

Vom ‚Kunstunterricht‘ zur ‚Ästhetischen Erziehung‘

„Der Ästhetikbegriff ist wieder in das Blickfeld der Fachdiskussion geraten.“

(Hans Daucher: „Ästhetische Erziehung als Wissenschaft“, Daucher/Sprinkart, Köln 1979, S.112)

„Der Besucher erfährt, wie das Auge sieht, das Ohr hört, die Nase riecht, die Haut fühlt, die Finger tasten, der Fuß (ver-)steht, die Hand (be-)greift, das Gehirn denkt, die Lunge atmet, das Blut pulst, der Körper schwingt. Die Wahrnehmung der Gesetze der eigenen Natur befähigt den Menschen, in den Erscheinungen der äußeren Natur die gleiche Gesetzmäßigkeit wahrzunehmen als auch zu wahren.“

(Hugo Kükelhaus: „Erfahrungsfeld zur Entfaltung der Sinne“, München 1975)

„Als Ästhetische Erziehung wird im Sinn dieser auf die Institution Schule begrenzten Darlegung die Vielfalt jener gesellschaftlichen Veranstaltungen verstanden, in denen Wahrnehmungsprozesse – sowie deren Zusammenhang mit Sprache und Handlung – beobachtet, beschrieben, erklärt, verursacht, verglichen werden.“

(Gunter Otto: Klappentext zu „Ästhetische Erziehung als Wissenschaft“, Daucher/Sprinkart, Köln 1979)

Worum es geht:

- Schulung der Sinne als sinnenfeindliches erzieherisches Programm?
- In welcher historischen Situation wird in Deutschland ästhetische Erziehung aktuell?
- Wann taucht in der Fachgeschichte der Begriff >Ästhetische Erziehung< auf?
- Wie verändern sich unter dem neuen Programm Inhalte und Methoden des Kunstunterrichts?
- Ist die Kunstlehre mit der Ästhetischen Erziehung an einem Ende angelangt?

Ästhetische Erziehung als eine >Übung der Sinne< kann man als erklärtes und positives Programm außerschulischer und schulischer Erziehung in der Geschichte weit zurückverfolgen. Rousseau, der Autodidakt, etwa sagt: *„Die Sinne üben heißt nicht nur sie gebrauchen, sondern lernen, mit ihrer Hilfe richtig zu urteilen, ja sogar zu fühlen. Denn wir können weder tasten noch sehen oder hören, wenn wir es nicht gelernt haben.“* (Rousseau in „Emile“ 1762, zitiert in Jütte, S.172) Dabei schwebt Rousseau in der Erziehung die Bewahrung eines **unschuldigen Naturzustands** vor, der uns in diversen pädagogischen Leitbildern vom 18. Bis ins 20.Jh. begegnet, von Robinson Crusoe und seinem Zögling Freitag bis zu Tarzan dem Affenmenschen. Die Institution Schule ist davon noch nicht direkt betroffen, weil weder Emile noch Freitag oder Tarzan je die Schulbank drücken mussten.

Deutlich älter und vielfach schon auf religiöse Institutionen bezogen sind **Programme zur Zügelung der Erregbarkeit**, Affizierbarkeit der Sinne. Religion, Sitte, Moral, Recht weisen als Instrumente, Narkotika des Sozialsystems, die Sinnlichkeit in ihre Grenzen: *„Du sollst nicht begehren...“* lautet schon die biblische Formel für solche Grenzziehungen. Sie betreffen ein Spektrum von sinnlichen Wahrnehmungen (betrachten, berühren, beriechen, verzehren), das von Scheu und Ehrfurcht über Angst und Panik bis hin zum Ekel und Abscheu reicht. Tabu, Schande, Angst, Sünde, Unrecht, Strafe richten **gesellschaftliche Schranken auf gegen sinnliche Erregung** in der Form von ungezügelter Bedürfnissen, von Genuss, Begehren, Lust, Libido. Aber auch Unlust, Ekel, Schmerz und Angst, die ebenfalls in sich den **Keim der Gemeinschaftsschädigung** tragen, werden mit Tabus in Grenzen gehalten, unterstützt von Maßnahmen der Erziehung/**Zucht**/Züchtigung als Desensibilisierung durch gesellschaftlich verordnete Narkotika. Auf der anderen Seite schafft das Sozialsystem

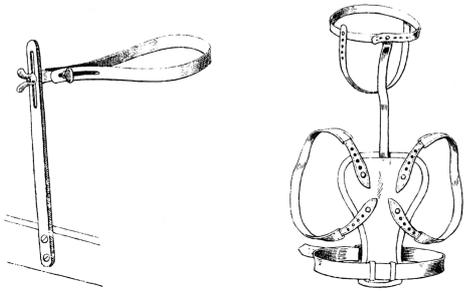


Abb.: Moritz Schreber: Geradehalter

immer auch Freiräume, in denen Ventile für den aufgestauten Leidensdruck geschaffen werden, ein mehr oder weniger kontrolliertes Ausleben der unter Quarantäne gestellten Sinnlichkeit, Triebhaftigkeit legalisiert oder zumindest toleriert wird: Feste, Kriege, Krankheiten und z.B. auch Kunst. Die hier nur angedeutete Tragweite der Problematik spielt in der Schulpädagogik eine sehr vermittelte Rolle. Die religiösen Traditionen schulischer Unterrichtung hingegen wirken trotz Säkularisation noch deutlich über das 19.Jh. hinaus nach.

Über Pestalozzi (Anschauungspädagogik), GutsMuths (Leibeserziehung), Fröbel (Spielgaben), Schreber („Ertüchtigung der Stadtjugend durch Arbeit im Grünen“ und „gesunde Triebabfuhr“ – Schwarze Pädagogik) lässt sich eine pädagogische Absicht verfolgen, die eine **Erziehung der Sinne** zur Aufgabe eines allgemeinen Schulunterrichts auch unter staatlicher Regie machen möchte. Dabei bleibt es allerdings nicht allein bei einer Entfaltung und Verfeinerung der Sinneswahrnehmung sondern ist meist auch ihre **Disziplinierung** im pädagogischen Visier. Eine besondere Rolle spielt hier die

‘**Leibeserziehung**‘ und ihr ganzheitlicher Erziehungsanspruch, wie er etwa im 19.Jh. vertreten wird von Johann Christoph Friedrich GutsMuths(1759-1839), Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852), oder auch Adolf Spieß(1810-52) und Moritz Schreber(1808-61). Unterricht gilt in der traditionellen Pädagogik geradezu als Exerzierplatz zur **Zähmung kindlicher und jugendlicher Sinnlichkeit**. Um nur einige Schlagwörter zu liefern: **Still sitzen** (J.A.Comenius), **der züchtige Blick - das Schamgefühl** (C.F.Rumohr) und die **Selbstbefleckung** = Onanie (S.A.D.Tissot), **Gehorsamkeit** = auf Kommandos hören und parieren (A. Spieß) stehen für Erziehungsprogramme, die noch im vergangenen Jahrhundert in manchem pädagogischen Ratgeber zu finden waren. Jütte zitiert ein pädagogisches „Standardwerk ‚Die deutsche Volksschule‘ – 3. Auflage von 1876: <Die Schüler sitzen da, keiner wendet den Blick anderswo hin, als nach dem Lehrer“...“man würde das Stäubchen fallen hören, wenn der Lehrer nicht spräche>.“(Jütte, S.184f) Sensibilisierung und Anästhesie, Sinnlichkeit und Züchtigung treten in der Pädagogik traditionell als Paar auf. „Während die Ästhetik das Empfinden stark macht, thematisiert Anästhetik die Empfindungslosigkeit – im Sinn eines Verlusts, einer Unterbindung oder der Unmöglichkeit von Sensibilität, und auch dies auf allen Niveaus: von der physischen Stumpfheit bis zur geistigen Blindheit.“(Wolfgang Welsch, „ästhetisches Denken“, Stuttgart 1991, S.10) Schulung der Sinne war auch für den Zeichenunterricht keine andere Zielsetzung. Der Geist der Disziplinierung herrschte auch hier vor. Mein Vater(Jahrgang 1906) erzählte von seinem Zeichenlehrer, dass dieser seine lautstark vorgetragene Forderung „Farbe drauf!!“ mit ‚Handgreiflichkeiten‘ unterstrich.

Erziehung, Zucht, Züchtigung sind ein Wortstamm, der einen Dorn im Auge der **Reformpädagogik** darstellte um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, die einem verbreiteten Trend zu einer >**naturgemäßen Lebensweise**< folgte, die bei-

spielsweise auch der Maler K.W. Diefenbach propagierte. Als Beispiel für eine Reformbewegung möchte ich die mit dem Namen Alexander Neil verbundene Summerhill-Pädagogik kurz umreißen, die ihre ersten Anfänge in der „Neuen deutschen Schule“ der Gartenstadt Hellerau in der Nähe von Dresden hatte. Diese >**Neue deutsche Schule**< vereinigte mehrere Strömungen der deutschen Reformpädagogik. Sie war in mehrere Abteilungen gegliedert von denen Neill eine



Karl Wilhelm Diefenbach und Gefolge ca. 1897 am ‚Himmelhof‘

Ausländergruppe leitete. Die Reformer standen allgemein für Reformen des sozialen und kulturel-

len Lebens, ein **neues Körpergefühl**, das seinen Ausdruck fand in der Kunst(Jugendstil), in einem neuen Wohn- und Möbelstil(Gartenstadt und Dresdner Werkstätten), in Reformkleidern für die Frau (gegen das Korsett), im Turnen, Bewegungsspielen und Freikörperkultur, sowie in spezieller Reformkost etc... Neill bekam Differenzen mit seinen deutschen Kollegen, die Tabak, Alkohol, Foxtrott und das Kino ablehnten. „*Wir auf der anderen Seite hatten andere Ideale! Wir waren gewöhnliche Menschen, die Bier tranken und rauchten und Foxtrott tanzten. Unsere Absicht war es, unser eigenes Leben zu leben, während wir den Kindern freistellten, ihr eigenes Leben zu leben. Wir gingen davon aus, daß Kinder ihre eigenen Ideale bilden würden.*“ (Neill zitiert auf Wikipedia Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Summerhill>) Neill verließ Hellerau und gründete, nach einem Intermezzo in Österreich, in England die in den 1960er Jahren für viele deutsche Pädagogen wegen ihres **antiautoritären Stils** interessant gewordene Summerhill Schule. Eine freizügige Einstellung zur kindlichen und **jugendlichen Sexualität**, eine **Distanz zu religiöser Erziehung** (und ihrer Verteufelung der Masturbation) und ein ausgeprägtes Interesse an **handwerklicher Arbeit** passte gut in die Vorstellungen von ästhetischer Erziehung, die sich in den 1960er Jahren herausbildete.

War die Nachkriegspädagogik in Westdeutschland der 1950er Jahre im wesentlichen eine Art Reparaturbetrieb zur Beseitigung oder auch Kaschierung von Folgen der Epoche des Nationalsozialismus und der Kriegsschäden, so stehen die 1960er Jahre unter dem wachsenden Einfluss von pädagogischen Ideen, die aus Amerika und den europäischen Nachbarländern importiert wurden. Der ‚**Sputnik-Schock**‘, ausgelöst 1957 durch den erstmaligen Start einer Raumsonde in eine Erdumlaufbahn durch die UDSSR, hat an einem **Höhepunkt des Kalten Krieges** zwischen West und Ost, in den USA einen erheblichen Einfluss auf den Bildungsbereich genommen. Schulen und Hochschulen wurden zuerst in Amerika zu Kaderschmieden für ein technologisch-wissenschaftliches **Kreativpotenzial**. Mit dem Rückgriff auf psychologische **>Theorien des kreativen Prozesses<** versuchte die amerikanische Pädagogik eine offensive Förderung wissenschaftlich-technischen Nachwuchses. **Eliteförderung** und Auslese standen in vielen westlichen Staaten der Notwendigkeit gegenüber den **Ansturm bildungshungriger Massen** irgendwie zu kanalisieren.

Die Rolle der Psychologie bei der Blüte von Theorien und Praktiken der **Entfaltung eines kreativen Selbst** ist sehr vielgestaltig und geht mindestens zurück bis in die Anfänge des 20. Jahrhunderts. Andreas Reckwitz füllt damit ein ganzes Kapitel mit der Überschrift „*Die Psychologisierung der Kreativität*“ (Reckwitz, „Die Erfindung der Kreativität“, Berlin 2012, S.198-239) Er zeichnet den Weg nach von der **Psychodiagnostik** (z.B. Rohrschach 1921) mit einem Interesse an der Unterscheidung von **psychischer Normalität und anormaler Persönlichkeit**. In diesem Spektrum erscheinen Phänomene aus dem Umkreis von Kreativität durch die Medizin und Psychiatrie des 19.Jh. gekennzeichnet als „*eine vehemente Pathologisierung des „Genialen.*“ (s.203) Einen Gegenpol scheint die Phrenologie, eine Frühform der Hirnforschung, besetzt zu haben. Sie verstand Genialität als **intellektuelle Hochbegabung**. „*In einem ersten Schub ab 1910, in einem zweiten in den 1950er Jahren bilden sich unabhängig voneinander mehrere psychologische Kontexte heraus, in denen gegen den alten Pathologisierungsdiskurs das kreative Selbst als positive Figur seine Form erhält.*“ (Reckwitz, S.207) Dabei spielen die **Psychoanalyse** und die **Gestaltpsychologie** zentrale Rollen. Allerdings stellen diese Denkschulen die soziale Dimension von Wahrnehmung und Kreativität hinten an und kümmern sich um geistige Prozesse des produktiven Denkens (Wertheimer), der Problemlösung, und um Therapieansätze zur Heilung psychischer Blockaden, die eine **kreative Selbstentfaltung, Selbstverwirklichung** verhindern oder hemmen. Dabei wird automatisch unterstellt, dass mit Hilfe psychologischer „*Subjektivierungstechniken*“ sich „*psychische Potenziale*“ mobilisieren lassen, „*die im Prinzip unerschöpflich sind*“ (Reckwitz, S. 217), in jedem Menschen mehr oder weniger verborgen schlummern und auf ihre Erweckung warten. Als es dann nach dem 2. Weltkrieg im Zug einer ideologischen, machtpolitischen und ökonomisch-technologischen Ost-West Konkurrenz um das „*Ausschöpfen und Abrufen schöpferischer Potenziale*“ (Reckwitz, S.222) geht, rückt der ökonomische Nutzen von Kreativität in den Vordergrund. „*Kreativität wird nun als kognitive Problemlösungskompetenz gefasst, und das Modell für den Kreativen ist nicht der Künstler, sondern der Naturwissenschaftler und Erfinder, wie Guilford hervorhebt.*“ (Reckwitz, S.222f)

Kreativität wird durch ökonomische Bedürfnisse und gesellschaftlichen Nutzen aus dem Dunstkreis geistreicher Spielerei entrückt und pädagogisch wie ökonomisch in Dienst genommen. Damit rückt die soziale Dimension kreativen Verhaltens auch ins Blickfeld der Theorieproduktion, einerseits, weil z.B. mit Osborn(1953) „*die Produktion neuer Ideen als eine **kollektive Anstrengung ganzer Teams***“ verstanden werden kann, also nicht mehr am Individuum allein festgemacht wird, und andererseits, weil z.B. mit Jackson und Messik(1965) die subjektiven Prozesse des kreativen Akts an ein Publikum, einen Markt, einen gesellschaftlichen Prozess zurückgebunden werden, welche **Kreativität „zertifizieren“**. Nach Sternberg(2003) erweitert das den kreativen Akt um drei Dispositionen: „*die Kompetenz, den **Ideenmarkt geschickt zu beobachten**, die Fähigkeit, andere von den eigenen Ideen zu **überzeugen**, und schließlich die selbstbewusste **Entscheidung zum Dissens***.“...“*Das erfolgreiche Kreativsubjekt stellt sich gerade nicht als weltabgewandter Künstler oder Wissenschaftler dar, sondern als **geschickter Selbstvermarkter***.“(Reckwitz S.231) Das erinnert an Duchamps Statement aus dem Jahr 1957 zum kreativen Akt: „...*Die Rolle des Zuschauers ist die, das Gewicht des Werks auf der ästhetischen Waage zu bestimmen...*“ (aus Calvin Tomkins, „Marcel Duchamp“, München 1999, S.573)

Für die didaktischen Konzepte der Ästhetischen Erziehung spielen einerseits **Stufenlehren über den kreativen Prozess** eine Rolle, auf die ich später noch zurückkommen will. Andererseits schwelt seit Betty Edwards Buch „*Drawing on the Right Side of the Brain*“ (1979) die **Gehirnforschung** im Geruch der Rolle einer Rechtfertigungstheorie für das Schulfach Kunst. Mit ihr glauben manche Pädagogen eines an Stundenverlusten leidenden Fachs den biologischen Nachweis führen zu können, dass ohne ästhetische Erziehung und ein Zeichentraining nach einem methodischen Programm der Autorin, **die rechte Gehirnhälfte** als Sitz von Kreativität praktisch brach läge. Der deutsche Titel des 1982 in deutscher Sprache erschienenen Buchs lautet: „*Garantiert zeichnen lernen – Das Geheimnis der rechten Hirn-Hemisphäre und die Befreiung unserer schöpferischen Gestaltungskräfte*“. Die Essenz dieses psychologisch-pädagogischen Optimismus lautet: In jedem von uns steckt alles drin, jeder kann alles lernen, werden, wenn er nur die Lehren der >Erwecker< befolgt. Jeder Mensch ein Künstler, jeder Tellerwäscher ein möglicher Millionär, jeder ein Star. Das sind Versprechungen, mit denen man der „**Marktorientierung des Kreativsubjekts**“ (Reckwitz S.232) gerecht wird und die Regale der Ratgeberliteratur von Bookshops füllen kann. Am Ende bleibt oft die Einsicht von Marshall McLuhan, nach der es leider bei dem herrschenden Andrang nur für „**15 minutes of fame**“ für jeden von uns reicht. Wer als Pädagoge solchem Optimismus offen skeptisch gegenüber steht muss sich nicht wundern, wenn die andere Seite mehr Zulauf hat.

1965 stürzt sich Amerika dann in das Abenteuer des Vietnam Kriegs. ‚Nur‘ 58.000 amerikanische Soldaten sterben als Folge unmittelbarer Kampfhandlungen. Demgegenüber gehen die Todesopfer und die Verstümmelten auf vietnamesischer Seite in die Millionen. Der Krieg wurde von amerikanischer Seite sozusagen auf Distanz geführt, war ein Schlachten vom Flugzeug aus und mittels hochtechnisierter Waffensysteme bis hin zu biologischen und chemischen Waffen. Den unmittelbaren Gefechtsopfern auf amerikanischer Seite standen nach Kriegsende 40.000 heroinsüchtige Veteranen, 60.000 traumatisch bedingte Selbstmorde, 300.000 arbeitslose und noch einmal so viele zu Gefängnis verurteilte Kriegsveteranen gegenüber (Quelle: <http://de.wikipedia.org/wiki/Vietnamkrieg>). Anders als die großen Kriege davor empfand eine heranwachsende Generation in Amerika und bald auch in der westlichen Welt diesen Krieg nicht nur als sinnlos, sondern als einen Verfall von Moral und Sitte. Nicht zuletzt war dieses Empfinden ein von der neuen **Macht und allgegenwärtigen Präsenz der Medien** verursachtes Produkt. Nie vorher konnte eine kriegsführende Partei die **Kommunikation** über das Geschehen weniger kontrollieren als in diesem Krieg. Nicht nur im zeitlichen Zusammenhang, sondern auch in wachsender Distanz zum geführten Krieg blüht in den USA eine **Bürgerrechtsbewegung**, die vor allem die Unterdrückung der schwarzen Unterschicht in Amerika thematisiert, die in Vietnam für ‚ihr Land‘ ihre **Haut zu Markte tragen** durfte, während ihr in Amerika selbst zivile Rechte verweigert wurden. Die Verbindung der im vorangegangenen Kapitel besprochenen Metapher der Häutung mit dem Geschehen am Markt ist durchaus geeignet für die Erklärung eines neuen Auflebens der Diskussion um die Rolle der Sinnlichkeit. Man kann darüber nachdenken, ob Kriege und ihre Folgen auch eine Amputation am Volkskörper darstellen.

In der **Hippie-Bewegung** der 1960er Jahre trifft, zumindest an einigen Nahtstellen - „*make love, not war*“ -, der Geist der schwarzen amerikanischen Bürgerrechtler auf die Sinnsuche der mittelständischen weißen Jugend. Letztere suchte gesellschaftliches und individuelles Heil in der **Befreiung von bürgerlichen Konventionen**, z.B. in freiem Ausleben von **Sexualität** und **Rauschbedürfnissen**. Sie suchte Wege zu einer eigenen **Musik** und **Literatur**, zu einem Leben in **Naturverbundenheit** und in Kommunen. Demonstrativer **Protest** mit der Äußerung von **Konsumkritik** und **Pazifismus** wurde zum offen zur Schau getragenen Habitus. **Selbstverwirklichung** und ‚**Erweiterung des Bewusstseins**‘ waren programmatisch bekundete Lebensziele. Klaus Mollenhauer urteilt über die Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie so: „...*von der professionellen Kunstdidaktik bis zum gelegentlichen Psycho-Kitsch mit dem Namen ‚Selbsterfahrung‘ wimmelt es in der Literatur und Praxis von angeblichen ästhetischen Ereignissen.*“ (Mollenhauer in: Dieter Lenzen, „Kunst und Pädagogik – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik“, S.3, Darmstadt 1990)

„...*All across the nation
Such a strange vibration
People in Motion
There's a whole generation
With a new explanation
People in motion people in motion*“

(John Phillips von den ‚Mamas & Papas‘ für Scott McKenzie;
Zeilen aus dem Song ‚San Francisco‘)



Woodstock 1969

Nicht wenige haben den schmalen Grat zwischen den **grenzhaften Wahrnehmungen** und dem finalen Blackout überschritten. Die Revolte schafft zügig ihre eigene kommerzielle Basis und etabliert sich als **Jugendkultur**. Neben eigenen **Kleidungsmoden** und langer, wilder Haarpracht beliefern elektronisch verstärkte, betäubende und stark rhythmisierte **Rockmusik**, live auf Festivals vor **Massenpublikum** (in Woodstock waren es rund 400.000) vorgetragen, aber auch über **Schallplatten** verkauft und konsumiert, durch **Rundfunk** beworben, einen rasch wachsenden Markt. Das enthemmende Gemeinschaftserlebnis unter dem Einfluss von Alkohol und halluzinogenen **Drogen** zielt darauf einen rauschartigen, ekstatischen Zustand zu erreichen, in dem Reales als überirdisch wahrgenommen wird. Das kann die musikalische Konserve nicht bieten. Das romantische Bildungsideal der **Wanderschaft als Selbstsuche** wird ebenso neu belebt wie die Suche nach **alternativen Lebensgemeinschaften**. Allerdings ist das Ziel nicht mehr Rom seiner Kunst wegen oder das Kloster und die Bruderschaft, sondern Kalifornien oder die griechischen Inseln ihrer Sonne und Landschaft wegen, oder ganz speziell Indien, wo man nach einem Guru Ausschau hält, der einem bei der Suche Mut macht. Das **Woodstock Festival**(1969) wurde zum Symbol für ein neuartiges, als „*Flower-Power*“ propagiertes Lebensgefühl einer amerikanischen Generation, die weltweit Nachahmer fand. Die Hippie-Bewegung bestärkte auch in Westdeutschlands Jugend **ein neues Verhältnis zur Sexualität und Sinnlichkeit** generell, was automatisch mit einer Politisierung verbunden war, weil gesellschaftliche Tabus von den einen öffentlich verletzt und demonstrativ in Frage gestellt, von den anderen auf der Straße mit Unterstützung polizeilicher Gewalt verteidigt wurden.

Derrick de Kerckhove bringt die Hippie-Bewegung als Generationenkonflikt in Beziehung mit dem **Fernsehen**: „*In den 60er und auch noch den 70er Jahren erblühte die erste Generation, die mit dem Fernsehen heranwuchs, vor allem durch die Wiederentdeckung ihrer Sinne und Gefühle. Der sogenannte Generationenkonflikt markierte einen klaren Unterschied zwischen zielgerichteten, obrigkeitshörigen und militärisch-arbeitsamen Eltern und deren Hippie-Kindern, die ihre Büstenhalter und Einberufungsbefehle verbrannten, in Kommunen lebten, Touch-in's und Sit-in's inszenierten und Haschisch rauchten. Sie wollten auf diese Weise ihre Innenwelt wiederentdecken und eine spirituelle Wiedergeburt erlangen.*“ (de Kerckhove in Welsch, „Die Aktualität des Ästhetischen“, o.zit., S.145)

In Deutschland ist die Auseinandersetzung mit dem Vietnamkrieg eher ein Nebenschauplatz. Das Land steht noch unter dem Eindruck des zweiten verlorenen Krieges und den Folgen der Nazi Dik-

tatur. Aus dieser Geschichte heraus entwickelt sich ein auf vielen gesellschaftlichen Ebenen ausgeprägter **Generationenkonflikt**. Ein Operationsfeld ist beherrscht von der Frage, wie ein **emanzipiertes Verhältnis zur Sinnlichkeit** in sozialen und pädagogischen Strukturen wirksam werden kann. Radikale Vorstellungen aus studentischem Milieu (**Sozialistischer Deutscher Studentenbund, SDS**) zur **Auflösung der Familie in offenen Wohngemeinschaften** (Muster: Kommune I, 1967 in



Kommune 1, Berlin

West-Berlin) geben der Boulevard-Presse reichlich sensationelles Futter. Provokation wird zu einem Habitus sozialer Abgrenzung, den eine Jugendbewegung auch nicht ganz neu erfinden musste. Die Versuche zur Auflösung familiärer Strukturen führten auch zu einer Suche nach Alternativen zu einer frühkindlichen Betreuung etwa in **>Kinderläden<**. Die in den studentischen Kinderläden praktizierte antiautoritäre Erziehung begann 1968 mit der Gründung von Kinderläden in Berlin, Stuttgart und

Hamburg. In Berlin ging diese Entwicklung zunächst aus dem studentischen Milieu des SDS hervor und wurde organisiert von einem ‚Aktionsrat zur Befreiung der Frau‘.

Im schulischen Umfeld setzt die Odenwaldschule, eine reformpädagogische Einrichtung aus den 1910er Jahren, in der die Heimkinder sogenannten ‚Familien‘ (gemeinsamen Wohneinheiten mit einem Erzieher) zugeordnet waren, seit 1972 neue Maßstäbe. 1963 war sie von der UNESCO in den Rang einer Projektschule erhoben worden. Die zuerst gefeierte **Freiheit zum pädagogischen Experiment** erscheint heute unter dem Licht sexueller Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen und undurchschaubarer sozialer Regeln unter dem pädophilen Schulleiter Gerold Becker in den 1970er Jahren. Es bildeten sich anarchische Hierarchien heraus, in denen auch sexuelle Unterwerfung praktiziert wurde, die erst in jüngster Zeit (z.B. durch Andreas Huckele) öffentlich thematisiert und angeklagt werden. Was damals angeblich einem freien Geist und liberaler Gesinnung entsprang wie die **Aufhebung von Privatsphäre**, die Duldung narzistischer ‚**Selbsterfahrungsanfälle**‘, das verbrüdernde **Du** zwischen Lehrern und Schülern, das erweist sich heute als ein vielschichtiger Leidensweg der Schwächeren, der etliche Traumata hinterlassen hat. Pädagogische Experimente werden heute mit anderen Augen gesehen. Wenn Pädagogen anfangen zu spielen ist das nicht immer zum Vergnügen der Kinder.

Die veränderte Rolle der Sinnlichkeit in der öffentlichen Wahrnehmung verdankt sich vermutlich zu einem guten Teil auch der Erfindung der empfängnisverhütenden Pille. 1960 kam in den Vereinigten Staaten die erste Antibabypille auf den Markt, ein Jahr später in Deutschland. Damit ist eine der wesentlichen Voraussetzung geschaffen für ein völlig verändertes Sexualverhalten und Körpergefühl vor allem der Jugend, das sich wiederum in den Medien und auch in der Warenästhetik spiegelt. Kritik der **Warenästhetik** wird 1970 zu einem Kampfbegriff der Studentenbewegung (W.F.Haug: ‚Kritik der Warenästhetik, 1970). Ihm voraus geht eine wiederum aus Amerika im Schlepptau der Hippie-Bewegung herüberschwappende **Konsumkritik**, die unter dem Schlagwort ‚**Die geheimen Verführer**‘ (Titel eines Buchs von Vance Packard 1957) der Reklame und Produktwerbung manipulative psychologische Strategien der Verkaufsförderung vorwirft. Die Rolle der Medien gerät im Zusammenhang mit Studentenunruhen in Berlin und München ins Visier der Studentenbewegung, angestachelt von parteilichen Berichterstattungen der politisch rechts orientierten Presse. Schon 1964 schrieb Hans Markus Enzensberger über die **>Bewußtseinsindustrie<** und 1970 liefert er mit einem ‚**Baukasten zur Theorie der Medien**‘ in ‚Kursbuch 20‘ einen der damals wirksamsten Diskussionsbausteine.

In Bezug auf Pädagogik im allgemeinen und Didaktik im besonderen, leiten die 1960er Jahre auch in Deutschland eine Phase von tiefgreifenden Umwälzungen ein. Das Erziehungs- und Bildungswesen als Ganzes erlebt in der zweiten Hälfte des 20.Jh. ein sprunghaftes Wachstum. Von der Kinderkrippe bis zum Hochschulabschluss wächst dem Staat Verantwortung zu für einen immer größeren Anteil der nachwachsenden Generationen, eine Aufgabe die zunehmend in politische Auseinander-

setzungen zwischen konservativen, sozialdemokratischen und radikalisierten studentischen Bewegungen (alternativer „Kinderladen“) gerät. Ein der ständisch gegliederten Gesellschaft des 19. Jh. entsprungenes **dreigliedriges Schulwesen** entspricht nicht mehr dem demokratischen Staatsverständnis. Teile der mittleren Bildungswege mit beruflicher Perspektive wie die Oberrealschulen, Fachoberschulen erlauben Abschlüsse, die nun auch zu einem Hochschulstudium berechtigen. Die Differenzen in den Bildungsangeboten zwischen Stadt und Land werden zunehmend als ungerecht empfunden. Das wirtschaftliche Wachstum und die Industrialisierung verlangen nach immer besser qualifizierten Arbeitskräften. Demgegenüber nimmt die Beschäftigung in der Landwirtschaft und im Handwerk rapide ab. Handwerkliche Arbeit verändert sich in ihren Strukturen radikal, viele Handwerke sterben aus.

1964 prägt der Altphilologe Georg Picht, angeregt durch das Beispiel Amerikas, mit seiner Diagnose einer „**Bildungskatastrophe**“ eine weit ausholende Debatte. Gefordert wird, angesichts des Bevölkerungswachstums und des wachsenden Bedarfs der Industrie an höher qualifizierten Arbeitskräften, eine deutliche **Anhebung von Bildungsausgaben**. Dadurch sollen die Abiturientenquote und die naturwissenschaftlichen Kenntnisse der Gymnasiasten, die Zahl der mittleren Schulabschlüsse und die Sprachkenntnisse der Schüler weiter gesteigert werden, um im **internationalen Wettbewerb** konkurrenzfähig zu bleiben. Eine von Pichts Parolen lautet „*Bildungsnotstand heißt wirtschaftlicher Notstand*“. Das erscheint dem Land des wachsenden Wirtschaftswunders als ein Alarmsignal hohen Ranges. Picht untermauert seine Diagnose mit Statistiken, in denen internationale Vergleiche und Vergleiche der Bundesländer untereinander gezogen werden (Georg Picht, „Die deutsche Bildungskatastrophe, Analyse und Dokumentation“, Freiburg 1964). Picht begründet damit in der Bundesrepublik den **Bildungsvergleich als Argument** in der Debatte um Reformen, eine Praxis, die die Bildungslandschaft mit **PISA, Timms, Iglu** und der Forderung nach **einheitlichen Bildungsstandards im Bolognaprozess** bis heute prägt. Die Debatte wird damals befeuert durch die Studentenunruhen und die Revolte der 1968er.

Der oben schon erwähnte Bildungspolitiker Saul B. Robinsohn ist seit 1964 Direktor des 1963 gegründeten Max-Planck-Instituts für **Bildungsforschung** in Berlin und veröffentlicht 1967 in der Schrift „*Bildungsreform als Revision des Curriculum*“ seine Vorstellungen zu einer umfassenden Reform der deutschen Lehrpläne auf der Basis **empirisch-wissenschaftlicher Forschung**. Die Aufgabe der **Curriculumforschung** ist nach Robinsohn, **Bildungsinhalte für die Bewältigung von Lebenssituationen** in den erzieherischen Mittelpunkt zu stellen und den Arbeits- und Gütermarkt sowie die Ausbildungsinstitution als Forschungsfeld für die weitere Curriculum-Entwicklung zugrunde zu legen. Solche Töne klingen nicht mehr nach einer humanistischen Bildungsidee sondern schreiben die pragmatischen Vorstellungen fort, mit denen Kerschensteiner und andere Reformer zu Beginn des Jahrhunderts angetreten waren. Der neue Impuls gibt Auftrieb für eine wachsende Zahl von Köchen, die im fachdidaktischen Diskurs mitmischen wollen und den neuen pädagogischen Jargon beherrschen. Die Reformbewegung bleibt bunt auch deshalb, weil die Länder in der Schulpolitik das Sagen haben und die Verordnungen die jeweiligen politischen Herrschaftsverhältnisse spiegeln. Ein anstehender Generationenwechsel an den Hochschulen bringt neues Personal ins Spiel und schafft auch an der fachlichen Front einen Profilierungsdruck der die Auseinandersetzung anheizt. Der Druck aus Wirtschaftskreisen auf die notwendigen Reformen weckt Misstrauen bei kritischen Geistern, die die humanistische Idee der Menschenbildung einer kapitalistischen **Bildungsökonomie** geopfert sehen. Die ökonomische Dimension von Bildung spielt eine wachsende Rolle, einerseits, weil berufliche Qualifikationen von Schul- und Hochschulabgängern verantwortlich gemacht werden für wirtschaftliches Wachstum und gesellschaftlichen Wohlstand, andererseits weil ein immer größerer Bevölkerungsteil partizipieren will an besserer, längerer und teurerer Ausbildung. Ein zweckfreies, schöngestriges Streben nach Bildung als Selbstverwirklichung gerät so zunehmend unter Rechtfertigungsdruck. Das betrifft neben den Geisteswissenschaften auch die Kunst, die gerade dabei ist sich nach der Naziherrschaft zu regenerieren. Aus der Kritik an einer als ökonomistisch und technokratisch empfundenen Entwertung von Pädagogik suchen viele Teilnehmer an der Debatte einen Ausweg in der **Rückbesinnung auf reformpädagogische Konzepte** aus

der Zeit der Jahrhundertwende. So wird etwa das Konzept der Summerhill-Pädagogik von A.S. Neill (1921 in England nach dem Vorbild von Homer Tyrrel Lane's Besserungsanstalten gegründet) als Muster für eine **antiautoritäre Erziehung** neu entdeckt. So greift aber auch Hentigs Konzeption der Laborschule Bielefeld z.B. mit der Integration einer **handwerklichen Ausbildung** zurück auf reformpädagogische Ansätze von Kerschensteiner, Dewy und Kilpatric.

Der meines Wissens früheste Ansatz zu einer Fachgeschichte, die den Begriff **>Ästhetische Erziehung<** verwendet, stammt aus einem Arbeitskollektiv an der pädagogischen Hochschule Berlin um Helmut Hartwig (seit 1970 Prof. für Didaktik des Kunstunterrichts an der PH Berlin) und Diethart Kerbs (seit 1971 Prof. an der PH Berlin). 1976 schrieb „*Diethart Kerbs in einem Artikel von „Kunst + Unterricht (Heft 39) die Geschichte des Fachs im Horizont einer „Geschichte der Entfaltung und Schulung menschlichen Sinnesvermögens“ im Bereich schulischer Sozialisation*“ (W. Legler in „Kind und Kunst“, Ausstellungskatalog, Hannover 1980, S.99). Kerbs folgt dieser Idee auch 1976 in der von ihm initiierten bundesweit gezeigten Ausstellung „Kind und Kunst“, die einen Überblick geben will über „100 Jahre Zeichen- und Kunstunterricht“ und dies im Katalog von 1980 unterteilt mit: „*Ein Beitrag zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung*“ (Katalog S.2). Der Blick auf hundert Jahre Fachgeschichte ist hier noch rein **national geprägt** und hebt an 1872 im Kaiserreich mit einem Blick auf „Die verspätete Nation“ (Katalog S.4). **>Ästhetische Erziehung<** wird hier, wie der Terminus **>Kunstpädagogik<** oder **>musische Erziehung<** als Sammelbegriff für kunstpädagogische Praktiken innerhalb und außerhalb der Institution Schule verwendet. Zum Titel für ein konkretes Schulfach hat es die Ästhetische Erziehung nicht gebracht.

Hans-Günther Richters „*Eine Geschichte der Ästhetischen Erziehung*“ von 2003 macht sich diesen neuen Terminus für die Erzählung der Geschichte eines Schulfachs zu eigen, holt aber um fast hundert Jahre weiter aus als Kerbs. Im Vorwort erläutert Richter seine Entscheidung für diesen Begriff als einen **Rekurs auf Schillers** „*Über die Ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*“ (erschienen 1801). Das muss man wohl mehr als ein philosophisches Bekenntnis verstehen, als es eine Darlegung der Begriffsgeschichte für die Bezeichnung eines Schulfachs impliziert. Wie schon dargestellt ging es Schiller keineswegs um die Konzeption eines Schulfachs und auch nicht um die Erziehung von Kindern. „*Die >Briefe zur ästhetischen Erziehung< sind für die Selbstbildung des Erwachsenen geschrieben, nicht zur Verbesserung der Schulen oder überhaupt des Umgangs mit der jungen Generation.*“... Einzelne Sätze daraus „...sind für spätere pädagogische Leser verführerisch geworden, so als gehöre das Ästhetische in die entwicklungslogische Reihe pädagogischer Machbarkeiten. Aber Schiller hatte weder Piaget gelesen, noch hatte er derartiges im Sinn. Seine Verwendung des Ausdrucks **>Erziehung<** stand viel näher dem, was Lessing meinte, als er über die **>Erziehung des Menschengeschlechts<** schrieb.“...“*Schillers >Briefe<*“...“setzen das urteils- und handlungskompetente erwachsene Subjekt voraus.“...“**Das ist nichts für Kinder, sondern ein Problem für unsereins.**“ (Klaus Mollenhauer in: Dieter Lenzen „Kunst und Pädagogik – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik“, Darmstadt 1990, S.6). Das ist eigentlich ein klares Statement gegen eine schlichte Vereinnahmung Schillers für kunstpädagogische Anliegen. Man hätte erwarten können, dass Richter im Verlauf seiner Darstellung eine Brücke schlägt von Schillers **staatsbürgerlicher, autodidaktischer Idee** zu einem Konzept für Schulunterricht in einem Fach. Richter aber stülpt den Begriff **>Ästhetische Erziehung<** sowohl über die Ideengeschichte der Ästhetik (von Baumgarten bis Schelling) als auch über die Ideengeschichte der Schulpädagogik (von Francke bis Pestalozzi) sofern sie auf irgendeine Weise eine Lanze für das Zeichnen im Zusammenhang mit Schulunterricht bricht. Er subsumiert darunter den historischen Zeichenunterricht, die Kunsterziehung und den Kunstunterricht (von Schmid über Hartlaub bis Otto). Und er geht zuletzt ein auf Fachkonzepte, die ausdrücklich mit dem Begriff der Ästhetik operieren (von Otto 1974 bis Selle). Richter folgt 2003 mit seiner Darstellung einer Entwicklung, die der Diskurs um das Schulfach im Verlauf der 1960er Jahre bis etwa 1980 genommen hatte. „*Verführerisch*“, im Sinn von Mollenhauer, war vor allem Schillers Gebrauch vom Begriff **>Spiel<**. Seine Ideen zum **>Spieltrieb<** ließen sich allzu leicht aus dem Kontext herauslösen und auf Kinder übertragen. Und der **Gedanke der Freiheit** schien kompatibel mit der Idee der **kindlichen Unschuld**, die schon die musische Erziehung zu bewahren trachtete. Kunst und Spiel bilden somit ein Parallel-

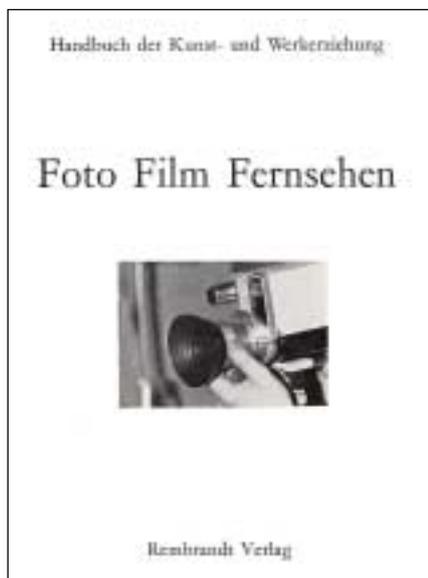
universum, in dem der Mensch – sofern er sich selbst als Künstler versteht, bzw. sich als Kind in den Spielraum ästhetischer Erziehung begibt - in einen paradiesischen Urzustand zurückversetzt wird. Verständlich, dass je nach Standpunkt der Kritiker, die durch Wissenschaft, Technik, Industrialisierung und Kapitalismus geprägte Entwicklung der Gesellschaft für den Verlust dieses Urzustands verantwortlich gemacht wird.

Auch Wolfgang Legler glaubt in seiner jüngst erschienenen, detailreichen „*Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts*“ (Oberhausen 2011) noch an die **Aktualität von Schillers Konzept** der ästhetischen Erziehung: „*Im Unterschied zu den meisten anderen in diesem Buch verhandelten historischen Konzepten des Zeichen- und Kunstunterrichts erscheinen Friedrich Schillers 1795 veröffentlichte Briefe ‚über die ästhetische Erziehung des Menschen‘ bis heute nahezu unvermittelt aktuell.*“ (s.77) Legler widmet dieser Idee „*Von der Unverzichtbarkeit des Zwecklosen in der Bildung*“ ein ganzes Kapitel (22 Seiten) seines Buchs. Offenbar glaubt er noch Gründe dafür zu sehen, dass Kunst sich „*keinen anderen als ihren eigenen Zwecken unterwirft*“. Offenbar glaubt er daran, „*dass das Kunstwerk, die Landschaft oder Melodie*“...„*diese besondere Qualität von Erfahrung* (für Kinder und Jugendliche oder für wen sonst?)...„*möglich machen, die wir ästhetische Erfahrung nennen*“. Schließlich glaubt er offenbar daran, dass sich der Begriff der Schönheit, „*was immer das für jeden einzelnen Menschen bedeuten würde*...“ (s.93) irgendwie notwendig an Schillers >Spieltrieb< binden ließe.

Wenn man bildende Kunst nicht nur als ein harmloses Spiel mit bildnerischen Mitteln versteht, sondern als soziales Ereignis, dann kann man sich heute kaum des Eindrucks erwehren, dass Kunst auch mit Gefühlen und Erwartungen ihres Publikums spielt. Das wäre möglicherweise noch pädagogisch wertvoll. Unverkennbar ist jedoch Kunst damit ein Spiel, in das Teile ihres Publikums als Mitspieler in einer nachgeordneten Rolle involviert sind, als Museumsleute, Wissenschaftler, Kuratoren, Vermittler, Pädagogen, Galeristen, Sammler, Käufer, Zocker, oder auch indirekt und unfreiwillig als Steuerzahler. Das ist auch ein Spiel um politische und ökonomische Interessen, ein Spiel um Geld, um Deutungshoheiten über gesellschaftliche und kulturelle Werte und damit um Schicksale von Menschen, die mit diesen Werten verbunden sind. Man kann sich in diesem Spiel nicht aus der gesellschaftlichen und historischen Verantwortung stellen, weshalb man auch historische Kunst und Kultur nicht von ihrer Bindung an soziale und politische Interessen entlassen kann. Ein Beispiel: Nazikunst gilt heute in Deutschland noch als Unkunst. Das kann man verstehen. Der Petersdom in Rom und andere Großkunst der Renaissance und des Barock werden mit dem großen Michelangelo und anderen Künstlergenies verbunden, aber zumindest in der Kunstgeschichte eher nicht mit den Ablassgeldern aus Europa oder dem Gold aus Südamerika. Dabei sind sie nicht nur große künstlerische Leistungen, sondern auch Stein, Bronze oder Leinwand gewordene Zeugnisse von Ruhmsucht, Überheblichkeit, Lügen im Namen Gottes, Ausbeutung und Menschenverachtung unter religiöser oder humanistischer Tarnung. Ich meine, man sieht das dieser Kunst auch an, wenn man nicht auf einem Auge blind ist. Im Petersdom und manchen Museen spüre ich es sogar körperlich.

Der Begriff des Spiels, insbesondere dann, wenn es sich um Erwachsenenspiele dreht, ist heute auch nicht mehr vom Geruch der Ökonomie zu befreien. Da muss man gar nicht gleich an Olympiaden oder Fußball Weltmeisterschaften denken. Ging es in den Anfängen mathematischer Spieltheorien darum die Wahrscheinlichkeit für das Eintreffen eines Ereignisses zu berechnen, haben sich alsbald neben den professionellen Glücksrittern der Spielbanken die Versicherungswirtschaft, die Börsianer und Anlageberater und erst in jüngster Vergangenheit die Banker solchen Spielereien hingegeben. Dabei haben sie sich Freiheiten herausgenommen, die notwendig zu Lasten derer gingen, die ihnen diese Freiheiten in naivem Vertrauen eingeräumt haben. Wer heute noch von individuellen Freiheiten träumt ist sich eigentlich bewusst, dass sie auf Kosten der Gemeinschaft gehen. Der Kampf darum ist berechtigt, aber auch die Kontrolle der Gemeinschaft ist es.

Eine andere frühe Baustelle für ein neues, ästhetisches Fachverständnis hatte Hans Ronge in einem Berichtsband über drei Kunsterziehungstagungen 1965/66/67 in Recklinghausen dokumentiert in einem 1968 herausgegeben Buch mit dem Titel „**Kunst und Kybernetik**“. Bei diesen Tagungen ging es um ein neues Instrumentarium an Begriffen zur „*Beschreibung ästhetischer Sachverhalte und Prozesse*“...*„als Grundlage für eine solide Werkbetrachtung und eine bewußte bildnerische Arbeit in der Schule“*(Ronge einleitend „Zum Thema“S.12). Das gesuchte Instrumentarium entstammt der >**Kybernetik**<, der >**Zeichentheorie**<, der >**Kommunikationstheorie**< und der >**Informationsästhetik**<. Der Physiker und Philosoph Abraham A. Moles(er war zeitweise Dozent an der Hochschule für Gestaltung Ulm) forderte darin z.B. 1965: „*Wir brauchen jetzt eine neue Theorie des **Verhältnisses zwischen der Kunst und der sozialen Masse**. Das ist es, was die Informationstheorie zu realisieren behauptet.*“...*„So groß, wie das Publikum ist, so groß ist auch das Werk.“*(ebenda S.14) Hier klingt eine Einsicht an, der wir auch schon bei Duchamp begegnet sind, dass nämlich die Genese eines Kunstwerks nicht nur dem Künstler und seinen Intentionen zuzuschreiben ist, sondern letztlich einem **Verdikt des Kunstsystems**, sprich: des Kunstpublikums, geschuldet ist. Und der Philosoph Max Bense(er war zeitweise Dozent an der Hamburger Hochschule für bildende Künste) wird dort im selben Jahr so protokolliert: „*Unsere Zivilisation ist im wesentlichen eine technische Zivilisation. Es wäre nun sonderbar, wenn das, was auch innerhalb der technischen Zivilisation gebraucht wird, nämlich **das gute Aussehen der Dinge**, die wir technisch gestalten, nicht auch auf irgendeine Weise dieser wissenschaftlichen Grundlage verfielen. Deshalb erscheint es als zwangsläufig, innerhalb einer technischen Zivilisation wie der unseren die mathematische und naturwissenschaftliche Betrachtungsweise auch in das Gebiet vorzudringen zu lassen, das bisher noch beiseite stand, nämlich das Gebiet, das man trivial bezeichnen kann als die Erzeugung gut aussehender, **schöner Dinge**.*“ (ebenda S.28) Zweierlei Botschaften richten sich hier gegen eine noch weit verbreitete musische Praxis der Kunsterziehung und auch gegen eine Fixierung des Kunstunterrichts auf die ‚Gegenwart der bildenden Kunst‘: Bense schlägt eine Brücke zwischen wissenschaftlich-technischer Rationalität und der Erzeugung schöner Dinge. Er vermeidet in diesem Zitat den Begriff Kunst, legt sich aber auch nicht ausdrücklich fest auf Design. Im Begriff Informationsästhetik geht es jedoch nicht nur um Produktdesign und Kommunikationsdesign, sondern um die **kybernetische Durchleuchtung von Informationsprozessen** jeglicher Art, wodurch auch Berührungspunkte zur Kunst hergestellt sind.



Meiner Einschätzung nach war die Tragweite der kunstpädagogischen Auseinandersetzung mit Informationsästhetik zunächst begrenzt, zumal in den 1960er Jahren die Entwicklung der elektronischen Medien und der Informatik die Pädagogik erst zu erreichen begann. Immerhin startete in den 1970er Jahren die **pädagogische Karriere von Video**. Das hing auch damit zusammen, dass 1972 mit dem Akai-Videorekorder VT110 erstmals ein erschwingliches Gerät zur Verfügung stand, das eine tragbare Verbindung von s/w-Kamera und Aufzeichnungsgerät (auf Magnet-Tonband!) und über Akku eine für schulische Zwecke notwendige Mobilität bot.

(die Abbildung rechts zeigt den Band VI der Reihe „Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Herausgegeben von Günter Frenzel, Wolfgang Kehr, Fridhelm Klein und Peter Müller-Egloff aus dem Jahr 1979 mit der Akai-Kamera auf dem Umschlag).

Vorausgegangen war mit Hans Magnus Enzensberger in „*Kursbuch 20/1970*“ („*Baukasten zu einer Theorie der Medien*“) eine Reflexion der „**Bewußtseinsindustrie**“ und damit der „*mobilisierenden Kraft der elektronischen Medien*“. Insgesamt nahmen die hier ins Spiel gebrachte **Kommunikationstheorie** und die **Kybernetik** einigen Einfluss auch auf die Pädagogik und die **Curriculumtheorie**, wurden zumindest Berührungspunkte markiert, die den Abschied von der musischen Kunsterziehung erleichterten, den die Didaktik des Kunstunterrichts (Pfennig und Otto) etwa gleichzeitig betrieb. Für eine junge Generation von Kunstpädagogen war die Entwicklung ein Einstieg in ein neues Fachverständnis, für das Heino R. Möller 1971 die programmatische Bezeichnung >**Visuelle Kommunikation**< lieferte.

Unter den ersten Pädagogen, die mit dem Begriff der Ästhetischen Erziehung operierten, war auch Hartmut von Hentig („Das Leben mit der Aisthesis“, 1969 und „Schule als Erfahrungsraum? Eine Übung im Konkretisieren einer pädagogischen Idee“, Stuttgart 1973). Hentig bringt, als Altsprachler, Diplomatensohn und seit 1963 Professor für Pädagogik in Göttingen, den **Begriff „Ästhetische Erziehung“** 1967 mit zwei Reden (siehe Richter 2 S.305), die später als Aufsätze veröffentlicht wurden, in den Diskurs um den Kunstunterricht ein. Göttingen ist zu dieser Zeit mit Heinrich Roth in der Bundesrepublik führend bei der **Umwandlung der Pädagogik zur ‚Erziehungswissenschaft‘ als einer empirischen Sozialwissenschaft**. Hentig geht es um eine Distanz zur Musischen Erziehung und eine Rückbesinnung auf Wurzeln des Begriffs von Ästhetik. *„Was auch immer Kunstpädagogogen treiben und meinen – ihre wahre Aufgabe scheint mir ästhetische Erziehung und nicht musische Bildung zu sein.“* (Richter 2, S.305 zitiert hier Hentig 1969 aus „Spielraum und Ernstfall“) Auch Hentig greift, wie nach ihm die meisten Vertreter des Ansatzes >Ästhetische Erziehung<, auf Schiller zurück. 1974 übernimmt er die Leitung der „Laborschule Bielefeld“, einer Versuchsschule mit wissenschaftlicher Begleitung, in der neue Konzepte des Lehrens und Lernens erprobt werden. Als Ganztagschule wird die Einrichtung ein Erfahrungsraum für Kinder und Jugendliche, der weit über fachliches Unterrichten hinaus erzieherische Aufgaben übernimmt.

Tatsächlich handelt es sich bei der Ästhetischen Erziehung um pädagogische Bestrebungen seit den 1970er Jahren in der frühschulischen Erziehung, im Freizeitbereich, in Ferienbetreuungen. Es ging in der Hauptsache darum ein **außerschulisches Angebot** für Kinder und Jugendliche zu etablieren, das nicht fachlich und an einen Lehrplan gebunden war, sondern **sozialpädagogisch** und **spielpädagogisch** begründet wurde und sich an den Bedürfnissen seiner Klientel orientierte. Beispielgebend in dieser Hinsicht war die in München und Nürnberg aktive Gruppe **KEKS** (Kunst - Erziehung - Kybernetik - Soziologie), die vor allem eine **aktionistische Konzeption** (in eigenen Worten: „Pädagogische Aktion“) vertrat, aber auch seit 1970 einer aktiven Gruppe von Studenten der Kunstpädagogik an der Akademie München um Wolfgang Kehr publizistische Hilfen bot für die Entwicklung und Verbreitung von **Unterrichtsmaterialien**, deren Entstehen zusammenhing mit der Konzeption des Fachcurriculums für eine **Gesamtschule** in Nürnberg-Langwasser. Der Begriff Kunstpädagogik bot sich für die Protagonisten dieser Verbindung (Wolfgang Zacharias, Michael Popp, Hans Mayrhofer, Fridhelm Klein) aus mehreren Gründen nicht an. Einerseits wollten sie sich von der gerade durch Pfennig und Otto erfolgten Zuspitzung auf Kunstunterricht und die daraus folgenden didaktischen Implikationen (Zeitschranken, Noten, Aufgaben...) distanzieren, andererseits war das Kunstverständnis auch in den 1960er Jahren noch geprägt von der Auseinandersetzung um Hochkunst einerseits, sowie Kitsch und Schund andererseits. Diese Debatte um High and Low war nicht im Fokus der Sozialpädagogen, die ihre Klientel eher auf der Straße, in Freizeiteinrichtungen und Jugendtreffs der Trabantenstädte aufsammeln wollten als in den privilegierten und bildungsbeflissenen Villenvororten. Auch wollten sie die **Lebenswirklichkeit** ihrer Klientel in den Mittelpunkt ihrer spielpädagogischen Bemühungen stellen, wozu ihnen die Situation schulischen Unterrichts nicht geeignet erschien. Ihren Interessen an der Kunst kam entgegen, dass seit **Fluxus** auch Künstler und studentisch/politische Aktionisten sich zunehmend der Formen und der Begriffe **Happening** und **Aktion** bedienten und dabei eher die Straße, evtl. noch die Galerie als Spielplatz umfunktionierten als dazu das Museum oder das Theater aufzusuchen.

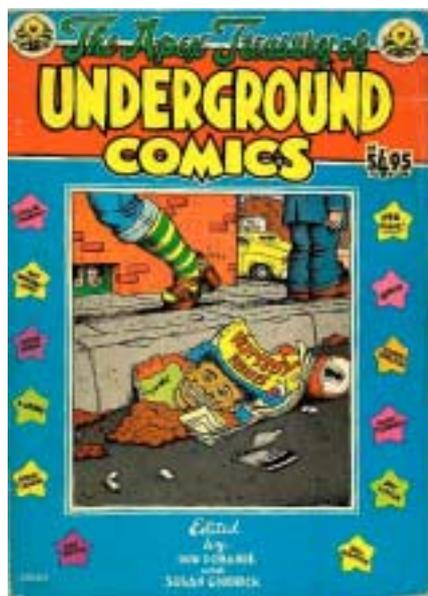


München 1969, Valie Export/Peter Weibel
Tapp- u. Tastkino als Straßenaktion

Museen und Akademien mussten sich an solche „Umtriebe“ erst noch gewöhnen. Die Münchener Akademie wurde im Zuge solcher studentischer Aktionen erst einmal geschlossen. *„1969 am 4. Februar veranstaltet der AStA eine parodistische Immatrikulationsfeier; einen Tag später findet der »Tag des Zweirads« statt. Neben einigen schweren Maschinen sind hauptsächlich Mopeds und Fahrräder beteiligt, die durch die Gänge rasen, um »das Establishment einzuschüchtern und die Akademie zu entweihen«. Die Studenten bemalen die Wände mit Parolen und kruder Agitations-*

kunst. Die Bild-Zeitung vom 21. Februar titelt: »Münchens Akademie in Schweinestall verwandelt«. Die Akademie wird am 22. Februar von Kultusminister Ludwig Huber geschlossen.«(Quelle:

Chronik der Akademie München http://www.adbk.de/Historisches/chronik/chronik_1770-1920.php)



Ästhetische Kulturen jenseits von Kunst spielen in den 1960er Jahren mit dem Begriff >Subkultur<. Das trägt damals noch den Geruch und Kitzel der Gosse. Die amerikanische Pop-Szene produziert beispielsweise >Underground-Filme< und >Underground-Comics<, die in Kellergewölben vorgeführt oder unter dem Ladentisch verkauft werden. Schon im Verlauf der Studentenrevolte mausert sich sowohl diese Produktion, wie sich auch ein wachsendes Publikum daran gewöhnt solches als eine Art Kunst zu titulieren. Die Soziologie und der Kommerz tragen ihren Teil dazu bei den Untergrund ans Tageslicht zu holen und ihm das Etikett >Jugendkultur< zu verpassen. Schon Gunter Otto hatte 1969 den Einfluss der bildenden Kunst der Gegenwart auf das bildnerische Gestalten von Kindern und Jugendlichen als eher gering eingestuft. Auch Kerschensteiner hatte schon geahnt, dass Bilderbücher eine erzieherisch höhere Bedeutung haben könnten als eine Kunst, die von Erwachsenen für Erwachsene geschaffen wurde.

Jugendbewegungen kennt die Geschichtsschreibung spätestens seit den „Wandernden Scholaren“ des Mittelalters, denen eine eigene Dichtung und ein eigenes Liedgut zugeordnet wird. Jugend ist noch um die Wende vom 19. zum 20.Jh. (z.B. Jugendstil) eine andere Kategorie als heute. Noch in den 1960er Jahren zählte man darunter auch noch die ‚Twens‘. Heute scheint die Zeit der Jugend mit 18 Jahren weitgehend ausgestanden.

In der Nachkriegszeit ist das Phänomen der „Halbstarken“ schon stark kommerziell geprägt durch ‚Popmusik und Bluejeans‘. Ab den 1960er Jahren taucht der Begriff „**Jugendkultur**“ (erstmalig geprägt von Gustav Wyneken 1914 in „Schule und Jugendkultur“) verstärkt in der pädagogischen Diskussion auf, einerseits als Bezeichnung eines Marktsegments für den Absatz altersspezifischer Waren (Spielzeug, Literatur, Musik, Kleidung...) andererseits als ästhetische **Umgrenzung eines lebensweltlichen Bereichs**, in dem sich Jugendliche Bedürfnisse gegenüber den Vorstellungen der Erwachsenen eigene Regeln schaffen können. Spätestens seit den 1970er Jahren wird dieser Absatzmarkt umfassend beworben. Jugendliche verfügen über eine erhebliche und wachsende Kaufkraft, und Kinder machen ihre Bedürfnisse zunehmend als Ansprüche an das familiäre Budget geltend. Das fordert schließlich auch die Pädagogen heraus. In der Kunsterziehung scheinen mir erste Reaktionen dem Phänomen **Comic** gewidmet. Die noch in den 1960er Jahren pädagogisch als „Schund“ geschmähten ‚Heftchen‘ erreichten in der 1968er Bewegung ‚**Kultstatus**‘ beispielsweise durch Publikationen wie der von Grobian Gans: ‚*Die Ducks, Psychogramm einer Sippe*‘ (Wissenschaftliche Verlagsanstalt zur Pflege Deutschen Sinngutes, Gräffelfing 1970). Dies war dann auch wohl der Zeitpunkt, ab dem sich die Comics aus dem Kunstunterricht nicht mehr ganz heraushalten ließen. Mein erster Lehrversuch im pädagogischen Praktikum vor einer Mittelstufenklasse drehte sich um die ‚**ikonografie der Sprechblase**‘.

Als erste Publikationen im Hinblick auf die Etablierung einer neuen, **schulorientierten Fachdidaktik** erschien in der 1970 gegründeten Zeitschrift „**Ästhetik und Kommunikation**“, z.B. in Heft 2, Helmut Hartwigs Aufsatz: „Zur Ideologiekritik von Sehen-Lernen“(s.6-21). Das war ein Vorabdruck eines Buchs, das Hermann K. Ehmer 1971 herausgab mit dem Titel „*Visuelle Kommunikation: Beiträge zur Kritik der Bewußtseinsindustrie*“, Köln 1971. **Bewusstseinsindustrie** war ein Kampfgegenstand gegen einen industriellen Komplex aus diversen Medien, von der Bildzeitung über das Fernsehen zur Filmindustrie, der gekennzeichnet ist durch Massenproduktion für ein möglichst breites Publikum. Dieser Komplex stand im Verdacht kapitalistischen Interessen zu dienen durch Verhinderung von Aufklärung und Ablenkung der Bevölkerung **von den wirklichen Problemen des All-**

tags in einem kapitalistischen System. **Visuelle Kommunikation** wird in den 1970er Jahren zu einem fachdidaktischen Programm. Die Wortführer sitzen damals mehrheitlich in der Redaktion der Zeitschrift „Ästhetik und Kommunikation“: Ehmer, Hartwig, Kerbs und Möller. Helmut Hartwig rechnet dort mit dem Entwurf eines Bildungsplans für das Fach Kunsterziehung im Saarland ab. Sein Aufsatz „Zur Ideologiekritik von SEHEN-LERNEN“ (Ästhetik und Kommunikation Heft 2) wendet sich gegen ein Fachkonzept, das an den Bauhaus-Grundlehren orientiert ist. Heino R. Möller setzt sich 1971 in „Gegen den Kunstunterricht“ für ein Fach >Visuelle Kommunikation< ein, das die Zentrierung der Konzeption von Pfennig und Otto auf die Kunst der Gegenwart verschieben will auf eine kritische Auseinandersetzung mit der **Alltagsästhetik**, mit Themenkomplexen wie >Wohnen<, >Urlaub/Reisen<. Hermann K. Ehmer liefert im gleichen Jahr mit seiner Analyse einer Doornkaat-Reklame ein Musterbeispiel für einen fachlichen Umgang mit Illustriertenreklame. Dieser Text wird für viele Studenten der Kunstpädagogik zu einem Schlüsselerlebnis. Eine weit verbreitete Zeitschriftenreklame für ein alkoholisches Getränk ‚Doornkaat‘ unterzieht er einer Art ikonografischen Analyse und ‚entschlüsselt‘ etwa die Bildkomposition durch den Vergleich mit einem barocken Altaraufbau. Kunstpädagogisches Instrumentarium erscheint plötzlich geeignet, der Warenästhetik in Form von Zeitschriftenreklame aufklärerisch/kritisch auf die Schliche zu kommen. Ehmer stellt damit den fachlichen Bezug her zu Haugs 1970 in „Kursbuch 20“ veröffentlichten Text „Zur Kritik der Warenästhetik“ und zu einem Text desselben Autors: „Die Rolle des Ästhetischen bei der Scheinlösung von Grundwidersprüchen der kapitalistischen Gesellschaft“ (im Katalog zur Ausstellung „Funktionen Bildender Kunst in unserer Gesellschaft“, Berlin 1970).



Wenn auch Ehmers Text für die Kunsterzieher damals einen möglichen Weg aufzeigt, wie über Reklamebilder im kunstpädagogischen Kontext gesprochen werden kann, so deckt etwa Wolfgang Kehr schon 1979 gewisse Defizite der Analyse auf, die zeigen, dass auch hier **Sprache und Kriterien erst einmal entfaltet** und auf den neuen Gegenstand zugerichtet werden müssen: „In Hermann K. Ehmers Analyse einer Doornkaat-Reklame, die geradezu grundlegend für einen neuen Unterrichtsinhalt der Kunsterziehung bzw. Visuellen Kommunikation wurde, ist zwar von ‚Ikonostasis‘, ‚Koren‘ und ‚Kuroi‘ die Rede, aber kein Wort wird über das Weitwinkel-Objektiv verloren, mit dem die Aufnahme gemacht ist. Nur einmal wird darauf hingewiesen, daß es sich um eine ‚Farbfotografie von höchster Brillanz‘ handelt, während H.K. Ehmer ansonsten bemüht ist, die Vorbilder der Doornkaat-Werbung auf eine barocke Tradition zurückzuführen. Gestalterische Mittel, wie zum Beispiel das Tontrennungsverfahren auf dem Flaschenetikett, lassen sich jedoch erst im Blick auf die Geschichte der Fotografie hinreichend behandeln. Bei vielen derartigen Analysen von Plakaten, Illustrierten, Zeitungen,...zeigt sich, daß die Autoren mehr ihr Wissen aus der traditionellen Kunstgeschichte und einer generellen Ideologiekritik auf den neuen Gegenstand übertragen, als daß sie von der technischen Eigenart und der Geschichte der Wahrnehmung von Fotografie ausgehen.“ (Kehr, „Zum enzyklopädischen Stichwort ‚Didaktik der fotografischen Medien im Kunstunterricht‘, in Handbuch der Kunst- und Werkerziehung VI, Berlin 1979, S.18f)

Wie Hartwigs Kritik am >**Sehen-Lernen**< hat auch Möllers Erfindung eines neuen Fachs >Visuelle Kommunikation< einen konkreten Aufhänger in der von Saul B. Robinsohn angestoßenen Lehrplandebatte. Robinsohn hatte mit seiner Diagnose vom „**Visuellen Analphabetismus**“ einen wesentlichen Impuls gegeben für die fachlichen Auseinandersetzungen um ein Curriculum der Ästhetischen Erziehung. Bei Hartwig ging es um einen Lehrplan für das Saarland und dessen federführenden Autor, Oskar Holweck, einen Schüler von Kleint (Autor von „Bildlehre“, 1969) und Anhänger von Bauhauslehren (ab 1956 als Leiter der Klasse "Grundlehre" bei der Staatlichen Schule für Kunst und Handwerk in Saarbrücken). Bei

Möller ging es um Richtlinien für ein Curriculum des Landes Hessen. Mit welchen Vorstellungen verbindet sich das pädagogische Programm >Sehen-Lernen<?

Die Kritik Hartwigs an Holweck entzündet sich an einer Holweck'schen These, die Hartwig so beschreibt: „*Gelernt wird eine fundamentale Operation, die man ontologische Reduktion nennen kann, und von der zugleich behauptet wird, daß ihr tiefster Sinn die Herstellung oder Wiederherstellung eines **reinen, ursprünglichen Sehvermögens** sei.*“ (Hartwig in „Ästhetik und Kommunikation“, Heft 2, S.9, Frankfurt 1970) Mit Holwecks eigenen Worten klingt das so: In den Operationen der Grundlehre „*wird die Dingwelt von ihren herkömmlichen Begriffen befreit – **Wir sehen nämlich keine Dinge**, sondern sehen Helligkeiten, Körper und Räume, Strukturen, Farben, Formen und Bewegungen, die der Reihe nach, möglichst getrennt voneinander, anschaulich während der Grundlehre dargestellt werden müssen.*“...*„Grundlehre ist die Lehre von sichtbaren Bildelementen, ihrer systematischen Ordnung und ihrer Anwendung im Bild...“* (Holweck zitiert von Hartwig w.o. S.12) Um die Intention noch zu verdeutlichen gibt Hartwig Beispiele aus dem Holweck'schen Bildungsplan für den „*Unterbau*“ (Jahrgänge 10 bis 13): „*In der Kompositionslehre muß die Arbeit beschränkt werden auf die Strukturen: Chaos, Monotonie, Bewegtheit, Unbeweglichkeit, Starre, Lage, Richtung, Größe, Menge, Fläche*“...*„Reflexion beschränkt sich im Kunstunterricht in dieser Altersstufe auf: **Formanalyse**...“* (Hartwig, S.10, zitiert aus ‚Entwurf eines Bildungsplans für das Fach Kunsterziehung‘)

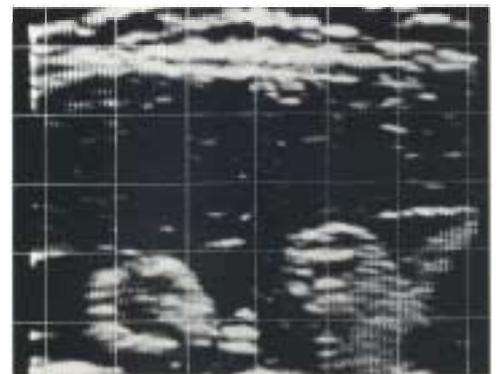
>Sehen-Lernen< in diesem Sinn erinnert an die Idee vom >reinen Sehen<, die bereits bei Fiedlers These von einer autonomen künstlerischen Erkenntnis anklängt und die auch verwandt ist mit den Grundlehren des Vorkurses im Bauhaus. Nun wird diese „*Vorlehre*“ zu einer Ausbildung von Gestaltern schöner und nützlicher Dinge transponiert auf das Niveau von Schulunterricht mit Kindern im Alter von 10 bis 13 Jahren, wie das schon bei Pfennig zu beobachten war. Die Begründung dafür ist nun allerdings eine andere. Bezog Pfennig seine Rechtfertigung aus der Herstellung eines Zugangs für Kinder und Jugendliche zur ‚*Kunst der Gegenwart*‘, so wird bei Holweck die **Sprache der Abstraktion** schon zu einer anthropologischen Grundannahme. Waren Kinder noch in der Kunsterziehungsbewegung für ihr unschuldiges Auge gefeiert worden, so sollen sie jetzt in ihren bildhaften Symbolisierungen auch nicht mehr Bedeutungen sehen, Mama, Sonne, Baum, Blume, Puppe, Fahrrad, sondern „*Graustufen*“ und „*Bewegtheit*“...

Der Bildungsplaner Robinsohn hat mit seiner Diagnose >**Visueller Analphabetismus**< einen berühmten Vorgänger in Walter Benjamin, der offenbar den Begriff des "visuellen Analphabeten" nicht selbst prägte, aber doch in einem wesentlichen Text verbreitete: "*Nicht der Schrift-, sondern der Fotografie-Unkundige wird< so hat man gesagt, >der Analphabet der Zukunft sein.*" (Walter Benjamin, „Kleine Geschichte der Photographie“, Frankfurt/Main 1969, S.93) Eine neuere Variante stammt von Horst Bredekamp. Sein Begriff "**Anikonismus**", meint eine Art des visuellen Analphabetismus, ohne sich dabei auf sie Dimension der Versprachlichung von Bildern zu beziehen, die Benjamin im Sinn hat. Sie findet sich in Bredekamps Rede über Galileo Galilei "Galilei und die Schmerzen der Augen" im Humboldt-Gymnasium, Berlin 2008 (Quelle: http://www.humboldtschule-berlin.de/profil/profil.php?ID=lectures_bredenkamp) Benjamins Aussage zum „*Analphabet der Zukunft*“ bezieht ausdrücklich den Fotografen mit ein. Der oben zitierte Text geht nämlich so weiter: „*Aber muß nicht weniger als ein Analphabet ein Photograph gelten, der seine eigenen Bilder nicht lesen kann?*“ (Benjamin o.zit. S.93) Bilder lesen wird damit in seinem Verständnis wohl auch zu einer Angelegenheit, das fotografische Bild in eine Geschichte des Bildes und eine Geschichte der Techniken der Bilderzeugung einzuordnen, wie er sie selbst im Ansatz zu erzählen versucht. Der Knipser mag von solchem Verständnis unberührt bleiben, der Fotograf kommt wohl nicht darum herum. Bredekamps ‚Anikonismus‘ unterscheidet sich in der Intention nicht von Benjamins Vokabel: Bredekamp: „*Angesichts der Tatsache, dass viele Jugendliche durch die Wirkung der Bilder geschädigt werden, halte ich bereits an der Schule einen bild- und filmhistorischen Unterricht auf der Grundlage der kunsthistorischen Erziehung, wie sie bis in die 60er-Jahre üblich war, für ein Gebot der Stunde. Nur wer mit Bildern umzugehen gelernt hat, wer selbst Bilder erzeugt und analysiert und in ihrer Selbstbezogenheit bestimmt hat, kann sich von der **Bildbesessenheit befreien**. Es fragt sich sogar, ob die kommunikative Struktur unserer*

hochtechnisierten Gemeinschaft weiterhin funktioniert, wenn die Überwindung des Anikonismus nicht trainiert wird.“...“Es geht um die Überwindung der Bildanbetung, um zumindest ansatzweise den Nebel bei der Befuerung der Gehirne zu durchbrechen.“(Quelle: Montag, 19.01.2004 von FOCUS-Redakteurin Gudrun Meyer, Berlin http://www.focus.de/kultur/medien/kultur-der-bann-des-visuellen_aid_200726.html)

Visueller Analphabetismus lässt sich mit Hilfe der Kommunikationstheorie so ausdeuten: Visuelle Botschaften sind Codiert wie Botschaften überhaupt. Es geht nicht darum die grafische oder bildliche Struktur der Zeichen allein sinnlich wahrnehmbar zu machen, sondern darum, die darin verpackten Mitteilungen **einem Diskurs zugänglich zu machen**. Ein abgebrochener Zweig kann eine Botschaft für einen steinzeitlichen Jäger sein. Sie zu sehen bedeutet etwa festzustellen, wie alt die Bruchstelle ist, in welcher Höhe sie sich befindet und wohin der Knick zeigt, vielleicht auch an welcher Sorte Strauch, Baum er sich befindet. Was daraus nicht unmittelbar hervorgeht, sind Vereinbarungen, die zwischen ‚Sender‘ und ‚Empfänger‘, etwa zwischen Späher und Jäger getroffen wurden, in Bezug auf ein solches Zeichen. Dazu lässt sich einiges Verabreden, was den Unterschied ausmachen kann zwischen sehen, lesen und mitteilen.

Auf einem Bild Graustufen zu sehen bedeutet noch nicht viel; das ist zunächst nur eine Frage intakter Augen. Um aber die **Bedeutung** der damit dargestellten Formen zu erkennen, bedarf es einer Kenntnis von Anatomie, falls es sich etwa um eine Röntgenaufnahme eines Körpers handeln sollte. Um aber eine Entzündung oder ein krankhaftes Geschwür im Gewebe zu erkennen, reicht das schon wieder nicht aus. Dies setzt eine **Lesefähigkeit** voraus, die man in einer ärztlichen Ausbildung lernt. Der Kunstunterricht von Holweck hilft da nicht weiter, wie auch die ärztliche Ausbildung vermutlich wenig vermittelt über den Einsatz von Röntgen- oder Ultraschalldiagnose im Zusammenhang mit Druck- oder Zugbelastungen in der Materialforschung. Graustufen in einem Gemälde sind mit einiger Sicherheit anders zu lesen als in einem fotografischen Negativ. Sehen-Lernen erscheint mir vor diesem Hintergrund keine Programmatik, die universelle Geltung beanspruchen könnte und ihren Ort allein im Kontext von Ästhetischer Erziehung finden kann.



Polarlichter mit Ufos oder Ultraschall Echogramm einer Plazenta mit Zwillingskörper als Querschnittsbild. Aus: Dieter Lübeck „Das Bild der Exakten – Objekt der Mensch“, München 1974

Sehen –Lernen war in den 1960er Jahren kein völlig neues Programm. Schon Goethe, Konrad Lange(1855-1921) und Henry Van de Velde(1863-1957) werden damit in Verbindung gebracht. Umgekehrt gerät es auch immer wieder und von verschiedenen Seiten unter Beschuss. >Visuelle Kommunikation< bringt sich dagegen in Stellung und auch die erneuerte Diagnose >Visueller Analphabetismus< in den Begründungen für kunstpädagogische Therapieansätze ist umstritten, bringt sie doch zwei Weisen der geistigen Repräsentation unter einen begrifflichen Hut, die offenbar keine ganz friedliche Koexistenz wünschen: die visuell/bildliche und die sprachlich/schriftliche. Ein Alphabetisierungsprogramm in Bezug auf Bilder ist mit Sehen-Lernen nur unzureichend beschrieben. Visuelle Kommunikation meint auch **über visuelle Tatbestände kommunizieren lernen**, also damit **sprachlich umgehen** lernen. Dagegen spricht auch der Hinweis etwa von Gottfried Boehm nicht, der auf „eine eigentümliche **Abwesenheit von Sagbarkeit**“ (Mollenhauer s.o. zitiert Boehm aus: „Die Hermeneutik und die Wissenschaft“, Frankfurt/Main 1978, S.463) in Bezug auf das Eigenartige von Bildlichkeit verweist. Natürlich sind Bilder und die damit verbundenen Wahrnehmungen, Gefühle, Anregungen durch Sprache nicht vollständig ‚sagbar‘ oder gar ersetzbar. So wie Bilder nicht Dinge ersetzen, die sie bestenfalls abbilden und damit repräsentieren können, so ist auch Text nicht in der Lage handfeste Dinge zu ersetzen. Das Wort Apfel mag zwar Erinnerungen an genossene Äpfel wecken, vielleicht sogar den Mund wässrig machen, aber der sinnliche Unterschied zum Genuss eines Apfels ist auch durch eine Menge zusätzlicher Worte nicht annähernd zu kompensieren. Dem sprachlich nicht gänzlich sagbaren Bildgehalt entspricht aber auch eine sich letztlich dem bildhaften, visuellen, verweigernde Spra-

che. Wo die Grenzen zum Unausprechlichen in Sicht kommen wird Sprache entweder bildhafter oder poetischer und damit begrifflich und grammatisch nebulöser. Das biblische Verbot, sich ein Bild von Gott zu machen, weist schon früh die Bildfähigkeit von Ideen in Grenzen. Und die Rede vom „*Geistigen in der Kunst*“ (Kandinsky) zeigt, dass Bilder dort, wo sie sich dem Geistigen zu nähern versuchen, immer zeichenhafter werden, sich also der Schrift nähern. Ist deswegen abstrakte Kunst geistvoller als gegenständliche Kunst? Wörter und Texte können Dinge und Ideen repräsentieren, weshalb sie hervorragend geeignet sind zur Kommunikation über Dinge und zum Austausch von Gedanken. Ich möchte bezweifeln, dass Rede oder Text, aber auch Bilder in der Lage wären Gedanken vollständig zum Ausdruck zu bringen. Wenn man unsere Träume in die Sphäre der Gedanken einreicht, kann man dann glauben, dass Träume so aussehen wie die Bilder von Dali? Ich möchte die Behauptung wagen, dass nicht einmal Dalis Träume in seinen Gemälden ein adäquates Medium gefunden haben. Im Film haben sich vielleicht seine Träume wohler gefühlt. Gedanken folgen oft oder meist weder einer Bildgrammatik noch einer sprachlichen Grammatik, das weiß man spätestens seit die Surrealisten den ‚stream of consciousness‘ (des amerikanischen Psychologen William James) als >écriture directe< zu einer literarischen Form machten. Ganz im Gegenteil macht es einige Mühe, Gedanken in les- und verstehbaren Text zu formen. Ist Denken überhaupt sprachbasiert? Wenn es so etwas gibt wie bildnerisches Denken, wie funktioniert dann Denken etwa bei einem Turner, der sich eine komplexe Übung am Reck ausdenkt und ausführt? Kaum vorstellbar dass es hierzu hilfreich ist sich den Bewegungsablauf vorzusprechen. Gibt es in der Sportdidaktik die Vorstellung von einem >turnerischen Denken< als einer eigenständigen Erkenntnisleistung?

>Künstlerische Denkleistung<, >Verarbeitung von Erlebnissen des Gesichtssinnes<, >Bildnerisches Denken<, >Künstlerische Erkenntnis<, >Reines Sehen<, >Visual Thinking<, >Anschauliches Denken<, >Endogene Bildmuster<, >Gestaltwahrnehmung<,...alle diese Begriffskonstruktionen umstellen ein offensichtlich schwer wissenschaftlich zu fassendes Phänomen: Unser Körper trägt in sich ein Modell, ein ‚Bild‘ unserer Außenwelt. Genau genommen ist er sogar durch und durch ein >**Gebilde**< und Abbild dieser Außenwelt, an dem die Evolution über Milliarden von Jahren ihre Spuren hinterlassen hat. Die Kongruenz, Passung zwischen Innen und Außen von Lebewesen nennen wir >**Leben**< in seinen vielfältigen Formen der Differenzierung und Optimierung auf die Bedingungen bestimmter Milieus von Außenwelt. An zentraler Stelle unseres menschlichen Körpers durchlaufen die meisten Verbindungen zur Außenwelt eine vielschichtige Registratur, eine reich bestückte Datenbank, eine hoch vernetzte Vermittlung, eine kompetente Leitstelle, eine routinierte Steuerung und Koordination. Unser Gehirn als gegliederte Schaltstelle des Nervensystems ist dabei sicher ein Organ, das viele der genannten Abteilungen beherbergt. Einige Vorgänge, an denen es maßgeblich beteiligt ist, bezeichnen wir als >Denken<.

Arnheim zitiert Aristoteles: „*Ohne Vorstellungsbild*“ (phantasia) „*kann man unmöglich denken.*“ (ohne Quellenangabe in „Anschauliches Denken“, Köln1977, S.100) Ohne weiter darüber nachzudenken, welche Rolle und in welcher Form innere Bilder, stumme Sprache, virtuelle Handlungen etc... am Denken oder an bestimmten Gedanken beteiligt sind, wird man sich darauf einigen können, dass das Denken über unterschiedliche Kanäle in die Außenwelt wirkt, als Handeln, als Gebärde, als Lautäußerung, als Rufen oder Sprache, als bildhaftes Zeichen oder bildnerische Darstellung. Möglicherweise wird man sich sogar darüber verständigen können, dass Gedanken, die in unserer Innenwelt ohne eine äußere Spur verbleiben, für das Leben, das ich als „*Passung, Kongruenz zwischen Innen- und Außenwelt*“ bezeichnet habe, für die hoch kommunikativen Vorgänge des Lernens und Lehrens ohne Bedeutung sind. Mancher Gedanke, insbesondere einer, der an einen Adressaten gerichtet ist, wird sich besser oder notwendigerweise in einem Medium ausdrücken, das dem Gegenüber zugänglich und damit vielleicht verständlich ist. Nicht jeder Gedanke ist in jedem Medium ausdrückbar und muss als Gedanke erst einmal reifen für eine Transformation. Viele Gedanken sind auch so blass, dass sie verschwinden, bevor sie einen Weg nach außen gefunden haben. „*Vorstellungen sind auch unter günstigen Bedingungen schwer zu beschreiben und leicht zu verscheuchen. Man kann aber versuchen, sich mit Zeichnungen zu behelfen, die als Abbildungen von Vorstellungen gemeint sind. Zeichnungen sind oft in Gedächtnisversuchen verwendet worden. Sie sind gewiß keine getreuen Kopien von*

Vorstellungen, besitzen aber wahrscheinlich einige ihrer Eigenschaften.“(Rudolf Arnheim, „Anschauliches Denken“, Köln 1977, S.116) Wo Gedanken mit elementaren Gefühlen wie Angst, Hass, Neid, Wut, Ekel-Mordlust, Euphorie, Rausch, Extase vernetzt sind, entziehen sie sich nicht nur weitgehend einer individuellen Kontrolle, sondern suchen sich auch im Ausdruck Wege, die man nicht mehr gern als ästhetisch, bildnerisch oder künstlerisch, als zivilisiert bezeichnen möchte. Über die hier zu ziehenden Grenzen wachen Konventionen, die von der Kunst gern durchbrochen werden.

Wie finden Gedanken einen Weg nach außen? In Handlungen, seien es Sprechhandlungen oder Bildhandlungen. Wer schon einmal bewußt erlebt hat, dass komplexere Gedankengänge erst beim Reden oder Schreiben Form und Substanz gewinnen, mitteilbar und für einen selbst wie für andere verstehbar werden, der wird sich vorstellen können, dass auch Handlungen erst im Handeln Gestalt annehmen, dass die dazu notwendigen Gedanken erst im Tun ihre Form gewinnen können. Ein Bild kann man sich so wenig ausdenken wie einen Salto.

Jede Transformation birgt die Gefahr von Verlusten aber auch mögliche Gewinne. Unreife Gedanken lassen sich sprachlich bestenfalls in unverständliches Raunen übersetzen. Andererseits sind durch Grammatik zu Text verbundene Wörter auf einen lesbaren Sinn geeicht und damit auch auf Unsinn überprüfbar. Symbole oder Gebärden sind meist weniger eindeutig. Mit einiger Sicherheit kann man auch Gedanken selbst klassifizieren in solche, die bereits auf logische und textliche Aussagen hin vorsortiert und vorformatiert sind und andere, die in Bildvorstellungen herumirren, oder, oder wieder andere, die auf Handlungen ausgerichtet sind, um nur einige Beispiele zu nennen. Die Rede von einer **Bildgrammatik** stammt wohl aus der Idee, auch bildhaftes metaphorisch als Bildsprache(n) zu bezeichnen. Die Mehrzahl **Bildsprachen** ist deshalb angezeigt, weil es neben den genormten Bildcodes **technischer Bildsprachen** auch den Zeitstil gibt, um dessen Entschlüsselung die **Iconografie** bemüht ist, und den Individualstil, des Künstlers oder des Laien, dem man durch **Interpretation** und psychologische **Einfühlung** Ausdeutungen abringen mag. *„Wenn man Sehen, welche Eigenschaften ein Bild exemplifiziert oder zum Ausdruck bringt, mit der Verwendung eines Skalenlosen Messgerätes vergleichen kann, dann ist Sagen, was das Bild exemplifiziert, eine Frage des Einpassens der richtigen Wörter aus einer syntaktisch unbegrenzten und semantisch dichten Sprache. Wie exakt jeder von uns verwandte Ausdruck auch sein mag, es wird immer einen weiteren geben derart, daß wir nicht bestimmen können, welcher von den beiden tatsächlich durch das betreffende Bild exemplifiziert wird. Da die Sprache auch diskursiv ist und Ausdrücke enthält, die andere extensional einschließen, läßt sich das Fehlerrisiko dadurch verringern, daß wir allgemeinere Ausdrücke gebrauchen; aber das Mehr an Sicherheit geht dann auf Kosten der Präzision. Man vergleiche damit den Vorgang, wie ein Gegenstand gemessen wird. Wie wir bereits früher bemerkt haben, wird die Genauigkeit zwar in dem Maße verbessert, wie wir unsere Antwort zu immer mehr Dezimalstellen vorantreiben, aber unsere Fähigkeit, Korrektheit zu etablieren, nimmt ab. Sagen, was ein Bild exemplifiziert, ist wie Messen ohne Angabe von Toleranzbereichen.“*(Nelson Goodman, „Sprachen der Kunst“, Frankfurt/Main 1995, S.217, Originalausgabe: 1968)

Mollenhauer äußert sich zur entsprechenden Bildungsaufgabe so: *„Das **Lesenlernen von ästhetischen Objekten** oder ästhetischen Ereignissen ist sozusagen ein anspruchsvoller kognitiver Vorgang. Wir rekonstruieren aber nicht nur historische Kontexte, sondern wir lokalisieren das Objekt innerhalb dieser Kontexte und können deshalb einen Teil seiner Bedeutung **wenigstens genauer benennen** als vordem. Derartiges nenne ich Lesenlernen von ästhetischen Objekten, und ich sehe überhaupt keinen Grund, auf diese Art intellektueller Tätigkeit zu verzichten, in Schulen oder **sonstwo**.“*(Mollenhauer in Lenzen o.zit. S.196f) Dabei scheint mir die Idee einer universellen Sprache ebenso zwanghaft wie die einer universellen Schrift oder einer universellen Bildsprache. Kultur lebt auch von der Vielfalt von Ausdrucksformen für eine Vielfalt von Denkweisen. Nicht nur benützen verschiedene **Textsorten** für zweckgebundene Kommunikation unterschiedliche Codes. Auch **Bildsorten** schaffen sich eigene ‚Dialekte‘, und Poesie in Text wie im Bild hat nicht nur in der Moderne den Reiz individueller Verschlüsselung entdeckt und treibt das gelegentlich bis zum **Selbstgespräch** und zur demonstrativen **Diskursverweigerung**. Auch wenn ich der chinesischen Kalligrafie nicht

mächtig bin, so kann ich mir nicht vorstellen, dass sich die 47.000 Schriftzeichen, die das Lexikon des Kaisers Banguì verzeichnet, irgendwie ohne Verluste in unser Alphabet übersetzen ließen. Auch die Bildsprache der Ägypter hat wohl im Ursprung andere Assoziationen und Vorstellungen ausgelöst als es heutige Übersetzungsversuche für einen Leser von heute könnten.

Während Möller und Mitstreiter versuchten in Hessens Lehrplänen für das Fach Kunst die ‚Visuelle Kommunikation‘, also auch Fotografie, Film und Fernsehen sowie Werbung unterzubringen, suchten Fachvertreter in anderen Bundesländern den Vorrang der bildenden Kunst in der Fachdidaktik sicherzustellen, indem sie z.B. die romantische Idee des Schöpferischen Künstlers neu belebten und auf das im Kind schlummernde **kreative Potenzial** mit Argumenten der aus Amerika importierten **Creativity-Forschung** übertrugen. Solche Ideen kamen wesentlich friedlicher daher als die marxistisch argumentierende Kapitalismuskritik und versprachen noch dazu der Wirtschaft gesteigerte Innovativkraft im internationalen Wettbewerb. Das geschah auch zu einer Zeit, als Teile eines nach Kreativen Ressourcen ausspähenden Managements der Wirtschaft, betriebswirtschaftlich auf dem neuesten Stand der Psychologie, sich speziell bei der Schulung von Führungskräften an Künstler und andere **Querdenker** wandten, um von ihnen in Bezug auf experimentelle, affektive und ästhetische Kompetenzen geschult zu werden. Der Zusammenhang von Ästhetik und Kreativität wurde bereits mit Hilfe von Andreas Reckwitz oben hergestellt: Voraussetzung für Kreativität erscheint psychologischen Theorien zufolge eine besondere Disposition der künstlerischen Wahrnehmung.

Vor dem Hintergrund von Theorien des kreativen Prozesses, die zurückgehen auf Graham Wallas (1926) und vor ihm auf den deutschen Physiologen und Physiker Hermann von Helmholtz (1884) und den französischen Mathematiker Henri Poincaré (1908), stellt Rudolf Seitz *„ästhetische Erziehung als Teil von Kreativitätserziehung“* dar (Rudolf Seitz in Daucher/Sprinkart: *„Ästhetische Erziehung als Wissenschaft“*, Köln 1979, S.244 f – dort Beitrag 12: *„Bericht über verschiedene Versuche auf dem Gebiet der ästhetischen Elementarerziehung“*). Seitz geht hier davon aus, dass sich **kreative Prozesse** bei Drei- bis Sechsjährigen im Rahmen von pädagogischen Aktionen *„im städtischen Kindergarten“* nach einem **Vierphasenmodell** planen lassen: **Problemphase, Suchphase, Lösungsphase, Verwirklichungsphase**. Schwer zu sagen, wie man sich das konkret vorzustellen hat, da keine Gruppengröße genannt wird, nicht dargestellt wird, wie die Gruppenleiterin die Bedingungen *„zu selbstinitiiertem Lernen“* schafft. In den Erläuterungen zu den Phasen ist in der Regel die Rede von *„dem Kind“* im Singular. Folgt jedes Kind seiner eigenen (bildnerischen?) Problemstellung, seinem eigenen Rhythmus, wann und zu welchen Gelegenheiten wird die Gruppe aktiviert? Ist bildnerisches Problemlösen ein geeignetes Übungsfeld für jegliches Problemlösen?

Im selben Band rechnete Gunter Otto ab mit *„Pseudotheorien in der Didaktik Ästhetische Erziehung.“* *„Wer heute eine Theorie der Ästhetischen Erziehung vorlegen wollte, müßte einen Dschungel von Pseudotheorien widerlegen, ehe er mit Aussicht auf Gehör rechnen könnte. Nur: Pseudotheorien sind, das sichert ihnen die Langlebigkeit, ebenso schwer zu widerlegen wie zu beweisen.“* (Otto ebenda S.53, Beitrag 2 zum Thema: *„Anmerkungen zur Programmliteratur, zu Pseudotheorien und zu Rezensionsgewohnheiten in der Didaktik der Ästhetischen Erziehung“*) Auch Klaus Mollenhauer zeigt sich 1990 skeptisch gegenüber manchen Zielsetzungen, die im Verlauf der Debatte um eine Ästhetische Erziehung ausgegraben werden: *„Die seit der Kunsterziehungsbewegung vom Jahrhundertbeginn an geläufigen Ausdrücke ‚Schöpferisch‘ oder ‚kreativ‘ vernebeln eher den für Kinder und Klienten relevanten Sachverhalt, die Frage nämlich, ob überhaupt und was denn genau die vermutete und erhoffte bildende Wirkung sein könnte. Es scheint also, als würde sich, gut 200 Jahre später, die Frage erneuern, ob es eine ‚Magie‘ ästhetischer Ereignisse gebe, eine Form der Konfrontation des Menschen mit der Hervorbringung seiner ästhetischen Zeichen oder der Auseinandersetzung mit den ästhetischen Zeichen anderer, die folgenreich ist, nicht nur für seine Kenntnis der kulturellen Umwelten, sondern für die Bildungsbewegung, in der er selbst sich befindet.“* (Mollenhauer in Lenzen, o. zit. S.7)

Von verschiedenen Seiten zog somit der Begriff einer Ästhetischen Erziehung in die fachdidaktische Diskussion ein, ersetzte einerseits einen in den 1960er Jahren in Verruf geratenen Begriff der

>Musischen Erziehung< und musste bald auch für Konzepte herhalten, denen der Kunstbegriff bei aller Ausweitung zu eng oder suspekt geworden war und der Spielbegriff selbst mit dem Verweis auf Schiller vielleicht noch nicht seriös genug klang. In der Auseinandersetzung der Ideologen verschwimmen oft die Zielrichtungen im Hinblick auf unterschiedliche Ausbildungseinrichtungen und die damit doch stark differierenden Interessenlagen der zu bedienenden Klientel.

Auch das Konzept >Kunstunterricht< geriet unter Beschuss etwa durch Heino R. Möller, der 1971 seine Schrift „*Gegen den Kunstunterricht*“ veröffentlichte. Wohl auch um seine Deutungshoheit über die Fachdidaktik zu bewahren reagierte Otto mit einer „*Didaktik der Ästhetischen Erziehung*“ (Braunschweig 1974) Otto beschreibt einerseits die Größe des Sinnesreichs so: „*Der Terminus Ästhetische Erziehung wird in der Geschichte der Erziehung und heute wieder zunehmend als Oberbegriff für pädagogische Bemühungen vor allem im Zusammenhang mit Realisaten und Prozessen aus Inhaltsfeldern der Bildenden Kunst, der Musik, der Literatur und des Darstellenden Spiels verwandt.*“ (Otto 2, „Didaktik der Ästhetischen Erziehung“, Braunschweig 1974, S.18) Andererseits entledigt er sich nicht recht überzeugend dieses umfassenden Anspruchs auf recht lapidare Weise in einem Nebensatz: „*Ästhetisch heißt in unserem Zusammenhang im alten Verständnis: Bezugnahme auf Wahrnehmbares und auf Wahrnehmung, insbesondere auf visuelle und auf taktile Wahrnehmung und auf visuell und taktil Wahrnehmbares.*“ (Otto, S.72) Otto kehrt also mit Absicht nicht zu einer Kunsterziehung zurück, die in der Vorstellung von **musischer Erziehung** die Integration der ästhetischen Inhaltsfelder Musik, Literatur, Darstellendes Spiel noch propagiert hatte. Es wäre immerhin denkbar gewesen auch den Begriff der Didaktik aus dem Blickwinkel der Ästhetik zu beleuchten, doch über die Feststellung „*Ästhetische Erziehung ist interdisziplinär*“ (Kapitelüberschrift S.161) kommt er nicht weit hinaus. Die unterstellte Interdisziplinarität bezieht Otto vor allem auf die Gegenstände des Unterrichts, wo er etwa am Beispiel „*politische Karikaturen aus der Tagespresse*“ (S.203) ausführt, inwieweit es in den Fächern Kunst, Geschichte, Sozialkunde, Deutsch zu behandeln wäre. Der Traditionelle Fachlehrer löst sich auf in einem **pädagogischen Team** als „*Organisator eines Lehr-Lern-Prozesses*“ (S.218), der Fachunterricht weicht einem „*projektorientierten Unterricht*“ (S.217ff). Otto liefert dafür auch einen beispielhaften „*Ansatz für projektorientierten Unterricht: Klassenfoto*“ (S.228ff). Das ästhetische Moment solcher Ästhetischen Erziehung richtet sich auf ein Sehen-Lernen oder eine Lesefähigkeit trivialen Bildmaterials, allerdings von Bildern, die einen konkreten **Bezug zum Leben der Jugendlichen** haben (z.B. mitgebrachten Gruppenfotos aus Familialben) oder durch den Vergleich erhalten. Ohne sich zu weit von der Thematik zu entfernen sind hier auch Ausflüge in die bildende Kunst angedacht. Lesefähigkeit beschränkt sich hier nicht allein auf die Feststellung von Formalien im Bildaufbau, sondern liefert durch Vergleiche mit Gruppenaufnahmen aus verschiedenen Zeiten und Kontexten eine Sensibilisierung für die **Wahrnehmung sozialer Beziehungen**. Schließlich bietet sich ein Praxisbezug an, die Planung und Durchführung eigener Gruppenaufnahmen etwa für den Jahresbericht der Schule.

Die im Konzept des Kunstunterrichts von Pfennig ausschließlich, und von Otto nicht mehr ganz hermetisch betriebene Orientierung auf die ‚Kunst der Gegenwart‘ löst Otto 1974 auf eine Art, die er der Didaktik des Deutschunterrichts entlehnt. Die Werke der Kunst reihen sich nun ein in eine Ansammlung von **Bildsorten**: „*Für die Summe*“ (der Fachinhalte) „*aus Kunstwerken, Plakaten, Urlaubsfotos usf. benutze ich in Analogie zur Literaturwissenschaft, die von Textsorten spricht, den Begriff Bildsorten, um von vornherein auf die im Material liegende Vielfalt hinzuweisen.*“ (S.82) Mit Ausweitung des Gegenstandsbereichs ist eine Ausweitung der Wahrnehmungsweisen und des **didaktischen Umgangs** mit den Inhalten verbunden für die sich die Fragen nach ihrer **Intention, Funktion** und **Wirkung** je unterschiedlich stellen.

Die fachdidaktischen Konzepte der 1970er Jahre hatten sich bei der endlosen Weite des Ästhetischen Feldes in ein Gebiet aufgemacht, das noch in weiten Teilen auf seine **theoretische Erschließung** wartete. Das gilt für das Konzept Visuelle Kommunikation ebenso wie für Otto und andere, die hier ihr fachdidaktisches Angebot ausbreiteten. Dementsprechend **unterbelichtet blieb die gestalterische Praxis** bei vielen der Lehrer, die auf eine Schülerschaft trafen, deren Erwartungen an

das Fach mit tiefgründigen Analysen und Interpretationen, mit psychologischen und soziologischen Thesen, mit aus Illustriertenbildern zusammengeklebten Sammlungen zum >Familienbild<, zum >Bild der Frau<, zur >Wahlkampfwerbung< zu einzelnen Warengruppen im Sinn einer >Konsumkritik< nicht befriedigt werden konnten. Bildnerische Kriterien wurden dabei auch meist noch hinten angestellt, was durchaus im Einklang stand mit einer künstlerischen Praxis, die eine antikünstlerische Ästhetik proklamierte. Beurteilung war kaum möglich und bestärkte auch den Ruf des Fachs in Bezug auf eine **weiche Leistungsmessung**. Die ‚Unwucht‘ zwischen Theorie und Praxis der Ästhetischen Erziehung hatte auch eine Entsprechung in der Kunstpraxis dieser Zeit, wo eine immer kargere Werkpraxis einem wuchernden Volumen von textlichen Erklärungen und Deutungen gegenüber stand.

Die technischen Medien, um deren Bildmaterial es in der Ästhetischen Erziehung ging, die Fotografie, die industriellen Drucktechniken, der Film und Video waren weder Gegenstand der Lehrerausbildung noch waren die Schulen entsprechend ausgestattet, noch waren die Techniken der Fotoproduktion, des Films, oder von Video auf eine Nutzung durch technische Laien ausgerichtet. Selbst wo an der Schule ein Fotolabor eingerichtet werden konnte, ein tragbares Video Aufzeichnungsgerät (wie oben beschrieben), ein Fotokopiergerät angeschafft werden konnte, war ein Arbeiten damit im Klassenunterricht kaum vorstellbar. In dem oben bereits erwähnten „Handbuch der Kunst- und Werkerziehung VI“ (Berlin 1979) gibt Wolfgang Kehr einen detailreichen Abriss zur Geschichte einer „*Didaktik der fotografischen Medien im Kunstunterricht*“ (S.11-36). Und schließlich zeigen die hier versammelten Beiträge, anhand von dokumentierten Beispielen, Möglichkeiten auf für das Thematisieren der Medienästhetik im Kunstunterricht, und für die Nutzung der Techniken von Fotografie, Film und Video in der Arbeit mit Klassen und Gruppen. Damit wird eine neue Phase von Ästhetischer Erziehung eingeleitet, die einerseits Bezug nimmt auf die ästhetischen Theorien seit den 1960er Jahren und die andererseits die **Medientechnologie den Schülern als praktisches Erfahrungsfeld** zugänglich macht.

Zehn Jahre später zeichnen sich dann erste Möglichkeiten ab den Computer in das fachliche Medienrepertoire zu integrieren. Der **Homecomputer** hat sich mit dem C64 von Comodore, dem Amiga und dem Atari gegen Ende der 1980er Jahre bereits die Kinderzimmer erobert. Als Spielcomputer waren sie gegenüber den Bürorechnern spezialisiert auf **farbiges Bewegtbild = Video/Animation** und auf **Soundqualitäten**. Das machte die Homecomputer interessant für den Kunst- und Musikunterricht. Erste Veröffentlichungen in der fachdidaktischen Literatur, z.B. in >Kunst und Unterricht< (Heft Nr. 116 von 1987), in den >BDK-Mitteilungen< (1989) stammten von Henning Freiberg, der in Braunschweig an der Hochschule für Bildende Künste eine Arbeitsstelle für Computergrafik und Ästhetische Erziehung etabliert hatte und in den 1990er Jahren dafür warb, diese ‚Spielzeuge‘ für ernstere kunstpädagogische Einsätze zu erproben und zu nutzen. An der Universität München startet Prof. Daucher solche Versuche im Rahmen der Ausbildung von Kunsterziehern für Realschulen und nach einer Präsentation auf der Systems 1990 förderte das bayerische Kultusministerium einen Schulversuch an zwei Gymnasien in München. Meine erste Publikation in diesem Kontext „Das Grafiklabor“, erschien in „*BUS 21*“ im Jahr 1991.

Der **Computer als Multimediu**m verknüpft auf der Basis der Digitalisierung Fotografie und Video auf einer Plattform. Vernetzung und Interaktivität formatieren unsere Sinnlichkeit neu, aktivieren neben aller Dominanz des Visuellen unsere taktilen Sinne auf völlig neue Weise: „**Touch versus Vision**“. Die Macht der Medien ist heute, gut zwanzig Jahre später, in aller Munde und schreit nach Aufklärung ebenso, wie sie als Bildungswerkzeuge und Kommunikationsinstrumente unverzichtbar geworden sind. Aber: welche aufklärerische Macht könnte Schule und ein Fach Kunst, wie es in Bayern mittlerweile heißt, etwa den Medien entgegenstellen? Könnte die Kunsterziehung in einem Fach Medienerziehung aufgehen? Für welche Medien wären dann an den Akademien als Maler ausgebildete Kunstpädagogen zuständig? Wo lernen sie dort etwas über die Filmindustrie, über Regie über Schauspielerei etc...? Der Computer ist heute in allen Bildungsbereichen zu Hause, wird an den Schulen in allen Fächern eingesetzt. Die gymnasiale Kunstpädagogik scheint mir da keine he-

rausgehobene Position zu besetzen. Die Thematik des Virtuellen ist auch kein Inhalt den die Ästhetische Erziehung kompetent besetzt hält.

Können Künstler als Kunstlehrer schon deswegen Medienpädagogik betreiben, weil es heute auch so etwas wie ‚Künstlervideos‘ und ‚Internetkunst‘ gibt? Schlägt etwa die Virtualität ein neues Kapitel von sinnlicher Wahrnehmung auf, ist sie ein Operationsfeld für neue Prothesen mit der sich unserer Wahrnehmung weitere Horizonte eröffnen, oder ist sie schlicht ein Verlust von Sinnlichkeit? Ist Aufklärung möglich durch eine kritische Medienpraxis, oder sind die Medien Teufelszeug, das man besser von den Jugendlichen fernhalten sollte? Im Jahr 2000 gab das Kultusministerium Baden-Württembergs ein „Sammelwerk Medienzeit“ mit 70 Seiten speziell für das Fach Kunst heraus, mit dessen Hilfe Kunsterzieher gewonnen werden sollten für den Einsatz des Computers in ihrem Unterricht. Der Titel der Broschüre lautete *„Das ist doch keine Kunst!“*. Natürlich sollte mit dem Inhalt irgendwie das Gegenteil bewiesen werden, aber der Titel griff ein damals noch stark verbreitetes Urteil der Fachkollegen auf.

Unbeeindruckt von der Diskussion um technische Medien im Kunstunterricht und einer Entgrenzung der Ästhetik vom Gebiet der Kunst besetzt Gert Selle in den 1990er Jahren eine ökologisch anmutende Nische des Fachs, die er um den Begriff **>Ästhetisches Projekt<** herum entfaltet. Er zieht mit Studenten unter dem Eindruck von Tschernobyl in den Wald, wo Blätter und Äste gesammelt werden. Ein Student leitet seine „Erinnerung an das Sommersemester“ so ein: *„Versuch, mich auf der Kahlschlagfläche in das **Seelenleben eines Baumes** zu versetzen...“* (Selle2, „Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst“, Hannover 1990, S.65) Er schickt seine Studenten ins Torfmoor: *„Gehen, sehen, spüren, sich das Spürbare verdeutlichen. Sich-einmauern-lassen in Torftürme, lange in der dunklen Wärme sitzen, dem Wind zuhören, durch die Ritzen ins Helle schauen, Notizen machen, umhüllt von uralter organischer Materie...“* (Selle3, „Das Ästhetische Projekt“, Unna 1992, S.75) Er nimmt mit seinen Studenten Quartier in der zerschundenen Landschaft eines Braunkohle Tagbaus wo sie sich von den dort vorhandenen Materialien zu **kunstnahen Prozessen** anstiften lassen. **>Kunsterfahrung<** scheint mir im Begriffsfeld Ästhetischer Erziehung eine didaktische Formel der 1990er Jahre, die wohl Gert Selle wesentlich geprägt hat, und die zahlreiche Anhänger fand. Der Öko-Trip liegt im Trend der Zeit. Selle bestreitet nicht, dass ästhetische Erfahrungen überall zu machen sind, auch an einer Bushaltestelle. Aber er betont geradezu euphorisch die **Relevanz der Kunsterfahrung**. Der *„Anstoß durch Kunst ist durch nichts zu ersetzen“* (Selle 3, S.74) *„Sinnlichkeit und Geist, gebannt in die Form“* ... *„Ich gebe zu, süchtig nach diesem Doppelgenuß zu sein.“* Er spricht von einem *„Überwältigtwerden durch eine spezifische Kunst-Erfahrung“* (Selle3, S.50f, „Kunst als Lebensmittel“), die seine Gefühlswelt derart in Wallungen versetzt, dass er etwa vor einem Werk Anselm Kiefers (Lilith am Roten Meer?) Vokabeln bemüht wie *„Zauber“*, *„ein Wunderwerk von Malerei“*, *„gewaltig groß“*, *„Gier auf die Schönheit des Bildes“*, *„betörend“*, *„anrührend“*, *„bis an die Grenze des Erschreckens“*. Von solchen Bildern lässt er sich *„augenblicklich den Boden unter den Füßen wegreißen“* und bekennt: *„Die Erschütterung kann bis zu Tränenausbrüchen gehen.“* (Selle3, S.51 ff) Das allerdings offenbart Gefühlswelten und Erregungspegel, die wohl an einer Bushaltestelle nicht zu erwarten sind, wenn man hier nicht gerade Zeuge einer Szene wird, bei der etwa ein Mensch von einem besoffenen Schlägertrupp zu Tode getrampelt wird.

Selle unterscheidet drei Arten der Ästhetischen Erfahrung: *„**Ästhetische Erfahrung** als der allgemeineren Begriff fußt auf Prozessen sinnlicher Wahrnehmung und Erkenntnis oder einem im Sinnbereich des Erlebens begründeten, verarbeiteten und dadurch zu Bewußtsein kommenden Akt. **Künstlerische Erfahrung** baut sich in Prozessen der formenden Verarbeitung primär sinnlicher Eindrücke oder sekundärer Wahrnehmungen auf; sie ist eine an die Beherrschung von ästhetischen Prozessen, Techniken und Materialien gebundene Produkterfahrung. Die **Kunsterfahrung** erscheint davon noch einmal abhebbar. Sie entsteht im **Nachvollzug**, in der Wahrnehmung von Kunst und im Bewußtsein der eigenen Rolle als Betrachter, so wie zur künstlerischen Erfahrung das Bewußtwerden des Ich im Produktionsakt gehört. Natürlich ist auch die Kunstwahrnehmung eine Produktion, wie die Wahrnehmung als Aisthesis überhauptaktive Auseinandersetzung mit der sinnli-*

chen Welt bedeutet. Und natürlich wird die eine ohne die andere Erfahrung kaum vonstatten gehen. Die künstlerische wird nicht ohne vorausgehende ästhetische Erfahrung beginnen und nicht ohne Einfluß von Kunsterfahrung bleiben.“(Selle, „Das Ästhetische Projekt“, Unna 1992, S.123)

In einem wesentlichen Punkt unterscheidet sich Selles Kunsterfahrung von Wahrnehmungen des Kunstschönen, wie sie die klassische Ästhetik beschrieb. Das Kunstschöne vermittelt sich in beglückenden Erfahrungen, die nicht durch Schweißgeruch, Dreck oder Tränen erkaufte werden müssen. Zwar bezeichnet Selle sich selbst als süchtig nach dieser Art der Erfahrung und bezeichnet seinen Drang als „*Obsession*“(Selle3, S.50), aber er räumt auch ein, dass es ein steiniger Weg sein kann derartige Erfahrungen zu machen: „*Wer dem Darmstädter Werkblock von Beuys unvorbereitet gegenübertritt, wird sich einer verwirrenden Folge von Reaktionen ausgesetzt sehen: Abwehr, Widerwillen, Neugier, Unsicherheit, Verärgerung – alles hervorragend geeignete Ausgangspositionen für den Beginn einer Geschichte mit den seltsamen Materialien und Artefakten oder eben Anlaß sich abzuwenden.*“(S.124) Auch für das kunstnahe Projekt hält er durchaus einen Sack voll negativer Erfahrungen bereit: „*Es könnte sich von Katastrophe zu Katastrophe hangeln, und fände gerade darin eine Form der Subjektorientierung.*“ Von rücksichtsvolleren Angeboten ginge eher eine Täuschung aus über die „*Härte*“ und „*Unerbittlichkeit der Kunsterfahrung.*“(S.124f) Wie ich das sehe schwebt ihm ein Leidensweg vor, eine Art „*bungie-jumping*“, das, wie Kerckhove vermutet, als eine Form der **Selbstvergewisserung noch vorhandener sinnlicher Erlebnisfähigkeit** erscheint. Ich spüre mich, also bin ich. Wenn am Ende des Sprungs, „*60-90 cm über dem Boden*“, das Seil nicht reißt, überschwemmt den ganzen Körper ein beglückender „*Sinn für den eigenen Leib*“(Kerckhove, o.zit. S.138). Der Schock, die Erschütterung der Selbstkasteiung weicht der Katharsis, dem „*Prickel*“, die Sache noch einmal überstanden zu haben. Klingt mir nicht nach einem Angebot, dem sich durchschnittliche Schüler lustvoll hingeben wollten.

Nelson Goodman, der Wiederentdecker der „*Prickel-Tauch-Theorie*“, setzt sich in seinen resümierenden Gedanken zu „*Sprachen der Kunst*“(Frankfurt/Main, 1997) mit der „**ästhetischen Haltung**“ (S.222ff), mit der „*Funktion des Gefühls*“, mit der „*Wertfrage*“(S.235ff), und mit „*Kunst und Verstehen*“(S.241) auseinander. Selbst wenn man Selle zubilligen will, dass seine Kunsterfahrungen so beschaffen sind, wie er sie beschreibt, sind Zweifel angebracht, ob seine subjektive Empfindungsfähigkeit, wortgewaltig in Text überführt, eine pädagogische Zielsetzung begründen kann. „*Jede Vorstellung von ästhetischer Erfahrung*“ (von Kunst) „*als einer Art von emotionalem Bad oder Orgie ist einfach hirnverbrannt. Die beteiligten Emotionen sind eher gedämpft und indirekt, vergleicht man sie zum Beispiel mit der Furcht, dem Leid, der Depression oder dem Jubel, die durch eine tatsächliche Schlacht, einen schmerzlichen Verlust, eine Niederlage oder einen Sieg ausgelöst werden; und im allgemeinen sind sie auch nicht heftiger als die Erregung, die Verzweiflung oder die Hochstimmung, die die wissenschaftliche Erkundung oder Entdeckung begleiten.*“(S.226)

Pädagogisch interessanter als die Unmittelbarkeit ästhetischer- oder Kunsterfahrung scheint mir deren Übersetzung und kommunizierbare Aufbereitung im pädagogischen Gespräch, im Ringen um Sagbarkeit genauso wie um Text, der nicht nur Vokabeln subjektiver Befindlichkeit sucht, sondern die Annäherung an den sachlichen Bestand und die Einordnung in verfügbare Klassifikationssysteme. Dabei bietet sich als Zwischenschritt und als Rückbindung an das Bildhafte des Ausgangspunkts eine bildnerisch Form des Erkundens und Verarbeitens an, ein bildhaftes Exzerpiern, Dekonstruieren aber auch ein Zitieren, Umgestalten, ein Überführen in eigene Bildwelten. All das will trainiert sein und wird nicht jedem mit jeder Art von Kunst in gleicher Weise gelingen. „*Der absurde und peinliche Mythos von der ästhetischen Erfahrung als einer Insel kann zum alten Eisen geworfen werden.*“(Nelson Goodman, o.zit. S.239)

Fazit:

Ich fasse zusammen, welche wesentlichen Zielperspektiven der Begriff von Ästhetik der schulischen Erziehung erschließt:

Niemand wird in Zweifel ziehen wollen, dass **bildende Kunst irgendwie bildungsrelevant** ist. Historische wie gegenwärtige oder in die Zukunft weisende Kunst stellt einen Bereich unserer Kultur dar. Dabei scheint es mir nicht ganz einfach zu sein historische Kunst von zeitgenössischer Kunst zu trennen, wobei einerseits Entwicklungen aus dem Blick geraten würden und andererseits insbesondere in der Kunst Traditionen die Gegenwart fest im Griff zu halten suchen. Contemporary Art erscheint einem oft schon als etwas Gestriges, wo sie aber wirklich neu ist, fehlen oft Kriterien für ihre Einordnung in Bestehendes. Für die Entfaltung ihrer Wirkung (Enkulturation) setzen Kunst und Kultur eine **Kennerschaft, Lesekompetenz, Interpretationsfähigkeit** voraus, die einer Unter- richtung bedarf. Dabei verfolgen allerdings Kultur und Kunst heute weder nur ein nationales Interesse, auf das sich eine Schülerschaft einschwören ließe, noch ziehen Kunst und Kultur in einer demokratisch verfassten Gesellschaft an einem einheitlichen ideologischen Strang. Soll demnach Kunst wertneutral vermittelt werden oder nur solche Kunst vermittelt werden, die auch in staatlichen Museen zu finden ist? Soll es in Bezug auf Kunsterfahrungen eine Zertifizierung auf Kinder- und Jugendfreiheit geben? Soll der von Selle beschriebene Schock für Kinder heruntergebrochen werden auf ein gefühlsseliges Prickeln? Welche Kultur oder Subkultur sollte in der Schule ausgespart bleiben, oder soll **Kultur** den Schülern wie ein Gemischtwarenladen zwar als unterschiedlich ‚teuer‘, unterschiedlich zugänglich, unterschiedlich ideologisch aufgeladen, aber vom **>Kunstvermittler<** wert- und kritikfrei verpackt und neutral angeboten werden, damit die Schüler sich aussuchen können, was sich in ihr gesuchtes Selbstbild gerade am besten integrieren lässt? Ist das dann noch eine Art von Orientierung, die die Jugend braucht, oder führt es nur zu mehr Orientierungslosigkeit? Wäre dann die treffende Fachbezeichnung aus dem amerikanischen zu adaptieren, wo es ein Fach **>Humanities<** gibt? Den Begriff Kultur auf bildende Kunst zu beschränken wäre heute wohl nicht mehr möglich. Der Begriff **>Kunsterfahrung<** wird seit Selle verschiedentlich in die pädagogische Praxis eingeschleust. Er suggeriert, dass an Kunst ganz spezifische Erfahrungen gemacht werden können oder sollen, die an anderer Stelle, an anderer Materie nicht zu machen sei. Das setzt wohl voraus, dass Kunst auch nicht mit anderen Dingen in Zusammenhang gestellt werden soll, sondern nur das in den Fokus der Wahrnehmung zu fassen sei, was Kunst als Kunst konstituiert. Damit landet man dann wieder bei Fiedler.

Es kann kaum angezweifelt werden, dass etwa **Geschmacksbildung eine didaktische Zielsetzung** sein kann. Bei der Darbietung von Mode, Produktdesign oder dem Design von Lebensstilen tauchen sofort Geschmacksfragen und herkunftsbedingte Orientierungen auf. Bei der Durchdringung des privaten wie öffentlichen Lebens mit ästhetischen Stilen und dem Zwang zur Selbststilisierung der Individuen bleibt allerdings fragwürdig, wie eine öffentliche Schule mit einem heterogenen Publikum hier welchen der zeitgleich propagierten Trends folgen könnte. Man weiß heute, dass die Pädagogik die Kinder und Jugendlichen dort abholen muss, wo sie sich körperlich und geistig gerade befinden. Und das ist höchst selten bei Anselm Kiefer.

Die feudalistisch anmutenden pädagogischen Dünkel humanistisch gebildeter Kreise gegenüber einer **pädagogischen Relevanz der bürgerlichen Warenwelt**, ihrer Massenproduktion, ihrem nicht immer kunstreichen Bemühen um Design, Verpackung, Verkaufsförderung, auch eines industriell gefertigten Massenprodukts, weichen heute zunehmend der Einsicht, dass hier ein Einwirken auf das Konsumverhalten und die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen stattfindet, das nach pädagogischer Orientierung, Aufklärung ebenso ruft, wie es dort um berufsrelevante Qualifikationen gehen kann. Welche Kompetenzen hat der akademisch ausgebildete Künstler heute als Designer oder Designkritiker? Wie tief reicht sein Einblick in zeitgemäße Prozesse der Produktgestaltung?

Selbstfindung ist ein legitimes Bedürfnis von Heranwachsenden in einer freien Gesellschaft. Spätestens seit der Moderne avanciert insbesondere die Kunst zu einem Freigehege für die Entfaltung eines kreativen Selbst. Ist nicht die Kunsterziehung in einer aus Berufsorientierung, Karriereplanung und Leistungszwängen beengenden Erziehungsanstalt der einzige Ort, wo der Heranwachsende noch dem didaktischen Zwangsregime entkommen kann und in freier Selbstbestimmung Schönheit erfahren, **sich im besten humanen Sinn bildend und damit selbstbildend betätigen** kann? Ist nicht auch die Pädagogik, insbesondere die Kunstpädagogik vom Zwang der Selbststilisierung betroffen, oder wie erklärt sich die Aufsplitterung der Fachdidaktik in die diversen heute konkurrierenden Modelle? Liegt es deshalb in der Logik einer pädagogischen Entwicklung, dass man den Schüler auch im Unterricht konfrontiert mit unterschiedlichen künstlerischen Praxis- und Life-Style-Entwürfen, die notwendig durch verschiedene Individuen repräsentiert sein müssen um glaubhaft und authentisch zu sein. Führt das nicht notwendig dazu, dass der Kunstlehrer aus der Schule verschwinden muss und Platz macht für einen permanenten Wechsel von >artists in residence<, die sich abwechselnd die Türklinke des Fachraums in die Hand geben, mit den Schülern irgendein Projekt veranstalten und dann wieder verschwinden?

Welcher Richtung der Ästhetischen Erziehung sollen wir also folgen?

Auch das jüngste Werk zur Geschichte der Fachdidaktik, Wolfgang Leglers *„Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts“* (Oberhausen 2011) reibt sich an einem seit den 1970er Jahren in schneller Taktfolge und mit jeweils unterschiedlicher Zielsetzung geforderten **„Paradigmenwechsel, für ein neues Grundverständnis der Kunstpädagogik“** (Legler S.341f). Allerdings gibt es dafür eine naheliegende Erklärung. Lehrstühle für Fachdidaktik werden in der Regel besetzt mit als Künstlern ausgebildeten Kunsterziehern. Oft haben sie sich dabei in einem künstlerischen Umfeld zu bewähren allerdings nicht mit Mitteln der Kunst, sondern durch Publikation fachdidaktischer Texte. Im Sinn der von Reckwitz beschriebenen >creative industries< generieren sie zu ihrer Selbststilisierung ein neues Fachkonzept indem sie sich wie im Kunstsystem üblich, möglichst deutlich von ihren Konkurrenten absetzen. Legler bezieht sich namentlich auf Hubert Sowa und Pierangelo Maset, aber man könnte hier eine ganze Liste mit den gegenwärtigen Lehrstuhlinhabern füllen. *„Jedes der genannten Konzepte bedeutete für die Fachdidaktik einen wichtigen Erkenntnisfortschritt, weil es bisher zu wenig beachtete Aspekte des Unterrichtsgeschehens bzw. der Begründung und Orientierung didaktischen Handelns ins Zentrum stellte. Aber keines dieser Konzepte setzte sich der Mühe aus, auch nach den produktiven Gehalten in den pauschal verworfenen älteren Konzepten zu fragen. Dabei ging oft ebenso viel verloren, wie durch neue Einsichten gewonnen wurde und bei den Kolleginnen und Kollegen in den Schulen setzte sich allmählich der Eindruck fest, die Fachdidaktik diene primär der Selbstbespiegelung und **Profilierung der Fachdidaktiker** und leiste zu wenig für eine breite Begründung und differenzierte Orientierung des konkreten didaktischen Handelns vor Ort.“* (Legler, S.342)

Gert Mattenklott hat 1990 ein Statement abgegeben, das wie ein Schlusswort zu einer Geschichte der Fachdidaktik von Kunstpädagogik passt: *„Umgekehrt proportional zum **Aufstieg des Ästhetischen zum Paradigma der zeitgenössischen Gesellschaft** vollzieht sich der **Niedergang von Kunstpädagogik**. Er ereignet sich“ ...“weil die Lehrbarkeit ihres Gegenstandes mit dessen Konturen zugleich fraglich geworden ist. Je durchlässiger die Grenze zwischen Kunst und Leben geworden ist, je selbstverständlicher, ja alltäglicher die **Entgrenzung beider Sphären**, desto gewisser muß der pädagogische Anspruch als Anmaßung erscheinen. Dessen meist stillschweigende Voraussetzung ist, daß es eine Lehre gibt, durch die Schüler für das Leben gebildet werden können; ästhetische Bildung als eines ihrer Elemente. So aber das Ästhetische derart fundamental sich dem Leben verbindet,“ ... „kann seine Aufgabe unmöglich mehr als Bildung zum Leben begriffen werden. Hält die Sphäre des Ästhetischen doch keinen Ort jenseits des Lebens besetzt, von dem aus sie anleitend und einstimmend, disziplinierend und tröstend für das Leben bereitmachen könnte. Dieser Ort ist verloren, damit aber auch die Autorität jeder mit Kunst verbundenen Pädagogik.“* (Gert Mattenklott, „Erzieherische Dimension der Kunst nach der Moderne“ in Dieter Lenzen (Hrsg): „Kunst und Pädagogik“, S.122)

quid tum?