

Jürgen Oelkers

Die Entdeckung der Kreativität des Kindes^{)}*

Die erste amerikanische *Cyclopaedia of Education* ist 1877 veröffentlicht worden und war noch sehr auf die europäische Pädagogik bezogen. In dieser Enzyklopädie gibt es keinen eigenen Eintrag „child“. Auch bei „childhood“ (Kiddle/Schem 1877, S. 130) liest man nur einen Verweis, nämlich den auf „Age“. Das Stichwort lautet genauer „AGE in Education“ (ebd., S. 6ff.) und bezieht sich auf die schon in der Antike bekannte Theorie der Lebensalter. Die erste Phase des Lebens ist die der Erziehung „when man is dependent upon others“; sie umfasst drei Abschnitte,

- *childhood* (von der Geburt bis zum siebten Jahr),
- *boyhood/girlhood* (vom siebten bis zum vierzehnten Jahr)
- *youth* (vom vierzehnten bis zum einundzwanzigsten Jahr).

„Childhood“ ist wesentlich gekennzeichnet durch Körperwachstum, die psychologische Beschreibung ist denkbar dürftig:

„The mind is, during this period, more receptive than self-active; the only manifestations of self-activity being found in the efforts to retain and arrange the impressions which have been received“ (ebd., S. 7).

Daher ist Bewahrung und Schutz vor schlechten Einflüssen das erste Ziel der Erziehung, die für Gehorsam (obedience) durch Vertrauen in die Überlegenheit der Erziehungsinstanzen zu sorgen hat. Ein wirkliches Bewusstsein vom Kind war in dieser lexikalischen Literatur nicht vorhanden. Das gilt generell, über die Psyche des Kindes war Mitte des 19. Jahrhunderts wenig bekannt, Kinder wurden oft brutal geschlagen, in der Mehrzahl der Familien war Kinderarbeit angesagt, auf dem Lande gab es zahllose Verdingkinder und in der Schule wurde strengste Disziplin verlangt.

Ausnahmen bestätigen die Regel. Aber dann ist die Frage, wie diese Praxis überwunden wurde und wie ein besseres Verständnis für die Kinder entstehen konnte. Eine Antwort darauf bezieht sich auf die genauere Wahrnehmung dessen, was die Kinder tun, wenn sie nicht unter Aufsicht stehen, also miteinander spielen, etwas herstellen oder ein Problem lösen. Am Ende des 19. Jahrhunderts entstehen entsprechende *child studies*, die unbefangen und ohne pädagogische Vorbehalte Kinder beobachten. Dabei wurden auch Tabuthemen berührt, etwa warum Kinder lügen, obwohl sie doch erzogen werden. Die entscheidende Einsicht aber bezog sich auf die Kreativität und Intelligenz der Kinder. Sie leitete den Wandel des Blicks ein. Wenn Kinder auf intelligente Weise Probleme lösen, macht es keinen Sinn mehr, sie zu unterdrücken.

^{*)} Vortrag in der Pädagogischen Hochschule Zug am 23. Oktober 2009.

Im Folgenden werde ich zunächst auf eine Theorie eingehen, die hinter vielen Annahmen des schöpferischen Denkens oder der kreativen Entwicklung des Kindes stand. Diese Sichtweise ist nicht einfach in der Praxis entstanden (1). Eine der starken Annahmen der internationalen Reformpädagogik bezieht sich auf „das Kind als Künstler“. Hier kommt deutlich eine neue Praxis ins Spiel, die des kreativen Ausdrucks (2). Abschliessend gehe ich auf eine Seite der Reformpädagogik ein, die in der Literatur kaum beachtet wurde. Seit Charles Dickens *Oliver Twist* spielen Kinder in Romanen Hauptrollen, und diese Kinder sind imstande, ihr Schicksal in die eigene Hand zu nehmen. Sie sind „aktiv“, noch bevor die Reformpädagogik davon spricht (3).

1. Eine Theorie und ihre Folgen

Evolution créatrice oder „schöpferische Entwicklung“¹ heisst ein Buch des französischen Philosophen Henri Bergson, das 1907 in Paris erschienen ist, weltweit wahrgenommen wurde und auch die internationale Reformpädagogik beeinflusst hat. Das Buch ist eine Art Gegenentwurf zum Darwinismus (Bergson 1994, S. 23ff.) und beschreibt, wie sich Leben und Bewusstsein entwickeln, nicht als Prozess der ständigen Anpassung der Arten wie bei Darwin, sondern aus sich selbst heraus und kreativ, also mit immer neuen Lösungen und in jedem neuen Augenblick ohne Stillstand.

Das Konzept der schöpferischen Entwicklung ist auch zur Kritik von Erziehungstheorien verwendet worden, solchen nämlich, die sich mit den Worten Bergsons als „mechanisch“ oder „finalistisch“ verstehen lassen, also von blossen Wiederholungen oder von abschliessbaren Zielen ausgehen, ohne die kreativen Kräfte des Kindes zu beachten. Bergson nimmt an, dass sich Menschen kreativ entwickeln, weil ihr Leben von einem *élan vital* angetrieben wird. Diese Lebenskraft ist schöpferisch, sie kann jeden gegebenen Zustand verändern, und zwar aus sich heraus. „Entwicklung“ ist so keine geordnete Aufeinanderfolge von Stufen oder Lebensaltern, sondern von Zuständen, die selbst hergestellt werden. Damit wird es unmöglich, „Erziehung“ als autoritäre „Einwirkung“ zu verstehen.

Vermutlich hat keine einzelne Philosophie am Ende des 19. und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts so viel Einfluss genommen auf die europäische intellektuelle Diskussion wie die Lebensphilosophie Bergsons. Sie ist im Kern eine Theorie der Zeit und des Erlebens auf der Basis vorbegrifflicher Lebensvitalität, eben das, was von Bergson „*élan vital*“² genannt wird. Verbunden damit ist eine radikale Verzeitlichung der Wahrnehmung, die den Augenblick des Erlebens in den Mittelpunkt stellt. Bergsons Theorien sind vielfältig aufgenommen worden, von Philosophen ebenso wie von Lebensreformern und in der Kunst nicht anders als in der Pädagogik.

Spuren der Theorie Bergsons finden sich auch in der deutschsprachigen Reformpädagogik, zumal dort, wo sie Nähe zur kulturellen Avantgarde hatte. Auf Bergson oder ihm nahestehende lebensphilosophische Positionen der „schöpferischen Entwicklung“ berief sich 1920 der Hamburger Volksschullehrer Johannes Gläser in seinem

¹ Die deutsche Übersetzung erschien 1921 im Verlag von Eugen Diederichs. Sie stammt von der Kunsthistorikerin Gertrud Kantorowicz (1876-1945), sie prägte den Ausdruck der „schöpferischen Entwicklung“.

² Seit dem *Essai sur les données immédiates de la conscience* (1889) ist der *élan vital* das Gegenkonzept zu Kants Erkenntnistheorie.

begriffsprägenden Manifest der Erziehung „vom Kinde aus“.³ Daneben bezog sich die radikale Erlebnispädagogik auf Bergson, Teile der Kunsterziehungsbewegung, aber auch bereits die beiden Hamburger Autoren Adolf Jensen und Wilhelm Lamszus, die 1910 eine bahnbrechende Kritik des Schulaufsatzes veröffentlichten, in der Bergson eine wichtige Rolle spielte.⁴ Schulaufsätze sollten nicht Schablonen oder Redewendungen wiedergeben, sondern dem freien sprachlichen Ausdruck des Erlebens der Kinder dienen.

In der internationalen Reformpädagogik ist die Präsenz von Bergson noch weit grösser. Für das, was „neue Erziehung“ genannt wurde, sollte der *élan vital* grundlegend sein. Massgebend für die Psychologie des Kindes wurde der „kreative Ausdruck“ oder die „Selbstschöpfung“, ein Konzept, das sich zunächst vor allem in der Kunsterziehung, der musischen Bildung sowie der Bewegungsschulung und dem Ausdruckstanz niederschlug (etwa: *The Creative Self Expression* 1921).

- „Kreativ“ wird genannt, was das Kind selbst schafft, also ihm nicht vorgegeben ist.
- 1930 zählten dazu auch Ausdrucksformen „in poetry, drama and story writing“ (Boyd/Mackenzie 1930, S. 187).
- Mit dem Vorrang des persönlichen Ausdrucks wird zugleich fraglich, ob allgemeine Ziele der Erziehung das Lernen steuern können.

Bergson hatte darauf eine klare Antwort, es sei vergeblich, dem Leben ein Ziel zu geben, „Ziel“ verstanden im menschlichen Sinne des Wortes. Denn von einem „Ziel“ oder einem „Zweck“ (but) zu sprechen, verlangt, sich ein präexistentes Modell (*un modèle préexistant*) vorzustellen, ein Musterbild, das besteht und nachfolgend nur noch verwirklicht zu werden braucht. Es gibt aber keinen ursprünglichen Plan, der nach und nach und so wie vorgesehen Wirklichkeit wird. Denn das hiesse anzunehmen,

„dass im Grunde (au fond) alles bereits gegeben sei und dass sich die Zukunft aus der Gegenwart ablesen liesse. Man muss dann glauben, das Leben in seiner Bewegung und Vollständigkeit verführe nicht anders als unsere Intelligenz, die doch nur eine unbewegliche und fragmentarische Ansicht auf das Leben zulässt. Der Verstand platziert sich naturgemäss ausserhalb der Zeit. Das Leben aber schreitet fort und dauert“ (Bergson 1994, S. 51).

Dauer oder Kontinuität ist die *Zuschreibung* von „Dauer“ oder „Kontinuität“. Anders kann die sinnliche Wahrnehmung mit dem „Nacheinander von Zuständen“ (*états successifs*) nicht umgehen (ebd., S. 30). In diesem Sinne sind auch „Zwecke“ oder „Ziele“ Projektionen der unbekannteren Zukunft, die sich eigensinnig verändern wird. Es gibt keine Richtungskontinuität (*continuité de direction*); gäbe es sie, müsste ein *bon génie*, ein Schöpfer des Lebens, angenommen werden (ebd., S. 69). Aber Leben ist Bewegung, Selbstschöpfung, die sich der „gezielten Beeinflussung“ entzieht (ebd., S. 88ff.).

Die Konsequenz dieser Theorie macht Bergson nicht zufällig am Beispiel der Lebensentwicklung (*évolution vitale*) klar, also an den Übergängen von Kindheit, Jugend und

³ *Vom Kinde aus. Arbeiten des Pädagogischen Ausschusses der Gesellschaft des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens zu Hamburg*. Herausgegeben von Johannes Gläser (Hamburg: Verlag Georg Westermann 1920).

⁴ Adolf Jensen/Wilhelm Lamszus: *Unser Schulaufsatz ein verkappter Schundliterat. Ein Versuch zur Neugründung des deutschen Schulaufsatzes für Volksschule und Gymnasium* (Hamburg/Berlin: Alfred Janssen 1910). Wilhelm Lamszus (1881-1965) und Adolf Jensen (1878-1965) waren Volksschullehrer in Hamburg.

Erwachsenensein (ebd., S. 311). Noch Rousseau glaubte an natürliche Phasen und so auch an geordnete Übergänge zwischen den Phasen, deren Dauer feststeht. Die Erziehungsalter im *Emile* sollen für jedes Kind gleich gelten und sind nicht mit der Erfahrung variabel. Phasen sind nicht nur für Rousseau feste und nicht ungefähre Zeitgrößen. Generell hat die Erziehungstheorie Jahrhunderte lang angenommen, das Leben lasse sich in Stufen oder Lebensalter unterscheiden, die geordnet nacheinander ablaufen. Der Eintrag in der ersten amerikanischen Enzyklopädie ist also kein Zufall gewesen.

- Für Bergson ist es nur eine Redeweise, wenn wir sagen, „l'enfant devient homme“ - das Kind wird zum Menschen (ebd.).
- Denn: Wie kann das eine werden, was es noch nicht ist, und wie kann das andere geworden sein, was es nicht war?

Einerseits kommt dem Subjekt „Kind“ das Attribut „Mensch“ noch nicht zu, weil das Kind Mensch ja erst *werden* soll. Oder aber die Theorie ist falsch, das Kind wird nicht Mensch, sondern ist immer schon ein solcher, aber dann ist unklar, was es „werden“ soll. Und was heisst da „werden“? Wir beziehen uns auf eine zeitliche Periode zwischen Geburt und Erwachsenenalter, in der etwas geschieht und dauerhafte Folgen haben soll, ohne den Prozess wirklich erfassen zu können. In dem Augenblick, in dem wir das Attribut „Mensch“ aussprechen und mit Erziehung zusammenbringen, ist es auf das erlebende Subjekt „Kind“ schon nicht mehr anwendbar. Die Wirklichkeit der Übergänge entgleitet der Redeweise des „Menschwerdens“.

Leben *ist* Transition, nicht eine Bewegung zwischen Phasen oder in Stufen, die stillstehen. Aber das Leben kann nie angehalten werden, so dass auch die Wahrnehmung nie an einem Objekt stehenbleiben kann. Wir sehen nie zweimal dasselbe, sondern immer neu (ebd., S. 313). Dafür prägte Bergson die Formel der „création de soi par soi“ (ebd., S. 7), also die ständige Selbstschöpfung.

„Unsere Persönlichkeit, die sich in jedem Augenblick aus akkumulierter Erfahrung aufbaut, wandelt sich ohne Unterlass. Indem sie sich wandelt, verhindert sie, sich je in der Tiefe zu wiederholen, auch wenn die Oberfläche noch so identisch erscheint... Unsere Dauer ist unumkehrbar. Nicht ein Teilchen können wir wiederbeleben, denn dazu müsste die Erinnerung an das, was nach ihm kam, ausgelöscht werden... Die Persönlichkeit wächst also, weitet sich aus und reift unablässig. Jeder ihrer Momente ist ein Neues, das sich allem früher Gewesenen zugesellt. Und mehr als das: Nicht nur ein Neues, sondern ein Unvorhergesehenes (de l'imprévisible)“ (ebd., S. 6).

Einer der entscheidenden Anhänger Bergsons im französischen Sprachraum war Henri Roorda, Mathematikprofessor in Lausanne, der sich zugleich als bekennender Anarchist und Schriftsteller einen Namen machte. Er war auch verbunden mit der „Ecole Ferrer“ in Lausanne, einer der so genannten „modernen Schulen“, die im Sinne einer radikal freiheitlichen Pädagogik geführt wurden. Diese Schulen gehen auf den spanischen Pädagogen und Schulgründer Francisco Ferrer zurück, der 1909 in Barcelona hingerichtet wurde. Die anarchistische „Société de l'Ecole Ferrer in Lausanne“, gegründet nach der Hinrichtung Ferrers, existierte von 1910 bis 1918. Das Konzept der Schule hat der Pädiater Jean Wintsch (1910) beschrieben, die Schule selbst bestand bis 1919 und ist heute weitgehend vergessen.

Roorda veröffentlichte 1917 ein Buch, dessen Titel allein zum Schlagwort wurde: *Le pédagogue n'aime pas les enfants* (Roorda 1917).⁵ Die zentrale Aussage dieser Streitschrift gegen die staatliche Schule wird mit einer einprägsamen Formel zusammengefasst, die eine lebensphilosophische Position veranschaulicht. Im Blick auf die Kinder heisst es:

„L'ACTIVITÉ D'ABORD; LA FORMULE APRÈS" (ebd., S. 93).

Die Formel verweist auf eine grundlegende Kritik: Der Schulunterricht ist schematisiert, die Lernlust der Schüler wird durch die Schablonen der Didaktik unterdrückt, deren Muster kommen immer zuerst und die Aktivität zuletzt. Diese Kritik setzt eine „*évolution créatrice*“ im Sinne Bergsons voraus. Sie markiert in dreifacher Weise einen Bruch mit der Tradition eines Unterrichts, der allein auf die Lehrkräfte bezogen wird. Das Erleben sollte gegenüber dem Begriff Vorrang erhalten, Leben „existiert“ nur in der Gegenwart des Erlebens und alles Leben ist Selbstschöpfung, also kennt keine höheren Instanzen mehr. Das hatte Folgen für die Art und Weise des Schulehaltens.

Roorda entwickelte als Gymnasialprofessor in Lausanne einen subversiven Mathematikunterricht, der auf das Erleben und eigene Denken der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet war. Unterrichtet wurden neben Syllogismen auch mathematische Skurrilitäten, ähnlich wie das Lewis Carroll, der Verfasser von *Alice's Adventures in Wonderland*, unternommen hatte,⁶ die vielleicht stärkste Parabel für das „entdeckende Kind“ im 19. Jahrhundert. Roordas Unterricht ist durch eigene Lehrmittel dokumentiert worden, die zeigen, dass Mathematik sich mit abgründigen und doch hoch kreativen Problemen befassen kann und dass auch Unlösbares und Absurdes zur Schulerfahrung gehören können. Das Schöpferische zeigt sich so auch im Spass am eigenen Denken und nicht nur in eigenen Bildern, wie der Kunstunterricht angenommen hatte.

Henri Bergson war nicht nur im Blick auf Henri Roorda von erheblichem Einfluss auf die frankophone Reformpädagogik. Deren Zentrum war nicht Lausanne, sondern Genf. Viele der Autoren der dortigen „*éducation nouvelle*“ haben sich auf Bergson bezogen oder von seiner Theorie profitiert. Jean Piagets Theorie des sich selbst entwickelnden Kindes wäre ohne intensive Beschäftigung mit Bergson wohl kaum möglich gewesen (Vidal 1994, S. 127ff.; Kohler 2008).⁷ Dasselbe gilt für die Schultheorie von Adolphe Ferrière oder die Erziehungsphilosophie von Pierre Bovet, beide waren zentrale Figuren der Genfer „neuen Erziehung“. Im Mittelpunkt ihrer Arbeiten stand immer das „aktive Kind“, das den Massstab der Erziehung darstellen sollte.

Der Modernisierungsanspruch der Reformpädagogik hängt nicht zuletzt von Bergsons Theorie ab. Ferrière hätte in seinem Hauptwerk nicht von der „*école active*“ sprechen können,⁸ wenn nicht jedem Kind ein Aktivitätszentrum - *centres d'intérêt* bei Ovide Decroly⁹

⁵ Die Schrift von 1918 erschien 1917 in den Cahiers Vaudois in limitierter Auflage. Die Hauptausgabe wurde dann von der Librairie Payot veröffentlicht. Eine deutsche Übersetzung von dem Zürcher Verleger Emil Roniger (1883-1953) kam 1920 im Rotapfel-Verlag heraus. Der Titel lautete: *Der Lehrer hat kein Gefühl für das Kind*.

⁶ Lewis Carroll (1832-1898) war Tutor für Mathematik am Christ Church College in Oxford. *Alice's Adventures in Wonderland* erschien 1865.

⁷ Jean Piaget (1896-1980) las Bergson mit sechzehn Jahren, also im Jahre 1912. Sein erster philosophischer Beitrag (erschienen 1914 in der Revue Chrétienne) ist „Bergson et Sabatier“ gewidmet. Der Aufsatz ist geprägt von der Lektüre der *évolution créatrice* (Vidal 1994, S. 128). Das Konzept der Adaption hängt mit dieser Lektüre zusammen (ebd., S. 131). Die spätere Distanz zu Bergson hat wesentlich religiöse Gründe. Sie wurde beeinflusst durch den christlichen Philosophen Arnold Reymond (1874-1958), einem der Lehrer Piagets.

⁸ Die *Ecole active* ist in dreizehn Sprachen übersetzt worden und kann als eine der hauptsächlichsten Theorien der internationalen Schulreform im 20. Jahrhundert gelten.

- oder eben ein „*élan de vie*“ zuerkannt werden würde. Das neue Bild des Kindes stellt nicht länger begriffliches Lernen oder methodischen Unterricht in den Mittelpunkt, sondern definiert das Kind *selbst* als Aktivität und als Zentrum des Erlebens. Die Schule der Zukunft hiess daher in der französischen Reformpädagogik auch „*école active*“ (Dokumente finden sich in: Hameline/Jornod/Belkaide 1995).

Aber wieso konnte eine solche Position ausgerechnet in der Schule Akzeptanz finden, für die immer Lernen mit Büchern und Begriffen Vorrang hatte? Kinder sind in dieser Sicht nie „Sucher und Erfinder“ zugleich gewesen, sondern zunächst und grundsätzlich *Schüler*. „Schöpferisch“ sei ein „gefährliches Wort“, schrieb der deutsche Schulreformer Hugo Gaudig vor dem Ersten Weltkrieg in der Zeitschrift *Die Arbeitsschule*,¹⁰ weil sich damit „alles oder nichts“ verbinden lässt und jedenfalls kein Anliegen der Schulreform ist (Gaudig 1912, S. 5). Das „Prinzip der Selbsttätigkeit“, von dem Gaudig ausging, setzt Anleitung wie in einem Lehrberuf voraus, „geduldiges, fleissiges Einüben“ und dann erst „freies Arbeiten unter differenzierender Anpassung der Arbeitsweise an den Arbeitsgegenstand“ (ebd., S. 6). Aus sich selbst heraus „schöpferisch“ zu sein, war mit Schule unvereinbar.

Eine Antwort auf die Frage, warum sich die Idee des Schöpferischen gleichwohl durchsetzen konnte, ergibt sich aus der Tatsache, dass in den letzten beiden Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts die „künstlerischen“ Ausdrucksweisen von Kindern immer stärkere Beachtung fanden, zunächst bei Kunsthistorikern und Psychologen, dann aber auch bei Künstlern und Lehrkräften (Darling Kelly 2004). Ausgangspunkt waren spontane Zeichnungen ausserhalb des Unterrichts, die keiner didaktischen Kontrolle unterstanden und lange entweder nicht beachtet oder massiv bekämpft wurden. Kinder sollten nicht „kritzeln“, sondern geordnet arbeiten und lernen, was die Autorität einer bestimmten Form voraussetzte. Spontan und ausserhalb schulischer Lernkontexte suchen die Kinder nach eigenen Ausdrucksweisen.

Zeichenunterricht wurde in den Volksschulen des 19. Jahrhunderts erteilt, aber er war überwiegend ausgerichtet am Massstab des geometrischen Zeichnens, das für bestimmte Berufe gelernt werden musste. Einige Lehrgänge bezogen sich auch auf das so genannte „Naturzeichnen“ oder das Abzeichnen von Vorlageblättern. Die Kinder sollten geometrische oder natürliche Formen nachzeichnen lernen, wobei das Ziel war, die Formen am Ende „aus freier Hand“ zeichnen zu können. An eine eigene Form war nicht gedacht, allenfalls konnte sich in den Zeichnungen ein besonderes persönliches Geschick ausdrücken, ohne damit Selbstschöpfungen zu verbinden.

Das didaktische Prinzip war die möglichst genaue Nachahmung der Vorlagen, nicht Kreativität im heutigen Sinne. Das änderte sich am Ende des 19. Jahrhunderts, als erstmalig Ideen aufkamen, die ästhetischen Ausdrucksformen der Kinder ernst zu nehmen, ohne sie auf Schablonen zu reduzieren. Kinder ahmen nicht nur nach, sondern finden auch die persönliche Form und den eigenen Ausdruck. Vor allem das galt fortan als „kreativ“; Kinder wurden geradezu als „Künstler“ verstanden, weil sie schöpferisch sind und mit ihrem Ausdruck Neues schaffen.

2. Das Kind als Künstler

⁹ Das „Zentrum des Interesses“ ist eine *affektive* Grösse, auf sie kann nicht mit begrifflichen Abstraktionen reagiert werden (Decroly 1926).

¹⁰ Die Monatsschrift erschien von 1887 bis 1942. Träger war der Deutsche Verein für Werkstätige Erziehung.

L'arte dei bambini nannte 1887 der italienische Kunsthistoriker Corrado Ricci Zeichnungen von Kindern und Jugendlichen, die er ganz ohne pädagogische Wertung als ästhetischen Ausdruck von Gefühlen und Ansichten interpretierte. Die spontanen Zeichnungen wurden als authentisch verstanden, weil sie eine persönliche Artikulation unabhängig von den Erziehungsautoritäten darstellten und allein schon deswegen eine besondere psychologische Aura gewannen. Auf diese Weise wurde die freie „Kunst der Kinder“ entdeckt, die unabhängig vom Zeichenunterricht eigene Wege der ästhetischen Formung gehen konnte. Diese unvermutete Kreativität wurde zu einer zunehmend wichtigeren Bezugsgrösse in der Diskussion über die Besonderheit von Kindern und ihrer Erziehung.

Neben Kunsthistorikern reagierten auch andere Autoren auf dieses Thema, das schnell grosse Beachtung erlangte. Der französische Psychologe Bernard Perez (1888) veröffentlichte ein Jahr nach Ricci eine Monographie über die Kunst und Poesie von Kindern, und der englische Philosoph James Sully prägte 1895 die Theorie der spontanen künstlerischen Anschauung des Kindes. Er sprach wohl als erster von *The Child as Artist* (Sully 1903, S. 298-330). Kinder sollte man betrachten wie Künstler, sie lassen sich nicht steuern, sondern folgen ihren Intuitionen und so dem eigenen Ausdruck. Daher ist die Phantasie grundlegend für den Prozess des Lernens. In Deutschland entstand dafür der Ausdruck „freies Zeichnen und Formen“ von Kindern (Grosser/Stern 1913).

Kinderzeichnungen und ihre pädagogische Bedeutung wurden zu einem viel diskutierten Reformthema, das eine neue Didaktik auf den Plan rief, nämlich die Entwicklung von Vorstellung und Phantasie durch eigene Formgebung. Kinder sollten darin so selbständig sein wie Künstler, denen auch niemand die Art und Weise vorschreiben kann, wie sie sich ausdrücken. Eine Autorität der Form oder des Musters sollte es im Kunstunterricht nicht mehr geben. Der Leipziger Psychologe Siegfried Levinstein übernahm 1905 Sullys Formel vom „Kind als Künstler“, nachdem er in seiner Dissertation Kinderzeichnungen analysiert hatte (Levinstein 1905). Die besondere Kreativität, die Kinder beim Spielen zeigen, war aus der Kindergartenpädagogik bekannt, sie wurde nun auch auf den künstlerischen Ausdruck bezogen und mit der Phantasie der Kinder in Verbindung gebracht.

In der Schulpädagogik des 19. Jahrhunderts ist das nur sehr am Rande thematisiert worden, während zu Beginn des 20. Jahrhunderts zahlreiche Schriften und Postulate zur Phantasie der Kinder erschienen, darunter Margaret McMillans (1904) berühmtes Buch *Education Through the Imagination*, das grundlegend wurde für die frühe Förderung der kindlichen Entwicklung. Darauf gehen die englischen Nursery Schools zurück, also eine Vorschulerziehung, die Kreativität und Eigensinn der Kinder in den Mittelpunkt stellt. Erst jetzt fand die Phantasie kleiner Kinder herausgehobene Beachtung. Sie sollten sich in freien Formen des persönlichen Ausdrucks artikulieren, also spielen, wie sie wollen, oder herstellen, was sie wollen.

Davon zu unterscheiden sind Versuche, Kinder tatsächlich als Künstler auszubilden und tätig sein zu lassen. Unter dem Titel *Das schaffende Kind* veröffentlichte der deutsche Impressionist Philipp Franck 1928 bis heute eindrucksvolle Beispiele vor allem aus Übungsschulen der Lehrerbildung, die demonstrieren, dass und wie schöpferisches Lernen auch und gerade in der Volksschule möglich ist. Dreissig Jahre zuvor sind freie Kinderzeichnungen bereits in öffentlichen Ausstellungen gezeigt worden, darunter in der Hamburger Kunsthalle und später auch in der Berliner Sezession. Die Bilder galten als

Ausdruck der eigenen Form, die nicht länger einem geometrischen Zweck diene. Das Zeichnen sollte dann auch nicht mehr allein auf Berufe vorbereiten.

Die Ausstellung in der Hamburger Kunsthalle wurde organisiert von der „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung“, die 1896 gegründet worden war. Zwei Jahre später fand die Ausstellung statt. Auch sie nahm auf Sullys Buch Bezug und benutzte seine Formel des „Kindes als Künstler“ (Lehrervereinigung 1898, S. 6),¹¹ die danach viel gebraucht wurde. Der „Zeichenunterricht allein“ genügt nicht, schrieb der Leipziger Zeichenlehrer Georg Hirt am 26. Januar 1898 in der Hamburger Zeitschrift *Pädagogische Reform*, um die „Fähigkeit, sich künstlerisch zu entfalten“, auszubilden (Hirth 1898, S. 33). Hirt hatte offenbar die Zeichen der Zeit erkannt, denn er war Vorsitzender des Verbandes deutscher Musterzeichner, in dem nicht nur die Zeichenlehrer, sondern auch die Reklamezeichner organisiert waren.¹²

Zur Begründung der Hamburger Ausstellung heisst es allgemein:

„Das Kind liebt seine Kunst. Es bereitet ihm eine Freude, wenn es sich spielend unterhält, indem es den Bogen Papier mit jenem Liniengewirr bedeckt, das der erste unvollkommene Ausdruck seiner gestaltenden Kraft ist. Es folgt mit Lust der natürlichen Neigung, aus den Dingen ähnliche Bilder hervorzubringen“ (Lehrervereinigung 1898, S. 3).

„Natürlich“ heisst auch *unverstellt*: „Wir lernen durch diese Zeichnungen die Arbeit des von Vorurteil und Konvention noch nicht beeinflussten kindlichen Geistes kennen“ (ebd., S. 4). Und dann wird eine Frage gestellt, die vor allem die deutsche Kunsterziehung bestimmt hat: „Wie kann die Kunst als Ausdruck schöpferischer Kraft durch die Erziehung der Jugend zu einem Förderungsmittel individueller und sozialer Wohlfahrt gemacht werden?“ (ebd., S. 5)

Ein anderer, sehr bekannter Autor der Hamburger Reformpädagogik, nämlich der Volksschullehrer Heinrich Wolgast, formulierte eine Antwort, die vielfach auf Zustimmung stiess: „Da das echte Kunstwerk der Ausdruck des Volksgeistes ist, so muss es stets national empfunden sein“. Diese Eigenart des Kunstwerks mache es „für die Seele des Kindes“ besonders geeignet, „das noch ganz frisch und naiv die Empfindungsweise seiner Nation bewahrt“ (Wolgast 1903, S. 12). Genau diese Instrumentierung der Kunst brachte die reformpädagogischen Lehrkräfte in Gegensatz zu den Künstlern,¹³ ganz abgesehen von dem Tatbestand, dass sich die Kunst längst politisch emanzipiert hatte. Der Kubismus ist keiner Nation und keinem Volk zuzurechnen.

Die Ausstellung im Hause der Berliner Sezession¹⁴ hiess „Die Kunst im Leben des Kindes“¹⁵ und fand im Frühjahr 1901 statt. Sie war auch in anderen deutschen Städten zu

¹¹ Das Begleitheft zur Hamburger Ausstellung verfasste der Volksschullehrer Carl Götze (1865-1947). Götze war der Redakteur der Reformzeitschrift *Der Säemann* und Mitbegründer des Hamburger „Vereins für Schulreform“. Er war später Rektor und leitete in den zwanziger Jahren die Hamburger Schulbehörde.

¹² Der Verband ist 1832 in Leipzig gegründet worden. Er hatte verschiedene regionale Ableger, darunter die Berliner Sektion, die erst 1888 gegründet wurde.

¹³ Der bekannteste Kritiker war der deutsche Bildhauer und Kunsthandwerker Hermann Obrist (1863-1927), dem der Satz zugeschrieben wird, der Himmel möge die Kunst vor der Schule bewahren, wenn sie so bleibt, wie sie ist (Obrist 1903, S. 146).

¹⁴ Die Berliner Sezession wurde am 2. Mai 1898 gegründet.

sehen und wurde neben dem Ausstellungskatalog von Max Osborn von einem Handbuch begleitet, das im Herbst 1901 erschien.¹⁶ Die Ausstellung löste heftige Reaktionen aus, weil nicht nur Bilder ausgestellt und kommentiert wurden, sondern die allgemeine Botschaft vermittelt wurde, dass Kindern die Freiheit von Künstlern gelassen werden sollte. Für diese Variante von „Kinderkunst“ war es noch zu früh.¹⁷ Es handle sich um das „modernste Kapitel des pädagogischen Dilettantismus“, urteilte die Zeitschrift für Kinderforschung im Jahre 1907¹⁸ und hielt damit die Diskussion für beendet.

Eine weitere Ausstellung mit Kinderbildern fand 1905 im Österreichischen Museum für Kunst und Industrie in Wien statt. Sie wurde organisiert von einem der massgeblichen Pioniere der kreativen Kunsterziehung, nämlich dem Wiener Maler Franz Cizek, der das beeinflusste, was in der angelsächsischen Reformpädagogik *Child Art* genannt wurde. Cizek gilt heute als deren hauptsächlicher Begründer (Malvern 1995). Der Begriff „Kinderkunst“ umfasst mehr als nur freie Zeichnungen, gemeint ist der gesamte künstlerische Ausdruck, und die Voraussetzung ist, dass tatsächlich jedes Kind aufgrund seines kreativen Potenzials zu einem solchen Ausdruck fähig ist. Das rief in Wien ähnliche Widerstände hervor wie zuvor in Berlin, besonders die Lehrerschaft weigerte sich, von schöpferischen Kindern auszugehen (Laven 2006, S. 86ff.).¹⁹

Zu Beginn seiner Karriere war Cizek Zeichenlehrer an der Oberrealschule Schottenfeld im 7. Bezirk von Wien. Hier organisierte er 1901 eine erste Ausstellung von künstlerischen Arbeiten seiner Schülerinnen und Schüler.²⁰ 1897 hatte er seine erste private Kunstklasse für ältere Kinder und Jugendliche eingerichtet, die später als Wiener „Jugendkunstklasse“ berühmt werden sollte. Konzeptionell ging Cizek mehr und mehr davon aus, auf formalen Kunstunterricht, wie er zu dieser Zeit auch in Wien Standard war, zu verzichten. Stattdessen sollte der Unterricht auf die schöpferischen Kräfte vertrauen. Die Kinder lernen einfach, mit ästhetischen Materialien umzugehen und sich damit frei zu artikulieren. Angeregt zu dieser These wurde Cizek auch durch die Psychologie der Kinderzeichnungen.²¹ Sein einziges Buch war nicht zufällig dem Thema „freies Zeichnen“ gewidmet (Cizek/Kastner 1925).

Auf dem Dritten Internationalen Kongress zur Förderung des Zeichenunterrichts (Third International Art Congress) 1908 in London präsentierte Cizek zum ersten Male eine Ausstellung mit Produktionen seiner Klasse im angelsächsischen Raum. Nach dem Ersten

¹⁵ „Die Kunst im Leben des Kindes“ hiess auch eine Berliner Vereinigung zur Erziehungsreform, die ebenfalls 1901 gegründet wurde. Ein führendes Mitglied war der Bildhauer und Kunsterzieher Albert Reimann (1874-1976).

¹⁶ *Die Kunst im Leben des Kindes. Handbuch Erzieher*, herausgegeben im Auftrag der Vereinigung „Die Kunst im Leben der Kinder“. Herausgeber waren die Berliner Kindergärtnerin und Seminarlehrerin Lili Droscher (1871-1944), der Maler Otto Feld (1860-1911), der Schriftsteller und spätere Kunstkritiker der Vossischen Zeitung Max Osborn (1870-1946), der Schriftsteller Wilhelm Spohr (1868-1959) sowie der Kunstkritiker Fritz Stahl (1864-1928).

¹⁷ Die Besonderheit zeigt ein Vergleich: „Kunst im Leben des Kindes“ hiess eine Ausstellung, die vom 15. Dezember 1884 bis zum 15. Januar 1885 im Rathaus der Stadt München stattfand. Sie betraf Bilder und Bücher für Kinder, nicht deren eigene Kunst (Die Gesellschaft Jg. 1885, S. 49ff.).

¹⁸ „Die Kunst im Leben des Kindes.“ In: Zeitschrift für Kinderforschung Jg. 12, H. 8 (1907), S. 248.

¹⁹ Naturgemäss protestierten vor allem die Zeichenlehrer der Gymnasien und Realschulen. Sie sammelten mehr als 3000 Unterschriften gegen Cizek und seine Kinderkunst.

²⁰ Die Ausstellung von Schülerarbeiten an sich war nichts Ungewöhnliches. 1873 etwa berichtete das österreichische Unterrichtsministerium von diversen solcher Ausstellungen im ganzen Land, darunter eine an der Oberrealschule Schottenfeld, die auch Schülerarbeiten in Zeichnen umfasste. Ungewöhnlich war, dass Arbeiten mit dem individuellen Ausdruck von Kindern gezeigt wurden (Laven 2006, S. 33).

²¹ In seinem Nachlass finden sich ausführliche Notizen zu verschiedenen Werken, darunter auch zu Siegfried Levinsteins Dissertation über Kinderzeichnungen.

Weltkrieg folgten zahlreiche weitere Ausstellungen. Bekannt wurde Cizek bei dem englischsprachigen Publikum auch durch Veröffentlichungen der Bilder. Ein Beispiel ist die 1922 publizierte Sammlung *Christmas: Pictures by Children*. Das Buch erschien gleichzeitig bei J.M. Dent in London und im Wiener Burgverlag Richter&Zöllner. 1925 publizierte der Wiener Anton Schroll-Verlag unter dem Namen von Cizek eine weitere englischsprachige Sammlung mit dem Titel *Children's Coloured Paper Work*.²² Auch diese Bilder stammten sämtlich aus Cizeks Jugendkunstklasse in Wien, die bis 1938 Teil der Kunstgewerbeschule war.²³

Die Präsentation in London wurde auch anlässlich der „Kunstschau 1908“ in Wien gezeigt. Organisator der Ausstellung war der Österreichische Künstlerbund, eine Abspaltung der Wiener Sezession; den Vorsitz führte Gustav Klimt. Auch das ging nicht ohne Aufruhr ab. Besonders heftig protestierte der Wiener Historien- und Dekorationsmaler Franz Adalbert Seligmann gegen die Ausstellung. Er klagte dabei die Kunstgewerbeschule an, die Cizek als Professor beschäftigte und zuliess, was er tat. Seligmann behauptete, dass die Absolventen der Schule nichts mehr richtig lernen und daher mit Sicherheit brotlos enden würden (Schweiger 1982, S. 127). Die Ausstellung selbst wurde ein grosser Erfolg, für Cizek auch deswegen, weil hier zum ersten Male amerikanische Pädagogen auf ihn aufmerksam wurden (Laven 2006, S. 90f.).

Bis 1938 besuchten Tausende von Kindern die Kunstklassen in Wien, darunter während der Sommerferien auch viele aus England und den Vereinigten Staaten. In diesen beiden Ländern erlebte Cizek zu Beginn der zwanziger Jahre seinen internationalen Durchbruch mit Wanderausstellungen, die Aufsehen erregten (ebd., S. 99ff).²⁴ Diese angelsächsische Ausrichtung erklärt vielleicht, warum er lange nicht als Teil der deutschen Kunsterziehungsbewegung angesehen wurde,²⁵ wohl aber früh als herausragendes Beispiel der „new education in Austria“ galt (Dottrens/Dengler 1930, S. 60ff.). Cizek selbst sprach kein Wort Englisch (Laven 2006, S. 108) und wurde doch von Besuchen zunächst aus England und dann aus den Vereinigten Staaten überhäuft (ebd., S. 93ff.).

Der Wiener Kunsthistoriker Arpad Weixlgärtner²⁶ beschrieb die Arbeiten der Schüler von Franz Cizek 1922 mit dem Sammelbegriff „Wiener Kindergraphik“ (Weixlgärtner 1922). Den Ausdruck „Child Art“ im Blick auf Cizek prägte Wilhelm Viola (1937),²⁷ der seit 1922 das österreichische Jugendrotkreuz leitete und in dessen „Jugendrotkreuz-Zeitschrift“ Cizeks Kunstunterricht ständig dokumentiert und promoviert wurde.²⁸ Auch die Titelbilder der

²² Der Band enthielt 24 Bildtafeln sowie ein illustriertes Beiheft.

²³ Es handelt sich um 14 farbige Lithographien. Die Einleitung schrieb der französische Buchillustrator Edmund Dulac (1882-1953). Dulac wurde bekannt durch seine Illustrationen der Märchen der Gebrüder Grimm.

²⁴ Die Ausstellungen wurden unterstützt vom Save the Children Fund, der 1919 in London gegründet wurde. Der Fond diente nach dem Ersten Weltkrieg der Bekämpfung der Kindermot und der Förderung der Erziehung. 1920 entstand in Genf eine internationale Organisation.

²⁵ Zwischen 1918 und 1938 gab es keine Ausstellung der Wiener Jugendkunstklasse in Deutschland. 1912 hatte Cizek Arbeiten der Klasse in Dresden-Hellerau gezeigt und 1914 in Köln anlässlich der Ausstellung des Deutschen Werkbundes.

²⁶ Arpad Weixlgärtner (1872-1961) leitete von 1920 bis 1938 die weltliche Schatzkammer des Kunsthistorischen Museums in Wien, von 1931 bis 1934 auch die dortige Gemäldegalerie.

²⁷ Das Buch ist von der Kritik beachtet worden. Eine Rezension wurde im November 1937 in der New Yorker Zeitschrift Parnassus veröffentlicht, die von der 1911 gegründeten College Art Association herausgegeben wurde. Die Zeitschrift erschien von 1929 bis 1941. Verfasser der Rezension war der Kunstpädagoge A. Philipp McMahan (1890-1947).

²⁸ Die Zeitschrift erschien zehnmal im Jahr. Das Heft September 1932 war ganz der Wiener Jugendkunstklasse gewidmet (Laven 2006, S. 96). Wilhelm Viola war generell der internationale Promotor von Cizek. Er sprach

Monatsschrift erschienen mit Darstellungen aus Cizeks Kunstklassen. Die Klassen selbst produzierten nicht nur Bilder, sondern auch Poster oder Wunschkarten zu Weihnachten, die in Faltschachteln angeboten und vom Jugendrotkreuz gedruckt wurden. So waren auch Einnahmen gesichert.

Cizek war primär Künstler, nicht Lehrer. Er vermied die Schulförmigkeit des Unterrichts. Seine Klassen wurden nicht nach Jahrgängen unterschieden, sondern einfach in zwei Altersgruppen eingeteilt, in der einen lernten die Kinder bis zu zehn Jahren und in der anderen die Kinder zwischen zehn und vierzehn Jahren. Für die Einteilung war nicht das Können massgeblich. Jüngere Kinder konnten in ihrer künstlerischen Entwicklung weiter sein als ältere, wichtig war, dass sie ihre Arbeiten reflektierten und auch kommentierten.

- Was sie letztlich verstehen sollten, war die Idee, dass Kunst nicht Natur ist und dass es keinen Weg gibt, die Natur so abzubilden, wie sie ist.
- Kinder haben oft diesen Anspruch, aber wenn sie bei Cizek etwas lernen sollten, dann den Ausdruck ihrer selbst: „Children do not copy nature“ (Viola 1944, S. 80).

Violas zweite englische Studie zeigt eine Fotografie von Cizek, wie er aufmerksam die Zeichnungen eines Kindes studiert und sich mit ihm unterhält (ebd., S. 113). Dazu wird folgender Dialog mitgeteilt. Es geht um Santa Claus. Cizek fragt, wie sieht der Weihnachtsmann aus?

Child: He wears a mitre.²⁹

Child: And a long coat.

Cizek: Yes, a long coat. But you should begin with the head. How does his head look?

Child: It's like a man's head.

Cizek: What kind of head has he?

Child: A very funny head.

Cizek: He has a long beard and beautiful white hair.

Child: No, I don't believe that
(ebd.).

Die Bilder aus dem Buch zeigen entspannte, in ihre Kunst vertiefte, konzentriert arbeitende, sich austauschende, produktive Kinder in einer Lernumgebung, das ihren schöpferischen Kräften gewidmet ist. Vergleichbare Bilder und Dokumente der Kunsterziehung aus dem 19. Jahrhundert und früher gibt es nicht. Bereits 1929 hatte Cizek das Konzept *The Child as Artist* in der amerikanischen Zeitschrift *The Independent* vorgestellt und stiess damit auf ein nachhaltiges Echo in der Kunsterziehung (Cizek 1929). Ein Grund war, dass Cizek Kinder für weitaus kreativer hielt als die meisten Erwachsenen (Darling Kelly 2004, S. 82).

Eine erste Ausstellung mit Bildern seiner Schüler in New York zeigte Franz Cizek im Jahre 1923. Die Ausstellung im Metropolitan Museum of Art dauerte vom 17. Dezember 1923 bis zum 7. Januar 1924. Die ausgestellten Bilder beeindruckten die Besucher durch ihre hervorragende Qualität. „Cizek's Children“ titelte sie das Time Magazine nach einem

zum Beispiel im August 1927 auf dem vierten Weltkongress der New Education Fellowship in Locarno über die Kinderkunst von Cizek. Präsident der Konferenz war Pierre Bovet, das Rahmenthema hiess „The True Meaning of Freedom in Education“.

²⁹ Mitra, die Bischofsmütze.

Besuch in Wien vor der Ausstellung. Die Praxis der Jugendkunstklasse wird in dem Artikel so beschrieben:

„Herta Breit, aged 11, paints tender little watercolors, Anneliese Freisler, 10, draws a Mrs. Profiteer with a biting touch of social satire, Ed Viet, 12, and Grete Hanus, 13, model little wax figures with a profound sense of rhythm, Franz Probst, 13, has an exciting vision of the Russian Revolution, Grete Blatny, 13, paints a Tyrolese wedding party. These young people are students in the art school of Dr. Frank Cizek in Vienna”³⁰
(Time Monday November 26, 1923).

Drei von den Kindern sind später ausfindig gemacht worden. Herta Breit lebte bis 2002 als Malerin in Wien, Margarete Hanus war als Bildhauerin und Kunstpädagogin wiederum in Wien tätig und auch Franz Probst war Maler nochmals in Wien (Laven 2006, S. 204f.).

Die pädagogische Zeitschrift Progressive Education druckte im April 1924 eine Äusserung von Cizek, der nach seiner Unterrichtsmethode befragt wurde. Cizek sagte:

„Where others put the lid on, I take it off. When a child comes ... I don't tell him what to do. I don't bring him into the storeroom and let him rummage through all my treasures. He finds paints and brushes and chinks and canvas. He finds woods for carving and sawing, and clay for modeling and colored paper to cut out. He sees other children working with them, and he soon finds out what to do and he does it.”³¹

Der wahre Unterricht besteht darin, nicht zu unterrichten und die Natur im Kind zu ihrem Recht kommen zu lassen. Jedes Kind ist kreativ und nur die Umstände behindern den schöpferischen Ausdruck. Alle Kinder, die bei ihm lernen wollten, wurden von Cizek akzeptiert, es gab keine Prüfung der künstlerischen „Begabung“. Schulische Formen der Kontrolle wurden abgelehnt. Von Viola ist folgende Aussage Cizeks überliefert:

„I have extricated children from school in order to make a home for them, where they may really be children. I was the first person to talk about ‘unschooling the school’”
(Viola 1937, S. 38).

Ausstellungen von Werken, die Kinder gemalt oder gezeichnet haben, wurden nach dem Ersten Weltkrieg zu einem Standard von Museen, Kunsthallen und auch Sommerschulen. Sie erreichten danach auch die Klassenzimmer und sind heute aus den Schulen nicht mehr wegzudenken. Die Polemik über „Kinder als Künstler“ ist verschwunden und aus Zeichen- ist Kunstunterricht geworden. In den amerikanischen Schulen nannte man das in den dreissiger Jahren „free art classes“. Sie dienten dem künstlerischen Ausdruck und damit auch der schöpferischen Entwicklung des Kindes.

3. *Das Kind der Kinderliteratur*

³⁰ Der Titel ist unzutreffend, Cizek hat nicht promoviert. Die Akademie der bildenden Künste in Wien hat 1872 den Hochschulstatus erhalten, die kunsthandwerklichen Fächer wurden daraufhin nicht mehr unterrichtet.

³¹ Progressive Education (April 1924), News and Comments.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde es in der rasch ausufernden Literatur zur „neuen Erziehung“ üblich, von der modernen Pädagogik oder der „éducation moderne“ (wie Jonckheere 1910) zu sprechen, um den raschen Fortschritt gegenüber früheren Epochen anzuzeigen. Dabei herrschte weitgehend Einigkeit, dass die neue Sichtweise des *Kindes* die „moderne“ von der „alten“ Erziehung unterscheiden würde. In diesem Sinne wäre die „neue“ die kindzentrierte Pädagogik, also das, was in der deutschen Diskussion als „pädagogischer Naturalismus“ oder „Pädagogik des Wachsenlassens“ weit mehr bekämpft als befördert worden ist.

Aber diese Abwehrhaltung hatte nicht nur die Trägergruppen der „neuen Erziehung“, sondern auch Literatur und Kunst gegen sich. Eine spezielle Anschauung lieferten Romane, in deren Mittelpunkt das Erleben und Handeln von selbständigen Kindern stand. Parallel dazu entstanden auch eigene Zeitschriften für Kinder und Jugendliche. Das war noch keine Praxis der „neuen Erziehung“, aber die Bilder und Texte bestärkten zunehmend die Vorstellungen des selbsttätigen und durchaus auch eigensinnigen Lernens, das sich von schulischem Unterricht unterscheidet.

Gelesen haben diese Zeitschriften Kinder und Jugendliche in bürgerlichen Familien. Die Eltern besorgten ihnen die Journale, die in diesem Sinne eine „offizielle“ Lektüre darstellten. Vorausgesetzt werden muss ein zunehmend urbaner werdendes Umfeld. Nicht zufällig waren die ersten Verlage in Chicago und New York ansässig, den beiden Städten, die im 19. Jahrhundert am schnellsten wuchsen und die Modernisierung der Lebensformen besorgten. Ein Faktor dieser Modernisierung war das „aktive Kind“.

Eine ganz andere Art der Anschauung als die Kinder- und Jugendzeitschriften lieferten Romane für Erwachsene, in deren Mittelpunkt das Leben von Kindern stand. Auch diese spezielle Literatur häufte sich im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, nachdem Charles Dickens damit Erfolg hatte. Sein zweiter Roman *Oliver Twist or The Parrish Boys' Progress* erschien zunächst als Fortsetzungsgeschichte zwischen Februar 1837 und April 1839, also mehr als zwei Jahre lang, in der Zeitschrift Bentley's Miscellany.³² Dickens musste den Spannungsbogen des Romans der Form der Fortsetzungen anpassen. Der erste Band der Buchausgabe erschien bereits 1838, sechs Monate vor dem Ende der Zeitschriftenserie.

Es war der erste englische Roman, in dessen Zentrum ein Kind stand, nämlich der Waisenjunge Oliver, der auf einer „Baby Farm“ aufwächst und mit neun Jahren bereits arbeiten muss, ohne Lohn und schlecht ernährt. Er lehnt sich gegen die Behandlung auf und wird meistbietend verkauft. Dabei hat er zunächst Glück, weil er nicht in die Hände eines rücksichtslosen Schornsteinfegers gerät, sondern sich als Gehilfe eines Totengräbers nützlich machen kann. Er singt Klagelieder bei Kinderbegräbnissen, das gefällt dem Totengräber, aber nicht seiner Frau, die Oliver nicht leiden kann. So flieht er nach London, gerät in die Fänge eines jüdischen Hehlers,³³ muss sich unter Strassenkindern durchschlagen und wird zum Taschendieb. Er erlebt die englische Gesellschaft von unten und erfährt erst nach vielen Irrungen und Wirrungen von seiner bürgerlichen Herkunft, die ihn am Ende rettet.

Der Erfolg von *Oliver Twist* etablierte ein neues Genre, in dem aktive Kinder die Hauptpersonen waren. Kinder erleben in diesen Romanen Abenteuer, führen ihr eigenes Leben, werden Gefahren ausgesetzt und verlieren auf diesem Wege die Aura des „Braven“

³² Die Zeitschrift wurde 1836 von dem Londoner Richard Bentley (1794-1871) gegründet und erschien bis 1868. Ihr erster Herausgeber war Charles Dickens (1812-1870), der die Zeitschrift drei Jahre lang leitete.

³³ Der Antisemitismus ist oft hervorgehoben worden (vgl. Meyer (2005)).

aus der Kinderliteratur. Aber es entstanden auch andere Varianten. Im Jahre 1890 erschien in Paris Pierre Lotis *Roman d'un enfant*, eine autobiographische Reminiszenz an die Konstituierung des Menschen aus den Erfahrungen des Kindes. Der amerikanische Psychologe James Mark Baldwin sollte wenig später von der „Logik des Genetischen“ sprechen, also davon, dass und wie das Frühere das Spätere bedingt. Für den Schriftsteller Loti bringt die Kindheit alle Motive des Lebens hervor, sie prägt die Träume, indem sie träumt, definiert im voraus die Erinnerungen des Erwachsenen und bestimmt den Rhythmus der Gefühle oder die Paradoxie der Erfahrung.

Loti schreibt über sich, über das Kind, das er selbst einmal gewesen ist, die Erfahrungswelt, aus der er entstanden ist und an die er zurückgebunden bleibt. Dieses Leben steht nicht zur Disposition von Erwachsenen, und es ist nur im autobiographischen Rückblick verfügbar. Die Einzelheiten fügen sich sinnhaft zusammen, aber was wie eine natürliche Teleologie aussieht, ist eine retrospektive Konstruktion. Der Erwachsene urteilt über sein Leben, das Kind kann dieses Leben nur vor sich sehen, also nicht wirklich wissen, was kommt oder aus ihm wird. „Vom Kinde aus“ kann nur der Erwachsene denken, weil nur er beide Seiten kennt; Kinder thematisieren Kindheit im Allgemeinen nicht, wenigstens nicht als normative Erwartung.

Lotis Roman der Kindheit wird, soweit ich sehe, an keiner Stelle der reformpädagogischen Literatur erwähnt. Das ist weder ein Zufall noch eine Ausnahme. Die meisten klassischen Texte über Kindheit und Erziehung in der Literatur der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts werden selbst dort *nicht* rezipiert, wo ausdrücklich von einer Kindorientierung der „neuen Erziehung“ die Rede ist. Ich nenne als weitere Beispiele

- Jules Vallès' naturalistisches Kindheitsdrama *L'enfant* (1879/1881),³⁴ das wachrütteln sollte und in dem Kindheit als einzige Repression erscheint,
- Edmondo de Amicis' Darstellung von Kindern als nationale Helden in *Cuore* (1886),
- Jules Renards Roman über eine unglückliche und auswegslose Kindheit in *Poil de Carotte* (1894)
- oder auch *The Education of Henry Adams* (1907/1917), in der Bildung mit den Stationen des Lebens gleichgesetzt wird.³⁵

Lotis Roman erscheint im gleichen Jahr wie Stendhals voluminöse Autobiografie *Vie de Henry Brulard*. Stendhal beschreibt hier sein Leben aus der Erinnerung des alten Mannes heraus und misst dabei dem Erleben der Kindheit grösste Bedeutung bei. In der Kindheit wird der Mensch geformt und die Richtung des Lebens festgelegt.³⁶ Aber *Le roman d'un enfant* erinnert im Stil bisweilen mehr an Flaubert, der in den *Mémoires d'un fou*³⁷ als Siebzehnjähriger die Geschichte seines Lebens reflektiert, von der träumerischen Kindheit bis zur erotischen Formung.

Gerade Autoren wie Stendhal und Flaubert haben die literarische Vorstellung von Kindheit als konstitutive und eigensinnige Phase des Lebens nachhaltig beeinflusst. Ohne

³⁴ Der autobiografische Roman erschien 1878 zuerst in Fortsetzungen in der Pariser Zeitschrift *Le Siècle*. Die Serie trug den Titel Jacques Vingtras und wurde unter dem Pseudonym La Chaussade veröffentlicht, Erst die dritte Auflage der Buchausgabe (1881) hiess *L'enfant*.

³⁵ Das Buch kursierte zunächst nur als Privatdruck mit nur hundert Kopien und wurde erst 1918 veröffentlicht.

³⁶ Die autobiographischen Aufzeichnungen sind auf der Basis von Tagebüchern in den Jahren 1835/1836 verfasst worden. Der Schriftsteller Stendhal hiess eigentlich Marie Henri Bleyle (1783-1842).

³⁷ Die *Mémoires d'un fou* sind 1838 geschrieben worden, als Gustave Flaubert (1821-1880) 17 Jahre alt war. Veröffentlicht wurden die *Mémoires* erst zwischen Dezember 1900 und Februar 1901 in der *Revue blanche*.

diese Literatur der Kindheit und insbesondere ohne deren kritische Spitzen gegen die zeitgenössische Praxis der Erziehung in den Familien und Schulen hätte es vermutlich keinen so raschen Wandel des öffentlichen Bewusstseins über die Maximen der „neuen Erziehung“ geben können. Dieser Wandel musste aus der Lesekultur heraus akzeptiert werden, was nicht möglich gewesen wäre ohne herausragende Werke, die neue Sichtweisen nahelegten und eine starke Nachfrage erlebt haben.

Die neue Sicht des Kindes lässt sich aber nicht nur in der Literatur, sondern auch und mehr noch in der Kunst nachweisen. Die pädagogische Theorie des aktiven und kreativen Kindes konnte ein akzeptiertes öffentliches *Bild* voraussetzen, nicht nur Romane mit verschiedenen Lesarten. Besonders aufschlussreich sind die Schnittstellen zwischen Literatur und Kunst, die sich in der Kinder- und Jugendliteratur des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts finden. Mein Beispiel ist die Ausgabe 1905 von Robert Louis Stevensons³⁸ Gedichtsammlung *A Child's Garden of Verses*, die von der berühmten Malerin Jesse Willcox Smith illustriert wurde. Die Sammlung ist ein Durchbruch der populären Kunst für Kinder, gestaltet von einer der einflussreichsten Illustratorinnen der Zeit. Zu sehen sind nicht mehr zweitklassige Titelbilder von Kinder- und Jugendzeitschriften.

Die aufwändig gestaltete Ausgabe der Kindergedichte von Stevenson war Teil der amerikanischen Reihe *Scribner's Illustrated Classics for Younger Readers*, in der zuvor unter anderem folgende Titel erschienen waren:

- Eugene Fields *Poems of Childhood* (1904),
- Francis Hodgson Burnetts *Little Lord Fauntleroy* (1886)³⁹
- und J.M. Barries *Peter Pan and Wendy* (1904/1911)⁴⁰

Alle diese Bücher handeln von aktiven, kreativen und selbstbewussten Kindern, nicht mehr von Kindern der religiösen Unterweisung oder der bürgerlichen Wohnstube. Die Sichtweise des nicht länger duldsamen Kindes veränderte die Jugendliteratur grundlegend und ist irreversibel.

Peter Pan und Wendy sind freie Kinder in Neverland, die keiner Autorität unterworfen sind und ihre Abenteuer selbst bestehen müssen. Peter Pans Nonchalance - „the devil may care“ - wurde sprichwörtlich. Der kleine Lord Fauntleroy, der in New York aufwächst und dann nach England zurückkehrt, überwindet Ausbeutung und soziale Ungerechtigkeit allein durch kindliche Klugheit, die sogar seinen hartherzigen Grossvater beeindruckt. Und in Eugene Fields Gedichten zeigen sich Paradiese der Kindheit, freie Zugänge zur Natur und eigene Erlebniswelten, die ohne das Drangsal der Schule auskommen, das schon Stendhal irritiert hatte. „Natur“ steht gegen die Institution Schule, die zur gleichen Zeit für alle Kinder verbindlich wird.

Das wohl berühmteste Beispiel für das literarische Bild des aktiven Kindes, das sich selbst zurechtfinden muss und das auch kann, sind Mark Twains *Adventures of Huckleberry Finn*, die 1884 zuerst in Kanada und ein Jahr später in den Vereinigten Staaten veröffentlicht wurden. Der Roman war ein unmittelbarer Erfolg, obwohl - oder weil - er eingestuft wurde als

³⁸ Der schottische Schriftsteller Robert Louis Stevenson ist einer der Begründer des Neo-Romantizismus in der englischen Literatur.

³⁹ Auch *Little Lord Fauntleroy* war zunächst ein Fortsetzungsroman. Die erste deutsche Übersetzung von Emmy Becher erschien 1889.

⁴⁰ Das Theaterstück *Peter Pan or The Boy Who Couldn't Grow Up* wurde am 27. Dezember 1904 in London uraufgeführt. Das Buch *Peter Pan and Wendy* erschien 1911.

für Kinder ungeeignet. Was von Mark Twain in Frage gestellt wurde, galt vielen Zeitgenossen als die Essenz der Erziehung, ein absoluter Gehorsam, die strenge Überwachung der Kinder, unnachsichtiges Strafen und die bedingungslose Autorität der Erziehungspersonen. Kinder, hiess es in der deutschen Pädagogik, dürfen keine Widerworte geben.

Mark Twain erzählt die Geschichte eines Jungen, der durch zwei Frauen erzogen oder wie es heisst „zivilisiert“ werden soll. Die Frauen sind zu seinen Vormündern bestellt worden. Er wird zusätzlich von seinem Vater drangsaliert und ausgebeutet, aber ihm gelingt die Flucht in die Wildnis ausserhalb der Stadt. Die Wildnis ist der Mississippi, der für freie Jungen zahllose Abenteuer bereithält, ohne dabei durch Schulen, Vormünder oder andere pädagogische Einrichtungen behindert zu werden. Am Ende kann Huckleberry in das fiktive „St. Petersburg“ zurückkehren, weil sein Vater, der Trunkenbold, gestorben ist. Nunmehr will ihn Tom Sawyers Familie zivilisieren, aber Huck plant, in den freien Westen zu fliehen, ohne eine Erziehung über sich ergehen zu lassen. Er ist Pionier, also weiss nicht, was er noch alles entdecken wird.

Dahinter steht eine pädagogische Theorie. 1898 hielt Mark Twain in seinem Notebook anlässlich seines Aufenthaltes in Wien⁴¹ fest: „Education consists mainly in what we have unlearned“ (Mark Twain Notebooks 2006, S. 346). Bildung vergisst man und was man behält, verrät letztlich nur, was man nicht weiss; in jedem Fall ist Bildung kein Ersatz für Lebenserfahrung. „Education“, so lautet eine berühmte Formel von Twain, ist der Weg von „cocky ignorance to miserable uncertainty“, Huckleberry Finn muss also immer neu herausfinden, was gut für ihn ist. Für sich selbst hielt Twain fest: „I never let schooling interfere with my education“, Bildung ist wenn, dann intelligente Selbstformung, unabhängig von dem, was die Schulmeister sagen.

Stevensons Sammlung *A Child's Garden of Verses*, die im deutschen Sprachraum kaum bekannt ist, erschien zuerst 1885 als integrale Ausgabe seiner Kindergedichte.⁴² Sechs Gedichte waren bereits 1884 in *The Magazine of Art* veröffentlicht worden. Stevenson hatte 1882 in seinen *Familiar Studies of Men and Books* die Lebensphilosophie von David Henry Thoreau dem englischen Publikum vorgestellt,⁴³ nicht ohne kritische Untertöne einer „womanish solicitude“, die auf das Alleinsein ohne lebendigen Kontakt und so ohne Konflikte abzielten. Thoreau war 1862 gestorben, sein Buch über das einfache Leben in den Wäldern, das 1854 in Boston erschienen war, hat die Vorstellung von alternativem Leben jenseits der modernen Gesellschaft nachhaltig bestimmt.

Robert Stevenson, der 1850 in Edinburgh geboren wurde und dort aufwuchs, stammte aus einer Presbyterianerfamilie. Er war als Kind oft krank, lernte spät lesen und hatte ständig Probleme mit der Schule. Dafür schrieb er früh Geschichten und entschied sich im April 1871 gegen den Willen seines Vaters, Schriftsteller zu werden, nachdem er erfolglos Ingenieurwissenschaften und Jura studiert hatte. 1876 lernte Stevenson in einer französischen Literatenkolonie Fanny Van de Grift Osbourne kennen, eine verheiratete Amerikanerin, in die er sich verliebte, der er nach einem dramatischen Telegramm im August 1879 in die

⁴¹ Mark Twain alias Samuel Longhorn Clemens lebte mit seiner Familie von Ende September 1897 bis Mai 1899 in Wien.

⁴² Es war das erste Buch Stevensons, das in der amerikanischen Ausgabe im Verlag von Charles Scribner's Sons erschien.

⁴³ Robert Louis Stevenson: *Henry David Thoreau: His Character and Opinions*. Zuerst in: *Cornhill Magazine* No. 42/43 (September/October 1880).

Vereinigten Staaten nachfolgte und die er am 19. Mai 1880 in San Francisco heiratete. Die nächsten sieben Jahre waren die literarisch produktivsten in Stevensons Leben.⁴⁴

Mitten in diese Periode fiel die Veröffentlichung der Kindergedichte. Jesse Willcox Smith, die berühmte amerikanische Malerin und Illustratorin, machte aus dem Zyklus von milden ironischen Gedichten über die Eigenwelt von Kindern eine Manifestation des neuen Kindes, wie es sich im Stil des *nouveaux art* darstellen und erfassen liess. Die einzelnen Gedichte erhielten Kopf- und zum Teil auch Schlussleisten, in denen das je zentrale Thema als Bildmotiv gestaltet wurde.

- Das Gedicht *The Swing* etwa wird mit einer übermütigen Szene des kühnen Schaukelns überschrieben (Stevenson 1905, S. 49),
- *The Little Land* zeigt einen Jungen im Flug der Phantasie zum Land des Spiels (ebd., S. 87),
- *Good and Bad Children* verweist darauf, dass Kindheit nicht nur Freude machen kann (ebd., S. 39),
- *My Shadow* beschreibt, wie eines der grossen Rätsel der Kindheit bearbeitet wird (ebd., S. 23, 24)
- und *Historical Associations* zeigt das alte und das neue Kind (ebd., S. 108).

Neben diesen Skizzen enthält Scribner's Klassikerausgabe von *A Child's Garden of Verses* 10 Farbtafeln, auf denen Jesse Willcox Smith die Leitmotive von Stevensons Lyrik zu einem Kaleidoskop der neuen Kinder und ihrer natürlichen Erziehung verdichtete.

- *Bed in Summer*: Kinder sind selbständig und brauchen bei ihren täglichen Verrichtungen keine Hilfe.
- *Foreign Lands*: Die Welt wird staunend wahrgenommen und muss entdeckt werden.
- *The Land of Counterpane*: Alles ist Spiel, einschliesslich der Bettdecke.
- *Foreign Children*: Überall gibt es Kinder, die niemandem gehören, ausser sich selbst.
- *Looking-glass River*: Die Seele des Kindes wird gespiegelt durch die Natur und ist rein wie Wasser.
- *The Hayloft*: Die Tage der Kindheit sind ein einziger Traum, der mit offenen Augen am Tag geträumt wird.
- *North-West Passage*: Die Nacht will mutig gewagt sein, wie die Passage durch das Nordmeer vom Atlantik zum Pazifik.⁴⁵
- *Picture-Books in Winter*: Der Weg der Bildung ist der der Phantasie, und er beginnt mit Lesen.
- *The Flowers*: Kindheit ist freies Wachstum, wie die Natur im Blumengarten, der nie einen Gärtner sieht.

Auf diesem Wege entstand ein mediales Bild. Die Verwendung dieses Bildes in Zeitschriften und nicht zuletzt auch in der Produktwerbung lässt sich als Indikator

⁴⁴ *Treasure Island* (1883), *Kidnapped* (1886), *The Strange Case of Dr. Jekyll und Mr. Hyde* (1886) und *The Black Arrow* (1888).

⁴⁵ Mit „Nordwestpassage“ wird der Seeweg vom nördlichen Atlantik zum nördlichen Pazifik bezeichnet. Als erster segelte Robert McClure (1807-1873) 1850 von Westen nach Osten. 1743 hatte die britische Admiralität ein Preisgeld von £20'000 ausgesetzt für das erste Schiff, das allein die Nordwestpassage durchqueren würde. McClure erhielt die Hälfte des Geldes, weil er nicht die ganze Distanz mit einem Schiff gesegelt war.

verstehen für gestiegenes öffentliches Interesse an Fragen der Erziehung und so der Kindheit. Dieses Interesse bürgerlicher Eltern hielt im gesamten 19. Jahrhundert an und war eine Grundlage dafür, dass Kinder zusehends von ihren Potentialen her verstanden und als aktiv Handelnde gesehen wurden.

Literatur

Quellen

- Adams, H.: *The Education of Henry Adams*. Boston: Houghton Mifflin Company 1918.
- Barrie, J.M.: *Peter Pan and Wendy*. Illustrated by F.D. Bedford. New York: Charles Scribner's Sons 1911.
- Bergson, H.: *L'Evolution créatrice*. Paris: Presses Universitaires de France 1907/1994.
- Boyd, W./Mackenzie, M.: *Towards a New Education. A Record and Synthesis of the Discussions on the New Psychology and the Curriculum at the Fifth World Conference of the New Education Fellowship Held at Elsinore, Denmark, in August 1929*. London/New York: Alfred A. Knopf 1930.
- Cizek, F.: *The Child as Artist*. In: *The Independent* Vol. 113 (December 20, 1929), S. 541-544.
- Cizek, F.: *Children's Coloured Paper Work*. Vienna: Anton Scholl and Company 1930.
- Cizek, F./Kastner, H.: *Das Freie Zeichnen. Ein Weg für den Unterricht im Zeichnen nach Natur- und Gebrauchsgegenständen. Auf Grund der von Franz Cizek, Regierungsrat und Professor an der Kunstgewerbeschule in Wien, geleiteten Fachkurse bearbeitet und herausgegeben*. Wien: Anton Schroll 1925.
- Decroly, O.: *L'examen affectif en général et chez l'enfant en particulier*. 3e éd. Revue. Bruxelles: Maurice Lamertin 1926.
- De Amici, E.: *Cuore. Libro per I Ragazzi*. Torino: Treves 1886.
- Dickens, Ch.: *Oliver Twist or the Parish Boy's Progress*. In *Three Volumes*. London: Richard Bentley 1838.
- Fields, E.: *Poems of Childhood*. New York: Charles Scribner's Sons 1904.
- Flaubert G.: *Mémoires d'un fou*. Paris: Floury 1901.
- Franck, Ph. : *Das schaffende Kind*. Berlin: Otto Stollberg Verlag o.J. (1928).
- Gaudig, H.: *Der Handfertigkeitsunterricht und die Reform der deutschen Schule*. In: *Die Arbeitsschule* 26 (1912), S. 3-7.
- Grosser, H./Stern, W.: *Das freie Zeichnen und Formen des Kindes*. Leipzig: Barth 1913.
- Hameline, D./Jornod, A./Belkaid, M.: *L'école active: Textes - fondateurs*. Paris: Presses Universitaires de France 1995.
- Hirt, G.: *Die Volksschule im Dienste der künstlerischen Erziehung des deutschen Volkes*. In: *Pädagogische Reform* Jg. 22, H. 4 (1898), S. 33/34.
- Hodgson Burnett, F.: *Little Lord Fauntleroy*. New York: Scribner 1886.
- Jonckheere, T.: *Les grands directions de l'éducation moderne*. Bruxelles: Lemartin 1910.
- Kiddle, H./Schem, A.J.: *The Cyclopaedia of Education: A Dictionary of Information for the Use of Teachers, School Officers, Parents, and Others*. New York/London: E. Steiger, Trübner&Co. 1877.
- Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung Hamburg: *Das Kind als Künstler. Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle zu Hamburg*. O.O. (Hamburg) 1898.

- Levinstein, S.: Das Kind als Künstler. Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde. Dazu 169 Figuren auf 85 Tafeln und 18 Tabellen im Text. Leipzig: Voigtländer 1905.
- Loti, P.: Le roman d'un enfant. Paris: Calmann Levy 1890.
- Mark Twain Notebooks. Ed. by A. Paine. Alcester Warwickshire: Read Books 2006.
- McMillan, Margaret: Education Through the Imagination. London: S. Sonnenschein 1904.
- Perez, B.: La psychologie de l'enfant. L'art et la poésie chez l'enfant. Paris: F. Alcan 1888.
- Renard, J.: Poil de carotte. Paris: Flammarion 1894.
- Ricci, C.: L'arte dei bambini. Bologna: N. Zanichelli 1887.
- Roorda, H.: Le Pédagogue n'aime pas les enfants. Lausanne: Les Cahiers Vaudois 1917.
- Stendhal: Vie de Henry Brulant. Ed. par C. Stryiński. Paris: G. Charpentier et Cie. Editeurs 1890.
- Stevenson, R.L.: Familiar Studies of Men and Books. London: Chatto&Windus 1882.
- Stevenson, R.L.: A Child's Garden of Verses. With Illustrations by J. Willcox Smith. New York: Charles Scriber's Sons 1905.
- Sully, J.: Studies of Childhood. New Edition with Corrections and Additions. London/New York/Bombay: Longmans, Green, and Co. 1903. (erste Ausg. 1895)
- The Creative Self Expression of the Child. Report of the first Summer Conference of the New Education Fellowship in Calais. London : New Education Fellowship 1921.
- Vallès, J.: L'enfant. Paris: Georges Charpentier 1881.
- Viola, W.: Child Art and Franz Cizek. Vienna: Austrian Junior Red Cross 1937.
- Viola, W.: Child Art. Second Edition. London: University of London Press 1944.
- Weixlgärtner, A.: Wiener Kindergraphik. In: Graphische Künste Jg, 45, Heft 1 (1922). Sonderdruck: Wien: Gesellschaft für vervielf. Kunst 1922.
- Wintsch, J.: Une révocation, une école. Lausanne: Société de l'école Ferrer 1910.
- Wolgast, H.: Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung. Vortrag, gehalten auf der Deutschen Lehrerversammlung in Chemnitz, Pfingsten 1902. Leipzig: Ernst Wunderlich 1903.

Darstellungen

- Darling Kelly, D.: Uncovering the History of Children's Drawing and Art. New York, NY: Ablex Publishing Company 2004.
- Dottrens, R./Dengler, P.L.: The New Education in Austria. New York: The John Day Company 1930.
- Kohler, R.: Jean Piaget. London: Continuum 2008.
- Laven R.: Franz Cizek und die Wiener Jugendkunst. Wien: Schleebrügge 2006.
- Malvern, S.: Inventing „Child Art“: Franz Cizek and Modernism. In: British Journal of Aesthetics Vol. 35 (1995), S. 262-272.
- Meyer, S.: Antisemitism and Social Critique in Dicken's *Oliver Twist*. In: Victorian Literature and Culture Vol. 33, No. 1 (2005), S. 239-252.
- Schweiger, W.J.: Wiener Werkstätte: Kunst und Handwerk, 1903-1932. Wien: C. Brandstätter 1982.
- Vidal, F.: Piaget Before Piaget. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 1994.