die menschenzentrierte Perspektive in der Kunstpädagogik Johannes Ittens basierend auf einer Inhaltsanalyse des „Tagebuch von Johannes Itten“ und einem Gespräch mit Eva Plaut). In: Bijutsukyokugaku (Kunstpädagogik) The Journal for the Association of Art Education, Nr. 28, The Association of Art Education, 2007 [Japanisch mit englischer Zusammenfassung].
- Kaneko, Yoshimasa: Johannes Itten and Zen. In: Christoph Wagner (Hrsg.): Esoterik am Bauhaus. Eine Revision der Moderne?, Verlag Schnell&Steiner, Regensburg 2009.
- Kaneko, Yoshimasa: Johannes Itten's Interest in Japanese Ink Painting –Shounan Mizukoshi and Yumeji Takehisa's Japanese ink painting classes at the Itten-Schule. In: bauhaus imaginista Online Journal, 2019.
- Kaneko, Yoshimasa: On the Reception of Johannes Itten's Art Education in Japan. In: Edited by Marion von Osten and Grant Watson, bauhaus imaginista, Thames&Hudson London 2019, [deutsche Version: Zur Rezeption von Johannes Ittens Kunstunterricht in Japan, in: Hrsg. von Marion von Osten und Grant Watson, bauhaus imaginista, Verlag Scheidegger&Spiess Zürich 2019].
- Liebmann-Wurmer, Susanne: Dem Ungesagten Platz lassen - Ein Gespräch über die kunstpädagogische Arbeit Eva Eyquems. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Luther-Verlag, Bielefeld, Heft 2/1996.

- Liebmann-Wurmer, Susanne: Ist die Kunsterziehung heute noch musisch?. In: Unterrichten/Erziehen, Wolf Verlag, Regensburg, Heft 4/1997.
- Liebmann-Wurmer, Susanne: „Interieur“ - Kinder mit individuellem Förderbedarf arbeiten im Museum. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, Luther-Verlag, Bielefeld, Heft 1/1998.
- Liebmann-Wurmer, Susanne: Der Mensch im Spiegel seiner Gestaltung. Beständigkeit und Wandlung in Gestaltung, Handlung und Biographie bei Kindern und Jugendlichen. Erlangen 2000.
- Liebmann-Wurmer, Susanne: Plädoyer für mehr Freiheit im Kunstunterricht. In: PÄD Forum: unterrichten/erziehen, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler, Heft 6/2005.
- Liebmann-Wurmer, Susanne: Die Bedeutung des Schreibens und kreativen Gestaltens für die Entwicklung des Menschen. Interdisziplinäres Verbundforschungsprojekt. FAU University Press, Erlangen 2014.
- Richter, Sabine: Einblick in ein Kunstpädagogisches Skizzenbuch. Leben und Werk von Eva Eyquem. FAU University Press, Erlangen 2017.
- Richter, Sabine: Den Dingen auf den Leib rücken. Das Archiv und die Arbeit der Kunstpädagogin und Itten-Schülerin Eva Eyquem (1915-2009). Zeitschrift für Museum und Bildung, Nr. 86-87, 2019, S.142-163, LIT Verlag Berlin – Münster – Wien – Zürich – London.
- Streit, Eva: Die Itten-Schule in Berlin. Geschichte und Dokumentation einer privaten Kunstschule neben dem Bauhaus, Berlin 2015.
- Wick, Rainer K.: Johannes Itten. Bildanalysen. Otto Maier, Ravensburg 1988.
- Wick, Rainer K.: Johannes Itten. Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik? (= Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik, Heft 50, edition erlebnispädagogik), Lüneburg 1997.
- Wick, Rainer K.: Bauhaus. Kunst und Pädagogik. (= Artificium. Schriften zur Kunst und Kunstvermittlung, Bd. 33), Athena Verlag, Oberhausen 2009.

Mit dem Archiv der Kunstpädagogin Eva Eyquem (1915-2009), die 1932 bis 1934 in Berlin Schülerin von Johannes Itten war, verfügt der Lehrstuhl für Kunstpädagogik der FAU seit 1994 über ein umfangreiches Konvolut an Bild- und Textmaterial, sowie Video- und Audioaufzeichnungen, das ihre Tätigkeit zwischen 1972 und 1999 in Nürnberg dokumentiert. Aufbauend auf ihren Erfahrungen im Bereich der Kunstwissenschaft und Ästhetik an der Universität Paris I unterrichtete Eyquem in Nürnberg in Kooperation mit dem Kunstpädagogischen Zentrum im Germanischen Nationalmuseum Nürnberg und anderen Bildungseinrichtungen in unterschiedlichen Bereichen der ästhetischen Praxis und Theorie.

Im Vorfeld des Bauhaus-Jubiläums richtete der Lehrstuhl für Kunstpädagogik 2018 ein Symposium zu Eva Eyquem aus, das ihr Werk im Kontext der Bauhaus-Pädagogik beleuchten sollte. Mit Vorträgen internationaler Wissenschaftler lag der Fokus der Tagung auf der Kunstpädagogik Johannes Ittens, deren Wurzeln in der Reformpädagogik (Rainer K. Wick), sowie auf Eyquems Rolle als Schlüsselfigur der Itten-Rezeption in Japan (Yoshimasa Kaneko) und auf der Bedeutung ihres Werks als Erweiterung und Fortschreibung von Ittens Gestaltungslehre (Sabine Richter). Der Tagungsband mit ausgewählten Vorträgen wird ergänzt durch einen zweiten Teil mit Schriften und Interviews, in denen Eva Eyquem sich zu Grundlinien ihrer Pädagogik äußert und der ihre an zeitgenössische künstlerische Prinzipien angelehnte Kunstpädagogik thematisiert.

