

## **Kunstpädagogik als Menschenbildung**

Inaugural - Dissertation  
zur  
Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophie des Fachs Kunstpädagogik  
Fachbereich 03 Sozial- und Kulturwissenschaften  
der Justus - Liebig - Universität Gießen

vorgelegt von

**Gabriele Lieber**  
aus Königswinter

2004

**Prodekanin:**

**Prof. Dr. Ellen Spickernagel**

**I. Berichterstatter/in:**

**Prof. Dr. Axel von Criegern**

**II. Berichterstatter/in:**

**Prof. Dr. Karin Sophie Richter-Reichenbach**

**Tag der Disputation:**

**22.07.2004**

## Struktur

An dieser Stelle möchte ich dem Leser/der Leserin vor der Lektüre meiner Dissertation „Kunstpädagogik als Menschenbildung“ einige grundlegende Hinweise zur Struktur des vorliegenden Textes an die Hand geben:

Das Dokument wurde von mir mit Neuen Medien als Online-Dokument angelegt und soll als solches veröffentlicht werden. Aus der Natur der Sache ergibt sich, dass Online- und Print-Dokumente nie identisch sein können.

Die beigelegte CD-ROM enthält den gesamten Text meiner Dissertation im Adobe Acrobat Format, welches auch Portable Document Format (PDF) genannt wird, inklusive Videos (im Print-Text befindet sich jeweils ein Hinweis auf ihre Existenz). Sie bietet insbesondere die Möglichkeit nach individuell ausgewählten Stichworten zu suchen und sich so einen eigenen Wissenspfad durch den Text anzulegen. Die im pdf-Format angelegten Lesezeichen ermöglichen eine gute Übersicht und rasche Navigation innerhalb des Textes.

Um mich, in der hier vorliegenden Print-Version, an die Navigationsmöglichkeiten der Online-Version annähern zu können, biete ich dem Leser/der Leserin folgende Möglichkeiten an:

- Der Suchfunktion wird durch eine Liste von wesentlichen Querverweisen in Einheit III und innerhalb des Gesamttextes nachgekommen.
- Keywords am Textrand erleichtern die schnelle Navigation durch den Text und das Auffinden von Schlüsselbegriffen. Gleichzeitig ergeben sich Kommentare, Anregungen, etc.
- Die Gliederung des Gesamttextes in drei Einheiten spiegelt sich in den drei separat gebundenen Bänden wieder, die dazu anregen sollen, Texte nebeneinander zu legen, die Lektüre an ausgewählten Stellen durch die weiterführenden Texte zu vertiefen, ‚quer zu lesen‘, etc.
- Farbige Abbildungen sind im Text schwarz-weiß in kleinem Format zur schnellen Lektüre abgedruckt, in Einheit III finden sich diese Abbildungen in guter Qualität und größerem Format und können neben den Lektüretext gelegt werden.
- Zu Beginn jedes Bausteines veranschaulichen Diagramme mögliche Wissenspfade innerhalb des Bausteins und seinen Teilbausteinen. Diese sind zur schnellen Orientierung gedacht.

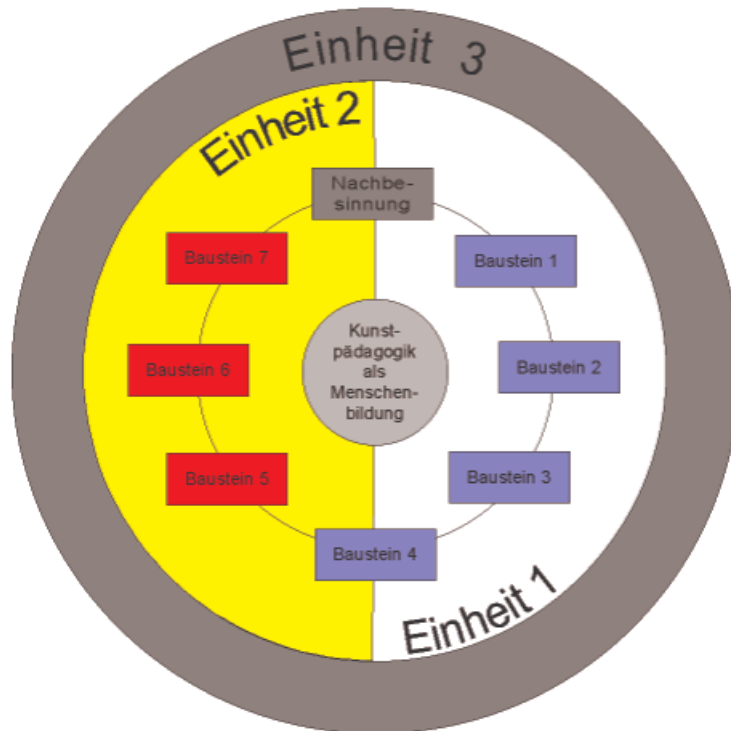
Die Komplexität des Themas „Kunstpädagogik als Menschenbildung“ lässt sich m.E. nur in einem ebenso komplexen, vernetzten Text widerspiegeln:

- Einheit I schafft die Grundlage des Gesamttextes und gliedert sich in die Bausteine ‚Menschenbild-Menschenbildung‘, ‚Bildung‘, ‚Kultur‘ und ‚Menschenbild-Menschenbildung im Medienzeitalter‘. Obwohl hier insbesondere auf Bezugswissenschaften zurückgegriffen wird, besteht stets der Bezug zum Gesamtthema. Alle Bausteine setzen sich zur Aufgabe einen guten Überblick über die jeweilige argumentative Basis zu geben, ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Die Texte sind so geschrieben, dass sie für sich stehen können und gleichzeitig in Bezug zu anderen Texten aus Einheit I, II und III gesetzt werden können.
- Einheit II nähert sich dem Thema aus kunstpädagogischer Perspektive. Die Bausteine ‚historische Kunstpädagogik‘ und ‚Kunstpädagogik heute‘ forschen nach den Menschenbildern in existierenden Ansätzen der Kunstpädagogik und schaffen Bezüge zu den in Einheit I aufgebauten Begriffen. Es handelt sich hier um eine Bestandsaufnahme und gleichzeitig um ein Suchen nach Anknüpfungspunkten für eine ‚Kunstpädagogik als Menschenbildung‘. Im Baustein ‚künstlerisch-ästhetische Praxis‘ stelle ich die Bedeutung künstlerisch-ästhetischer Praxis dar und vertiefe diese Darstellung punktuell durch Forschungsergebnisse verschiedener Bezugswissenschaften. Dieser Baustein stellt von daher den Kern meiner Dissertation dar und belegt die Ausgangsthese. In der ‚Nachbesinnung‘ veranschauliche ich die ‚Teilkompetenzen der Menschenbildung‘ und den Beitrag der Kunstpädagogik dazu in einer Streuraster-Matrix. Diese Matrix muss als Quintessenz meiner Arbeit gesehen werden.

iv

- Einheit III versammelt ‚weiterführende Texte‘ (deren Ort jeweils im Text eingeordnet ist), ‚Abbildungen‘, ‚Abbildungsverzeichnis‘, ‚Literaturverzeichnis‘ sowie ‚Querverweise‘ und stellt so eine ausführliche Materialsammlung dar.
- Beispiele aus der kunstpädagogischen Praxis sind verschiedenen Textbausteinen zugeordnet, um diese zu illustrieren. Viele dieser Beispiele können auch anderen Problemfeldern zugeordnet werden.

Das folgende Diagramm veranschaulicht die Grundstruktur meiner Dissertation:



Es handelt sich nicht um einen linear aufgebauten Text, sondern um Bausteine, die sich in vielfältigen Vernetzungen der Komplexität des Themas annähern. Diese Struktur macht gewisse ‚Redundanzen‘ unumgänglich. Diese sind jedoch durch die Struktur des Textes notwendig. Die Struktur ist zudem so angelegt, dass sie durch weitere Texte aktualisiert werden könnte, um so auf den jeweiligen Stand der kunstpädagogischen Diskussion angemessen reagieren zu können.

## Einstimmung

Warum lautet der Titel dieser Dissertation „Kunstpädagogik als Menschenbildung“?

Beobachtet man über viele Jahre die bildungspolitischen Diskussion und hat sogar die Chance in irgendeiner Form daran mitzuwirken, so wird man ständig mit einem hohen Legitimationsdruck des ästhetischen Bereichs und v.a. mit der permanenten existentiellen Bedrohung der Kunstpädagogik aus der Stundentafel der allgemeinbildenden Schulen ganz zu verschwinden, konfrontiert.<sup>1</sup> Das Schulfach „Kunst“ genießt in der deutschen Gesellschaft keine hohe Wertschätzung, da ihm keinerlei bildungsrelevanter Nutzwert für die berufliche Zukunft der Kinder und Jugendlichen zugestanden wird. Ganz im Gegensatz zu den skandinavischen Ländern, die nach dem gewaltigen PISA-Schock ins Zentrum des bildungspolitischen Interesses gerückt wurden. Als Folge leben wir heute in einer Zeit des bildungspolitischen Wandels, also in einer Zeit in der notwendige Veränderungen angestoßen werden können und auf offene Ohren treffen müssen, da der gesellschaftliche Druck auf die Bildungspolitik immens ist. Beobachtet man allerdings die Reformbemühungen, die von den zuständigen Ministerien auf Bundes- und Länderebene angestrebt werden, so muss man hieraus eine weitere Verschärfung des deutschen Bildungsproblems vermuten. Der PISA zugrundeliegende Bildungsbegriff, baut auf messbare Kompetenzen, aus dem sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich, gefasst im anglo-amerikanischen ‚literacy‘-Begriff. In der Konsequenz liegt aktuell eine Expertise eines Teams um den Pädagogen Eckhardt Klieme<sup>2</sup> vor zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Betrachtet man diese Schrift genau, so wird sehr klar, dass wieder einmal die Operationalisierung als Grundlage der Qualitätssicherung im Mittelpunkt stehen wird. Dies bedeutet wiederum eine Favorisierung kognitiver Bildungsbereiche und messbarer Kompetenzen, schließlich Produktorientierung. Nicht die Persönlichkeiten der heranwachsenden Menschen, die in die Obhut der Bildungsinstitutionen gegeben werden, stehen im Zentrum der Reformbemühungen, sondern die Qualitätsentwicklung von Schule und dies in durch Tests prüfbarer Form. Gleichzeitig legte das Allensbacher Institut für Demoskopie 2002<sup>3</sup> eine Studie vor, in der 2000 Personen befragt wurden, worauf man denn im heutigen Schulsystem am ehesten verzichten könnte. Bei den Schulfächern lag Kunst an dritter Stelle nach Religion und Latein. Diese Einschätzung reflektiert jedoch leider nicht nur die gesellschaftliche Wertschätzung, sondern auch die Qualität des landläufigen Kunstunterrichts. Gerade diese Diskussion, die heute nur einen weiteren Höhepunkt erreicht, gab mir den Impuls mich intensiv mit der Begründung der Kunstpädagogik als Schulfach zu beschäftigen und so nahm ich mir vor, herauszufinden, wo die besonderen Leistungen der Kunstpädagogik liegen, die ihre Existenz für die Bildung des Menschen unverzichtbar macht. Es ging und geht mir v.a. darum, Beweise zu finden, die diese These belegen. Solche Beweise habe ich in unterschiedlichen Bezugswissenschaften gesucht und gefunden. Interessanterweise findet das, wonach wir heute wieder suchen, seinen Ursprung bei den Klassikern.

In meiner langjährigen Arbeit als Kunstpädagogin an einer kleinen Dorfschule bin ich immer wieder an Grenzen des Systems gestoßen. Vieles ist zwar denkbar, aber in einem strukturell und organisatorisch starren Rahmen nicht verwirklicht. Die Forderungen, die Kunstpädagog/-innen zurecht an das Fach stellen, die mit Kindern auch realisierbar wären, scheitern zumeist an Verwaltungsvorschriften. Gut gemeinte Institutionen, die das Fach in der Schule durch RePräsentation stärken sollen, wie z.B. die ‚Schulkunst‘ in Baden-Württemberg, bewirken eher Aktionismus, arbeiten in ihrer Produktorientiertheit an den Möglichkeiten des Faches und v.a. an den Bedürfnissen ihrer Klientel vorbei. Sie bilden heute immer noch ein schiefes Bild der Kunstpädagogik und bestimmen dadurch ihre institutionellen Zielsetzungen, in denen der Mensch zumeist nur am Rande berücksichtigt wird, die Leistung und ihre Messbarkeit im Mittelpunkt steht. Diese Zuwendung der Kunstpädagogik, die aus ganz ähnlichen Motivationsgründen Ende der 60iger Jahre in Deutschland einsetzte und das Fach durch „Verwissenschaftlichung“ zu einer ernst zu nehmenden Disziplin machen wollte, kommt heute zudem als Bume-

<sup>1</sup>Die Verfasserin arbeitet seit Mai 2002 am BLK-Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (kubim) mit.

<sup>2</sup>DIPF, Berlin 18. Februar 2003: „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“

<sup>3</sup>GEOWISSEN, Bildung. Wie das Lernen wieder Spaß macht Nr. 31, Hamburg 2002, S.48

vi

rang auf die Kunstpädagogik zurück. Kunstpädagogik lebt in ihrem Wesen nicht überwiegend von quantifizierbaren kognitiven Leistungen und bewertbaren Produkten, sie hat viel mehr zu bieten. Bildung ist nicht das Anhäufen von Wissen, Bildung ist Selbstbildung und bedarf deshalb Zeit und Raum.

Die Kunstpädagogik ist eine lebendige Wissenschaft, die sich ständig verändert, da sie sich an den Gegebenheiten und Bedürfnissen der aktuellen Kultur und Gesellschaft orientiert. So machen auch die Neuen Medien nicht halt vor der Kunstpädagogik. Die Reaktion der Kunstpädagogik auf die Neuen Medien war und ist immer noch gespalten und rangiert zwischen Euphorie und Verweigerung. Ich möchte in dieser Arbeit u.a. zeigen, dass sie der Kunstpädagogik neue fantastische Möglichkeiten bieten können, die einerseits die Inhalte und Methoden des Faches erneuern, andererseits aber die Kunstpädagogik auf veränderte Wahrnehmungsgewohnheiten und eine sich ständig verändernde Ästhetik reagieren muss. In diesem Bereich gibt es immer noch viele offene Fragen. Die Neuen Medien können jedoch kein Rettungsanker für die Kunstpädagogik sein. Sie sind nur dann sinnvoll, wenn ihr Einsatz neue menschenbildende Prozesse ermöglicht, d.h. wenn sie als eigenständige kreative Gestaltungswerkzeuge begriffen werden.

Die Kunstpädagogik ist heute eine Wissenschaft mit vielfältigen Facetten und Spielarten, die auf einem sehr weit gefassten Kunst- und Kulturbegriff aufbaut. So ist Wilhelm Pierzls Schrift „Kunsterziehung als wesentliches Mittel der Menschenbildung“<sup>4</sup>, die einen „ganzheitlichen Zeichenunterricht“, thematisiert, trotz begrifflicher Nähe, weder Ausgangslage, noch Grundlage meiner Arbeit. Während Pierzl seinen Weg v.a. über die Schnittstellen von Kinderzeichnung und Entwicklungspsychologie sucht, geht es in dieser Dissertation viel weitergehend um die Schnittstelle zwischen Kunst/Kultur, Bildung/Pädagogik und Gesellschaft/Medienzeitalter. Schriften der postmodernen Kunstphilosophie sind deshalb fester Bestandteil dieser Arbeit. Sicherlich wurde ich selbst durch das Gedankengut und den Ausdruck der Postmoderne beeinflusst. Die Kunstpädagogik muss in jedem Fall die zeitgenössische Kunst einbeziehen, also u.a. Beispiele der Postmoderne berücksichtigen. Sollte in naher Zukunft die Kunst in die Kunstphilosophie münden (Danto), muss genau diese auch Bestandteil meiner Überlegungen sein.

So ist es ein wesentliches Anliegen dieser Arbeit einem postmodernen Prinzip zu folgen: Altes steht neben Neuem, Zitiertes neben Persönlichem, Antiquiertes neben Innovativem. Aus diesem Zusammenspiel der multiperspektivischen Zugangsweisen soll letztendlich durch die vielfältigen Verknüpfungen und neuem Gedankengut ein eigener „postmoderner“ Ansatz einer „Kunstpädagogik als Menschenbildung“ entstehen.

Die Kunstpädagogik muss, und dies ist das Herz dieser Arbeit, immer den Menschen in das Zentrum ihres Interesses stellen, sich auf Werte zurückbesinnen, die zeitlos gültig sind, ohne aktuelle Anforderungen der Gesellschaft zu vernachlässigen. Dazu muss allen Kunstpädagog/-innen klar sein, dass der Wert ihrer Arbeit für ihre Adressat/-innen immer im ästhetischen Prozess liegt. Die dabei entstehenden ästhetischen Produkte sind zwar für sie und Außenstehende von Interesse, können und dürfen aber eigentlich nur im Zusammenhang mit ihrem Entstehungsprozess, als Ergebnisse multisensueller und multiperspektivischer Zugangsweisen und Verarbeitungsweisen<sup>5</sup> von Ich und Welt, betrachtet werden. Als Kunstpädagogin verstehe ich meine Aufgabe so, dass ich mithilfe von Methoden, Techniken und Werken der bildenden Kunst Menschen Handreichungen anbiete, von denen ich denke, dass sie auf dem Weg der Menschwerdung hilfreich sind. Auch wenn die Kunst und die Ästhetik eine wichtige Rolle spielen, geht es doch unter keinen Umständen darum Künstler/-innen auszubilden. Das mag überspitzt klingen, unterstützt aber den allgemeinbildenden Anspruch meiner These. Künstler/-innen-Ausbildung ist ein anderes Thema.

---

<sup>4</sup>Pierzl, 1957 (s. Literaturverzeichnis)

<sup>5</sup>Der Begriff der ‚Ganzheitlichkeit‘ wird in dieser Arbeit zwar verwendet, da er die Sprache der klassischen Autoren vertritt, dennoch ist mir die Problematik dieses Begriffs, wie sie Joachim Kahlert und Ludwig Duncker thematisieren (in: Duncker/Popp: Über Fachgrenzen hinaus, Bd.1, 1997) bewusst. So werde ich, wenn nicht zu vermeiden, den Begriff in Anführungsstriche setzen oder durch die Begriffe der Multisensualität und Multiperspektivität erläutern bzw. ersetzen.

## Dank

Ich widme diese Arbeit meiner Mutter, die mich von klein auf in meinen Interessen und Begabungen unterstützt und gefördert hat, die aber leider den Abschluss meiner Dissertation nicht mehr erleben konnte.

Mein Dank gilt allen Menschen, die mich in meiner Arbeit unterstützt haben und ohne die diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

Namentlich nennen möchte ich nur die Menschen, die eine besondere Bedeutung für diese Arbeit haben:

Prof. Dr. Axel von Criegern, Stefan Schnell, Sirkka Raikamo, den Schüler/-innen der Realschule Winterlingen und des Helsingin Kuvataidelukio, Dr. Dr. Adolf Smitmans und Dr. Anne Peters-Krieg sowie meine Eltern.

Gabriele Lieber

Königswinter im Januar 2004





## Abstrakt

Die Dissertation „Kunstpädagogik als Menschenbildung“ basiert auf der These, dass Kunstpädagogik, immer wenn sie den ganzen Menschen in einem ästhetischen Prozess zum Thema macht, menschenbildend wirksam ist.

Die Wurzeln der „Menschenbildung“ reichen in die humanistische Pädagogik zurück. Der Mensch wird als Einheit betrachtet, Ganzheitlichkeit als Basis der Menschenbildung. Menschenbilder und Menschenbildung sind zeit- und kulturabhängig. Dennoch lassen sich universelle Tendenzen ableiten, wie die Bedeutung der Wahrnehmung als Brücke zur Welt und der dynamische Prozess des permanenten Austausches innerer und äußerer Bilder.

Die Auseinandersetzung mit historischen Bildungsansätzen deckt wichtige, zeitlos gültige Bildungsprinzipien auf. Bildung wird als lebenslanger zyklisch ablaufender, dynamischer, offener Prozess der Menschwerdung verstanden. Der Mensch ist ein autonomes, selbstbestimmtes, selbstverantwortliches soziales Wesen. Er muss sich Bildung selbsttätig erarbeiten. Als historisches Wesen ist er Teil eines Netzwerks.

Der ästhetische Prozess ist ein Akt ständiger Selbstvergewisserung und Selbsthervorbringung. Das Erleben, die konkrete Erfahrung sind Basis jedes ästhetischen Prozesses, der Menschenbildung. Ästhetisches Denken ist eine eigenständige Dimension menschlichen Denkens. Ziel jeder Bildung ist die kritische Sicht der Welt. Dies kann nur auf dem Weg der ästhetischen Produktivität erreicht werden.

Bildungsprozesse sind dynamisch und offen. Kunstpädagogisches Denken und Handeln reagiert auf aktuelle kulturgesellschaftliche Anforderungen.

Wegbereitende Kulturphilosophien thematisieren ‚Leitbilder‘ der Informations-, Kommunikations- und Mediengesellschaft: die Integration des Weiblichen, das Verhältnis von Kunst und Technik sowie das Verhalten von Individuen und Gesellschaft. Kultur und Pädagogik sind untrennbar. Evolution braucht Vielfalt und Gemächlichkeit. Emotionale Bildung ist fester Bestandteil der Menschwerdung.

Dies steht im Widerspruch zur postmodernen Gesellschaft und zu neueren Erkenntnissen der Psychologie und Gehirnforschung. Die postmoderne Kultur ist von Schnelllebigkeit, Pluralismus und Globalisierung geprägt. Tradierte menschliche Verhaltensmuster, Überlebensstrategien, Werkzeuge greifen nicht mehr.

Bildung muss kompensieren, kulturelle Werte anbieten, neue Kulturtechniken vermitteln.

Die Wurzeln der Kunstpädagogik fußen im klassischen Bildungsbegriff.

Moderne kunstpädagogische Ansätze setzen hier an und reagieren auf zeitgenössische kulturgesellschaftliche Anforderungen: die Spannbreite reicht von kommunikations- und wahrnehmungstheoretisch orientierten Ansätzen, über kunst- und kreativitäts–therapeutische, am Körperbewusstsein, feministisch und ökologisch orientierte, interkulturelle und an zeitgenössischer Kunst orientierte Ansätze, bis hin zu sinnesorientierten Ansätzen und ästhetischer Bildung/Erfahrung/Rationalität.

Kunstpädagogik bewegt sich zwischen Kunst/Kultur und Pädagogik/Gesellschaft. Menschenbilder der zeitgenössischen Kunstpädagogik verstehen den Menschen als kommunikatives, soziales Wesen. Das Ich muss innerhalb des Kollektivs gestärkt werden. Die Fokussierung des ästhetischen Bereichs erfordert eine ganzheitliche Ausbildung des Menschen auf kritisch-reflexiv-antizipatorisch handelnde sowie auf ästhetisch praktische Weise.

Neue Medien verändern die Wahrnehmung. Menschen brauchen vielfältige nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten, um ihr Leben und ihr Selbst ständig neu finden und definieren zu können. ‚Ganzheitlichkeit‘ bedarf interaktiver, interdisziplinärer Zugangsweisen zur Welt. Die Beschäftigung mit zeitgenössischer Kunst gibt Impulse durch irritationsästhetische Ansätze. Neue Perspektiven auf die Alltagskultur werden eröffnet, ihre Neugestaltung initiiert. Kunstpä-

x

**dagogik leistet emanzipatorische Arbeit und dient dem Menschen auf seinem lebenslangen Prozess zur Menschwerdung.**

**Kunstpädagogik als Menschenbildung basiert auf der Einheit von Wahrnehmen, Erkennen, Denken und Machen. Ziel ist Identitätsbildung, Erkenntnis und kommunikative Kompetenz.**

**Neuere Forschungen zur verbalen und visuellen Informationsverarbeitung zeigen, dass Denken visuell und verbal verläuft.**

**Künstlerisch-ästhetische Praxis, als Mittelpunkt jeder kunstpädagogischen Arbeit, ist rezeptiver oder produktiver Gestalt. Sowohl innere, als auch äußere Bilder sind Thema. Bildsprachenkompetenz und ästhetisches Spiel sind für Menschen (über)lebensnotwendig.**

**Imagination ist wichtiger als Wissen: sie ist identitätsbildend, eine Reaktion auf die direkt oder medial erfahrbare Welt und öffnet innovative Kommunikationswege. Imagination eröffnet Selbsterziehungsprozesse. Sie beinhaltet den zyklischen Prozess des Erlebens, Gestaltens und Begreifens und bildet die Grundlage kommunikativer Kompetenz.**

**Eine Kunstpädagogik als Menschenbildung focussiert nicht das Produkt ästhetisch-künstlerischer Praxis, sondern die Schaffung experimenteller Freiräume und Inszenierung ästhetischer Prozesse.**

## Inhaltsverzeichnis

Struktur .....	iii
Einstimmung .....	v
Dank .....	vii
Abstrakt .....	ix
Inhaltsverzeichnis .....	xi

### I. Einheit

#### Baustein 1

##### Was macht den Mensch zum Menschen?

Was versteht man unter Menschenbildung? .....	1
---	---

#### Teilbaustein 1: Menschenbilder: Recherchen zu den Begriffen „Menschenbild und Menschenbildung“ in der Humanistischen Pädagogik und der Humanistischen Psychologie .....

4

A. Erste Ansätze der Wiederaufnahme einer humanistischen Pädagogik zwischen 1800 und 1830 am Beispiel von Ernst Moritz Arndt, Heinrich Pestalozzi und Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg .....	4
B. Wiederaufnahme des humanistischen Gedankens in der Pädagogik des frühen 20. Jahrhunderts am Beispiel von Eduard Spranger, Theodor Litt und Otto Friedrich Bollnow .....	8
C. Grundlagen der Humanistischen Psychologie und ihre Einflüsse auf die Gestaltpädagogik, als eine Form der Humanistischen Pädagogik, als Rückbesinnung auf die „Menschenbildung“ nach 1945 .....	11
D. Zur Bedeutung des Begriffs des „Menschenbildes“ und der „Menschenbildung“ in der Postmoderne .....	15

#### Teilbaustein 2: Menschenbilder in der philosophischen Anthropologie .....

23

A. Philosophische Anthropologie .....	23
---------------------------------------	----

#### Teilbaustein 3: Menschenbild in der Wahrnehmungs-Phänomenologie .....

31

B. Wahrnehmungsphänomenologie .....	31
-------------------------------------	----

#### Teilbaustein 4: Das Weibliche im Menschenbild .....

36

A. Perspektiven der Jahrhundertwende .....	36
B. Perspektiven der Moderne .....	40
1. Simone de Beauvoir (1908-1986) .....	40
2. Elisabeth Badinter(*1944) .....	45
3. Gender Studies .....	49

#### Teilbaustein 5: Fazit .....

57

#### Baustein 2

Zum Bildungsbegriff .....	61
---------------------------	----

#### Teilbaustein 1: Allgemeines .....

63

#### Teilbaustein 2: Relevante historische Ansätze .....

66

A. Immanuel Kant (1724 - 1804) .....	68
B. Wilhelm von Humboldt (1767-1837) .....	76
C. G.W.F. Hegel (1770-1831) .....	90

xii

D. Johann Gottfried Herder (1744-1803) .....	94
E. Johann Friedrich Herbart (1776-1841) .....	99
F. Friedrich Schiller (1759-1805) .....	102
G. Résumé .....	110
H. Fazit: Konsequenzen des klassischen Bildungsbegriff für eine zeitgemäße Kunstpädagogik .....	114
<b>Teilbaustein 3: Relevante aktuelle Ansätze .....</b>	<b>116</b>
A. Gunter Otto (1927-1998) .....	116
B. Klaus Mollenhauer (*1928) .....	123
C. Hartmut von Hentig (geb.1925) .....	129
D. Andreas Flitner (*1922) .....	133
E. Erik H. Erikson (*1902) .....	142
<b>Teilbaustein 4: Fazit: Beschreibung des hier zugrunde gelegten Bildungsbegriffes ...</b>	<b>150</b>
A. Modell einer Bildungspyramide .....	150
B. Das Ich und die Ich-Identität .....	150
C. Das Ich als Teil des Netzwerkes der Welt .....	151
D. Das Ästhetische .....	151
E. Charakteristika dieses Bildungsbegriffes .....	153
<b>Baustein 3</b>	
<b>Kulturpädagogischer Teil .....</b>	<b>155</b>
<b>Teilbaustein 1: Zum Kulturbegriff .....</b>	<b>157</b>
<b>Teilbaustein 2: Historische Ansätze .....</b>	<b>159</b>
A. Georg Simmel .....	159
B. Walter Benjamin .....	164
C. Ernst Cassirer .....	166
D. Norbert Elias .....	168
<b>Teilbaustein 3: Aktuelle Ansätze .....</b>	<b>175</b>
A. Daniel Bell .....	175
B. Urie Bronfenbrenner .....	179
C. Dieter-Jürgen Löwisch .....	183
D. Peter Kafka .....	186
<b>Teilbaustein 4: Aktuelle Ansätze aus der Psychologie und der Gehirnforschung .....</b>	<b>189</b>
A. Daniel Goleman: „Emotionale Intelligenz“ .....	190
Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Jeanne Mammen) .....	196
B. „basic instinct und "whole-brain-thinking" .....	201
<b>Teilbaustein 5: Postmoderne Menschenbilder und postmoderner Kulturbegriff .....</b>	<b>209</b>
A. Zusammenfassende Anmerkungen zur künftigen Funktion der Kunst und ihrer Relevanz für eine Menschenbildung .....	212
B. Unsere postmoderne Moderne .....	214
Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Andy Warhol) .....	231
Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Cindy Sherman).....	234
Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Paul Cézanne).....	245
<b>Teilbaustein 6: Kulturelle Werte - Grundwerte - Werterziehung .....</b>	<b>252</b>

A. Werteerziehung bei Wolfgang Brezinka .....	252
B. Zur "zweiten, sozio-kulturellen Geburt" bei Dieter Claessens .....	258
Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Anna Oppermann).....	266

#### **Baustein 4**

#### **Vorstellungen eines Menschenbildes und der Menschenbildung im Medienzeitalter ..271**

#### **Welche Anforderungen stellt die Gesellschaft zur Jahrtausendwende an die Kunstpädagogik, wenn sie einen Beitrag zur Menschenbildung leisten soll? ....273**

A. Neil Postman und "das Ende der Erziehung" .....	273
Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Eadweard Muybridge) .....	280
Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Arnulf Rainer) .....	284
B. Leben online .....	290
C. Ausblick: neue Kulturtechnik: die Medienkompetenz .....	296
D. Kunstpädagogische Intentionen für die Zukunft .....	302

## **II. Einheit**

#### **Baustein 5**

#### **Zur Geschichte der Kunstpädagogik**

#### **Menschenbilder in der Kunstpädagogik ..... 307**

#### **Teilbaustein 1: Anfänge .....310**

A. Alfred Lichtwark .....	310
B. Langbehn - „Rembrandt als Erzieher“ .....	312

#### **Teilbaustein 2: Bauhauspädagogik .....314**

A. Walter Gropius - sein kunstpädagogischer Ansatz und sein damit verbundenes Menschenbild .....	314
B. Laszlo Moholy - Nagy - kunstpädagogische Ansätze .....	316
C. Oskar Schlemmer - der ideale Mensch .....	318

#### **Teilbaustein 3: Die musische Erziehung .....321**

A. Der Wiederaufbau der Kunstpädagogik in den Nachkriegsjahren .....	321
B. Grundlagen und Bezugswissenschaften .....	322
C. Intentionen und Facetten der musischen Erziehung .....	324

#### **Baustein 6**

#### **Kunstpädagogik heute -**

#### **und ihre Menschenbilder ..... 329**

#### **Teilbaustein 1: Kommunikations- und wahrnehmungstheoretische Ansätze ..... 332**

<u>1. Kommunikationstheoretische Ansätze</u> .....	332
A. Zur visuellen Informationsaufnahme .....	332
B. Informationsverarbeitung .....	333
C. Kunst, Gesellschaft und Kommunikation .....	334
D. Kunstpädagogik zwischen Struktur und Politik .....	336
E. Intentionen und Menschenbild .....	337

#### 2. Wahrnehmungstheoretisch orientierte Ansätze ..... 341 |

A. Pierangelo Maset: Ästhetische Bildung der Differenz .....	341
--	-----

xiv

B. Ästhetische Erziehung der Differenz und Computer ..... 343

3. Das Menschenbild der kommunikations- und wahrnehmungstheoretisch orientierten Ansätze ..... 344

**Teilbaustein 2: Kunsttherapeutische und kreativitätstherapeutische Ansätze** ..... 347

A. Ansätze pädagogischer Kunsttherapie ..... 347

B. Anmerkungen zur Bedeutung und zum möglichen Beitrag kunsttherapeutischer und kreativitätstherapeutischer Ansätze in der Kunstpädagogik ..... 352

C. Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Sarah Schumann) ..... 353

D. Das Menschenbild kompensatorisch orientierter Ansätze ..... 355

**Teilbaustein 3: Am Körperbewusstsein orientierte Ansätze** .....357

A. Pädagogik des dritten Weges ..... 358

B. Räume im Dazwischen ..... 360

C. Blick - Wort - Berührung ..... 363

D. Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Franz Erhardt Walther) ..... 367

E. Das Menschenbild der am Körperbewusstsein orientierten Ansätze ..... 372

**Teilbaustein 4: Feministisch orientierte Ansätze** .....373

A. Eros und Pädagogik .....373

B. Einige Aspekte zum Thema „Frau in Kunst und Kunstgeschichte“ ..... 374

C. Geschlechtsspezifische ästhetische Sozialisation im Kunstunterricht ..... 376

D. Zum Menschenbild feministisch orientierter Ansätze..... 378

**Teilbaustein 5: An ästhetischer Bildung, Erfahrung und Rationalität, sowie an den Sinnen orientierte Ansätze - Ökologisch orientierte Ansätze als Beispiel** ..... 379

1. An ästhetischer Bildung, Erfahrung und Rationalität orientierte Ansätze ..... 379

A. Ästhetische Sozialisation ..... 379

B. Ästhetische Erfahrung ..... 381

C. Ästhetisches Denken und bildnerisches Denken ..... 382

D. Ästhetische Intelligenz ..... 383

E. Ästhetische Rationalität ..... 384

F. Fazit: Spielarten Ästhetischer Bildung ..... 386

2. Sinnesorientierte Ansätze ..... 386

A. Zur Bedeutung der Übung ..... 387

B. Ästhetische Erfahrung und gestalterisches Handeln ..... 388

C. Auf der Suche nach einem „neuen Denken“ ..... 390

D. Prinzip „Werkstatt“ ..... 391

E. Das Ästhetische Projekt ..... 393

F. Fazit: Die Sinne und die Dinge ..... 395

3. Ökologisch orientierte Ansätze ..... 396

A. Typische Kennzeichen der „New Environmental Art Education“ ..... 397

B. Die ästhetische Dimension der Umwelterziehung ..... 397

C. Anforderungen an ein ästhetisches Projekt ..... 398

D. Fazit ..... 400

E. Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Jürgen Brodwolf) ..... 401

4. Zum Menschenbild sinnesorientierter Ansätze und ästhetischer Bildung ..... 404

<b>Teilbaustein 6: Interkulturelle Ansätze</b> .....	<b>406</b>
A. Definition „Interkultureller Erziehung“ .....	406
B. Fazit: Wege interkultureller Kunstpädagogik .....	407
C. Das Menschenbild interkultureller Ansätze .....	408
<b>Teilbaustein 7: An zeitgenössischer Kunst orientierte Ansätze</b> .....	<b>409</b>
A. Kunst und Gegenwartskunst .....	410
B. Leistungen der Gegenwartskunst .....	411
C. Wege zur Gegenwartskunst .....	412
D. Fazit: Gegenwartskunst als fester Bestandteil der Kunstpädagogik .....	414
E. Das Menschenbild von an zeitgenössischer Kunst orientierten Ansätzen .....	415
<b>Teilbaustein 8: Aktuelle Ansätze: Neue Medien - Computer</b> .....	<b>416</b>
A. Neue Medien – Neue Technologien – Neue Wirklichkeiten .....	416
B. Die Neuen Medien in der Gesellschaft – Umgang und Auswirkungen .....	418
C. Die Neuen Medien und die Kunst .....	419
D. Konsequenzen – Neue Medien in der Kunstpädagogik .....	422
E. Neue Medien und ihre möglichen Einsatzgebiete in der Kunstpädagogik .....	423
F. Fazit – Neue Medien in der Kunstpädagogik: Chance oder Gefahr? .....	424
G. Zum Menschenbild ‚aktueller Ansätze‘ .....	425
<b>Teilbaustein 9: Zusammenschau</b> .....	<b>426</b>
<b>Baustein 7</b>	
<b>Dimensionen Künstlerisch - ästhetischer Praxis</b> .....	<b>429</b>
<b>Teilbaustein 1: Zum Begriff der künstlerisch - ästhetischen Praxis</b> .....	<b>432</b>
A. Zugänge zum Begriff der ästhetischen Praxis .....	432
B. Einordnungsversuche in den Bildungsbegriff .....	433
C. Zugänge zur Wirklichkeit .....	436
D. Wege zur Entstehung von „Objektivem“ .....	442
<b>Teilbaustein 2: Funktionen und Bedeutung künstlerisch - ästhetischer Praxis</b> .....	<b>444</b>
A. Identitätsbildung .....	445
B. Erkenntnis .....	445
C. Kommunikation .....	446
D. Zur Bedeutung der künstlerisch - ästhetischen Praxis für die menschliche Entwicklung .....	447
<b>Teilbaustein 3: Aspekte visueller Informationsverarbeitung</b> .....	<b>450</b>
A. Zur Wahrnehmungsphysiologie .....	450
B. Aspekte der Bild- und Textwahrnehmung .....	456
<b>Teilbaustein 4: Das Bild und seine künstlerischen Kriterien</b> .....	<b>460</b>
A. Das Bild .....	460
B. Innere und äußere Bilder .....	461
Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Louise Bourgeois) .....	464
C. Objektive künstlerische Kriterien .....	469
Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Pablo Picasso: Stein/Werbung) .....	473
D. Zur Entwicklung der Form .....	480

xvi

**Teilbaustein 5: Formen künstlerisch - ästhetischer Praxis ..... 482**

A. Allgemeine Formen künstlerisch - ästhetischer Praxis ..... 482

B. „Auslegen“- ästhetische Aktivität durch Kunstrezeption ..... 487

    Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Otto Dix).....488

    Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Joan Miro/Waltraud Nell-Runnebaum) .. 493

C. Die Bedeutung des Spiels in der künstlerisch - ästhetischen Praxis .....496

    Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Oskar Schlemmer) .....499

    Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Albrecht Roser) ..... 510

D. Die Bedeutung des Übens in der künstlerisch-ästhetischen Praxis ..... 516

E. Ästhetische Arbeit ..... 520

F. Illustration .....521

G. Möglichkeiten und spezifische Bedeutung der Neuen Medien, insbesondere des  
Computers, für die künstlerisch - ästhetische Praxis ..... 527

    Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Hermann Heintschel)..... 558

    Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis (Informel)..... 563

**Teilbaustein 6: Schluss: Produkt oder Prozess? ..... 580**

**Nachbesinnung ..... 589**

**III. Einheit**

Weiterführende Texte ..... 597

Abbildungsverzeichnis ..... 653

Abbildungen.....659

Literaturnachweis .....689

Querverweise.....715

Raster der Beispiele aus der kunstpädagogischen Praxis  
und ihre Zurodnung zu menschenbildenden Kompetenzen .....717

CD-ROM mit Gesamttext im pdf-Format und Videos

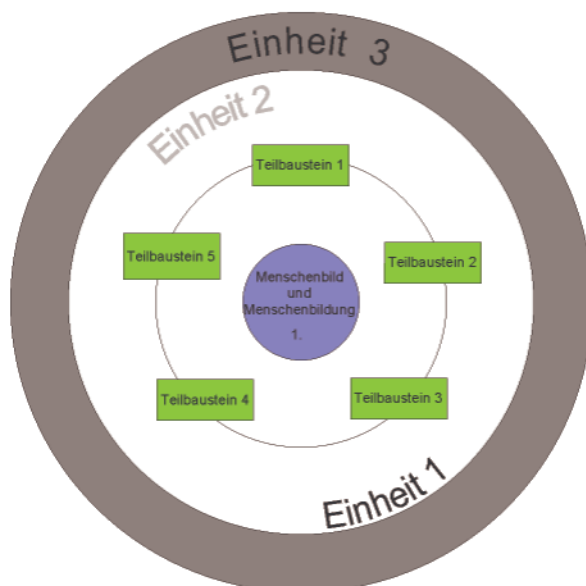


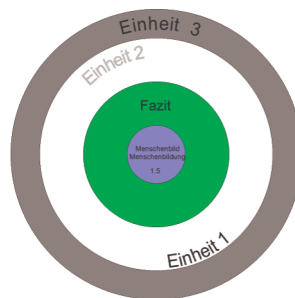
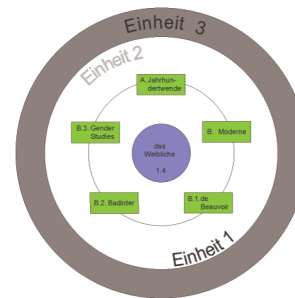
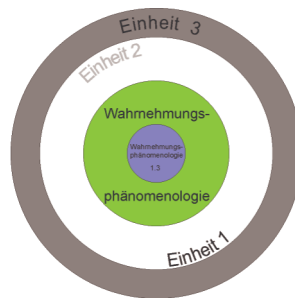
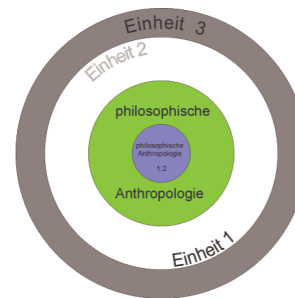
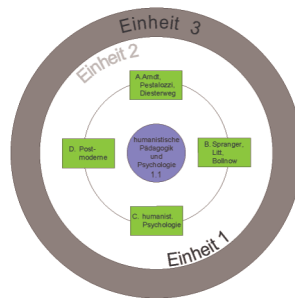
# I. Einheit

## Baustein 1

Was macht den Mensch zum Menschen?

Was versteht man unter Menschenbildung?





Im folgenden Kapitel werden Menschenbilder, die die Wahrnehmung und die Sinnlichkeit, d.h. die Bedeutung des „Ganzheitlichen“, sprich der Multisensualität und Multiperspektivität der Zugänge zur Welt und später die Bereicherung durch die Betrachtung des spezifisch Weiblichen in einem Menschenbild thematisieren, diskutiert. Auf dieser Basis sollen an späterer Stelle einige besondere, in der aktuellen kunstpädagogischen Diskussion zugrunde gelegten, Menschenbilder kritisch beleuchtet werden. Schließlich gelangt man auf diesem Wege zu einer Begriffsdefinition dessen, was „Menschenbildung“ im Zusammenhang dieser Arbeit bedeuten soll. Wichtig ist es mir bereits an dieser Stelle anzumerken, dass diese Arbeit nicht etwa nur manifestieren soll, dass die Kunstpädagogik Teil der Bildung ist und somit bildend wirksam wird, sondern vielmehr, dass die Kunstpädagogik das Potential besitzt, menschenbildend wirksam zu werden. Dies setzt jedoch voraus, dass man das Ästhetische als Prinzip begreift und bereit ist, Fächergrenzen zu verlassen. Genau dieser Bereich ist es, über den man dann eigentlich nicht mehr bildungspolitisch diskutieren müsste. Es sei denn, man wollte, so wie Diesterweg<sup>1</sup> es bereits 1859 getan hat, ein „Pädagogisches Krebsbüchlein“ schreiben. Dieses beschäftigt sich u.a. damit, was alte und junge Krebslein tun müssen, damit Menschen nicht zu Menschen oder nur zu ihrer Karikatur werden. Grundlegend für meine gesamte Arbeit soll die folgende These sein:

**These:**

**„Überall da, wo die Kunstpädagogik den ganzen Menschen  
in einem ästhetischen Prozess fokussiert,  
hat sie das Potential menschenbildend wirksam zu sein.“**

---

<sup>1</sup>s. Diesterweg, 1989, Bd. I, S. 417 f.: Pädagogisches Krebsbüchlein;

## Teilbaustein 1: Menschenbilder: Recherchen zu den Begriffen „Menschenbild und Menschenbildung“<sup>2</sup> in der Humanistischen Pädagogik und der Humanistischen Psychologie<sup>3</sup>

A. Erste Ansätze der Wiederaufnahme einer humanistischen Pädagogik  
zwischen 1800 und 1830 am Beispiel von Ernst Moritz Arndt, Heinrich Pestalozzi und Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg<sup>4</sup>

*Bilden heißt sich ein Bild machen*

### Ernst Moritz Arndt

Ernst Moritz Arndt beklagt in seinen Schriften „... über Menschenbildung“<sup>5</sup>, die in den Jahren 1802 - 1819 entstanden,

„die Welt ist bis jetzt verdorben durch Klügelei und Vielwissen, sie ist breit und flach geworden und hat ihre Täler und Berge verloren“.

So wird schon in der Einleitung seiner Schriften klar, dass er unter „Menschenbildung“ nicht eine Anhäufung von Wissen und dem Prahlen damit versteht, sondern etwas anderes, viel Wertvolleres. Der Mensch muss, seiner Ansicht nach, Zeit haben und sich mit Freuden in die Welt heineinbilden, um selbst ein Bild werden zu können. Diese Möglichkeit wird ihm aber bereits zu Arndts Lebzeiten offensichtlich genommen.<sup>6</sup> Bilden<sup>7</sup> heißt nichts anders, als ein Bild machen.<sup>8</sup> Allerdings kann ein Mensch nicht einfach so geformt, gebildet werden, wie ein/e Künstler/in beispielsweise einen Tonklumpen zu einer wunderschönen Plastik formt. Aus jedem Menschen wird ein ureigenes Bildchen der Welt<sup>9</sup>, denn er/sie bringt bereits ein von der Natur bestimmtes Bild mit, das er/sie nicht kennt, da er/sie nicht in sein/ihr Innerstes schauen kann. Ein Mensch müsste sich also idealerweise, so Arndt, nur Zeit lassen und lauschen, wie dieses Bildchen in seinem Innersten die Sachen aufnimmt.<sup>10</sup>

„denn jedes Menschenbild hat seine eigene engere und weitere Welt. Sich bilden lassen soll man den jungen Menschen, alle Züge der schönen Welt sich frisch in die weiche Tafel einzeichnen lassen, so soll das Reich der Bilder, so das Bild der Bilder, das Leben, in ihm und vor ihm auf- und untergehen. Dies wollen wir Bildung nennen, und die Nichtstörung dieses einfältigen Naturverfahrens heißt uns Menschenbildung im höchsten Sinn.“

*Selbstbildung des Menschen*

Alle Erziehung muss „negativ“ sein, der Mensch muss sich selbst bilden. Arndt greift auf Rousseaus „Emile“ zurück, auf die Idee, den Menschen wachsen zu lassen, ohne auf ihn einzuwirken. Gleichzeitig kann er damit auch in einem Zuge mit den Vertretern der „Gärtnerpädagogik, wie z.B. Jean Paul und Froebel, genannt werden. Ziel all der Überlegungen der Klassiker der Pädagogik ist der

<sup>2</sup>-zum Begriff Menschenbildung, (s. S. 63, s. S. 141, s. S. 331)

<sup>3</sup>-ausgenommen sind die Autoren, die in Kapitel 2 Bildung exemplarisch behandelt werden (u.a. W.v. Humboldt);

<sup>4</sup>Verwendete Literatur:

Arndt, Ernst Moritz: Fragmente über Menschenbildung, Langensalza 1904; (die Schriften stammen aus der Zeit von 1802-1819)

Pestalozzi, Heinrich: Schriften zur Menschenbildung, Basel 1946;

Pestalozzi, Heinrich: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung (Hg.: Theodor Dietrich), Bad Heilbrunn/Obb. 7. Aufl. 1998;

Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Volksbildung und allgemeine Menschenbildung, Bd. I u. II, Berlin 1989;

<sup>5</sup>Arndt, 1904, 4;

<sup>6</sup>ders., ebd.;

<sup>7</sup>ders., ebd., 10;

<sup>8</sup>ders., ebd., 11;

<sup>9</sup>ders., ebd.;

<sup>10</sup>ders., ebd., 11;

Mensch als Einheit und nicht die Verfolgung irgendwelcher Zwecke, auf die hin der Mensch abgerichtet werden müsse. Ein solcher Ansatz muss als zweckfrei und zeitlos gültig betrachtet werden, es handelt sich um Prinzipien. Wie sich das Bild der Welt im Laufe der Zeit verändert, so wird sich auch der Mensch im Detail konsequenterweise anders bilden müssen, ohne jedoch die Basis der Selbstbildung je verlassen zu müssen. Nur auf diesem Wege erreicht Bildung das Innerste des Menschen. Alle anderen von außen aufgezwungenen Formen der Erziehung und Bildung können nur die äußerste Schale des Menschen erreichen. Diese blockieren folglich auch die reine Menschenbildung.

*Menschenbildung ist zweckfrei und zeitlos gültig*

„... die Menschenbildung soll negativ sein und nur wir scheinen positiv.“<sup>11</sup>

Arndt greift Pestalozzi an, dessen Methode seines Erachtens darin besteht,<sup>12</sup> die Welt zu zerstückeln und wieder zusammensetzen. Dies sei, so Arndt, keine Methode der Kindheit und Natürlichkeit und deshalb auch keine Methode der Menschenbildung.<sup>13</sup> Bei der Menschenbildung kommt es nicht auf das Was, sondern auf das Wie an, andererseits muss festgehalten werden, dass die freie Selbsttätigkeit<sup>14</sup>, als Basis der Menschbildung gar nicht früh genug angeregt und geübt werden kann.

*Menschenbildung wird durch das WIE bestimmt*

Sie ist für Arndt auch der Garant dafür, dass Unterricht zur Lust und Arbeit zum Spiel wird, denn sie passieren zweck- und zwangfrei. Obwohl er keinen Wert auf das Was legt, gibt Arndt doch zu bedenken, dass nicht jeder Stoff geeignet ist und man doch eine Vorauswahl<sup>15</sup> treffen müsse, die insbesondere altersgemäß<sup>16</sup> sein muss.

### Heinrich Pestalozzi

schreibt etwa zur selben Zeit<sup>17</sup>, dass der Mensch zunächst zu innerer Ruhe gebildet werden muss.<sup>18</sup> Wie Arndt, ist Pestalozzi der Ansicht, dass „Wissen und Ehrbegierde“ einem höheren Zwecke ungeordnet werden müssen, weil sie sonst den Menschen quälen, ihm den Weg zum Menschen versperren. Er baut auf die religiöse und sittliche Erziehung des Menschen, auf seinen Glauben an Gott, den Arndt erst viel später in seine Überlegungen einfließen lässt. Allgemeiner gesehen, könnte man heute sagen, dass die „Werteerziehung“<sup>19</sup> die feste Grundlage für die Menschenbildung bietet.<sup>20</sup> Dies ist sicherlich nicht falsch, wenn man annimmt, dass der Mensch sich selbsttätig bildet und er Auswahlkriterien benötigt, woran er sich bildet.

*Werteerziehung als Grundlage für Menschenbildung*

<sup>11</sup> ders., ebd., 12;

<sup>12</sup> ders., ebd., 30;

<sup>13</sup> ders., ebd., 74; „Es ist gleichgültig, an welchem Stoff man im Unterricht die Knaben übt, nur übe man sie so, dass sie alles selbst produzieren.“

<sup>14</sup> „Selbstproduzieren würde also sein der Unterricht, wo die Lehrerin höchstens den Stoff etwas zubereitet und hinhält, der Lernende ihn so verarbeitet, dass er die Form reihenweise erfindet, also zu erzeugen scheint, kurz, dass er nichts tun lässt, sondern lieber selber tut, nichts glaubt, sondern selbst weiß.“;

**Querverweis:** s. Seite 713f. ‚Selbsttätigkeit‘

<sup>15</sup> als Inhalt es Knabenunterrichts schlägt Arndt vor: (ebd., 79) „Naturgeschichte, Geografie und geografische Menschengeschichte, Geschichte, wie sie ein Herodot erzählt, Mathematik nach den ersten Maß- und Zahlenverhältnissen, Sprachen.“

<sup>16</sup> ders., ebd., 75;

<sup>17</sup> „Über den Sinn des Gehörs in Hinsicht auf Menschenbildung durch Ton und Sprache (1803/04“, in: Pestalozzi, Heinrich: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung (Hg.: Theodor Dietrich), Bad Heilbrunn/Obb. 7. Aufl. 1998; S. 59-81; und in: „Die Abendstunde des Einsiedlers (1779/80), S. 5-17;

<sup>18</sup> ders., ebd., 10; „Ruhe und stiller Genuss sind die ersten Zwecke der Menschenbildung und die Schoßkinder seiner Zeit.“

<sup>19</sup> **Querverweis:** s. Seite 713f. ‚Werte‘

<sup>20</sup> ders., ebd., 11;

6

*„Ganzheitlichkeit“ als fester Bestandteil der Menschenbildung*

Für die Exemplarität Pestalozzis Werk und seines Begriffes von Menschenbildung und Menschenbild gehört sicherlich, wenn man auch an seine Ausstrahlung bis hin in die Schulen seiner und auch unserer Zeit denkt, dass er immer wieder betont, dass Bildung und Erziehung<sup>21</sup>

„auf das Ganze seines Geistes, auf das Ganze seines Herzens und auf das Ganze seiner physischen Kraft hinwirkt, folglich jedem Schritte den sie tut, Geist, Herz und Hand des Menschen in Harmonie bringt und in keinem einzigen derselben mit der Einseitigkeit und Engherzigkeit handelt, der alle menschliche Kunst in jedem Augenblicke unterliegt, (...)“

Diese „Ganzheitlichkeit“ bildet einen weiteren Mosaikstein auf dem Weg zum Menschen, einen festen Bestandteil der Menschenbildung.

*drei Fundamente der Menschenbildung:  
Anschauungskraft  
Sprache  
Liebe*

Pestalozzi formuliert drei Fundamente der Ausbildung des Menschen, die er als innere Möglichkeit versteht, der Natur nachzuhelfen, um die Eindrücke, die die Welt auf das Kind macht, zu vermenschlichen und ihm hilft diese schneller zu verstehen und zu verarbeiten. Diese Fundamente sind auch Basis von Einsichten und Gefühlen. Die drei Fundamente sind:<sup>22</sup>

- erstens die Ausbildung der Anschauungskraft
- zweitens die Anknüpfung der Anschauung an die Sprache
- drittens die Anknüpfung beider, der Sprache und der Anschauung, an Liebe.

Pestalozzi stellt dar, dass Sprache ohne Anschauung nicht denkbar, Anschauung in der Natur ohne Sprache nicht fruchtbar ist, und Anschauung und Sprache ohne Liebe in der Natur nicht zum Menschen führt. Er spricht sich hier eindeutig gegen Sprachlosigkeit, kopflose Redhäuser und anschauungslose Wortmenschen ohne Liebe aus. Nur diese drei Fundamente lassen den Mensch zum Menschen werden, sind also Fundamente der Menschenbildung.

*die Bedeutung der Menschenbildung für das Individuum und das Kollektiv wurde bis heute nicht erkannt*

Wie bei Arndt, darf nichts von außen an ein Kind herangetragen werden, sondern muss sich von innen entwickeln, aus dem, was an Kraft und Anlage im Kind ruht. Ab 1807 gibt Pestalozzi eine Wochenzeitschrift für „Menschenbildung“ heraus. In seinem Aufsatz „Aber wozu ein Blatt für Menschenbildung?“<sup>23</sup> beklagt er den Zustand seiner zeitgenössischen Gesellschaft und stellt fest, dass zwar einerseits, dank der Menschenbildung, viele Fortschritte gemacht wurden, aber andererseits der Baum Menschenbildung<sup>24</sup>, wenn er faul und verdorrt vor uns stehen würde, einfach umgehauen und ein neuer gepflanzt würde.

Die Menschen habe die Bedeutung der Menschenbildung, bis heute, nicht erkannt, obwohl die Wurzeln dieses wundervollen Baumes tief im Ganzen des menschlichen Seins verwurzelt sind. Der Mensch kann nur Mensch werden, wenn dieser in voller Sorgfalt nachgegangen wird. Wird sie nicht gepflegt, verflüchtigt sie sich im Menschen, wie ein aromatischer Geist in einem offenen Krug.<sup>25</sup>

*Menschenbildung zielt auf das Innere des Menschen und ist zeitlos gültig*

Der Menschenbildung setzt Pestalozzi die Zeit- und Weltbildung entgegen: Diese ist beschränkt und rein, richtet sich auf den Schein, das Äußerliche und das Vergängliche des Herzens, des Geistes und des Körpers. Menschenbildung zielt auf „die Benutzung aller Liebe, aller

<sup>21</sup>ders., ebd., 59;

<sup>22</sup>ders., ebd., 70/71;

<sup>23</sup>in: Pestalozzi, Heinrich: Schriften zur Menschenbildung, Basel 1946, S. 276- 291;

<sup>24</sup>der., ebd., 279;

<sup>25</sup>ders., ebd., 283; „Sie ist in ihrem Wesen und durch dasselbe eine reine, der Sinnlichkeit mit Unschuld und Kraft entgegenwirkende, leidenschaftslos auf das Wesentliche, Gute und Bleibende gerichtete Tätigkeit des Herzens, des Geistes und des Körpers.“

Kraft des Menschen zur Entfaltung des höhern Sinnes und aller Würde unserer innern Natur“<sup>26</sup> ab. Konsequenterweise ist die Menschenbildung in ihren Grundsätzen und Mitteln auch ewig und unwandelbar<sup>27</sup>. Die Zeit- und Weltbildung ist hingegen wandelbar, sich selbst ungleich und widersprechend. Jede einseitige Entfaltung des Menschen ist für Pestalozzi keine wahre, naturgemäße, sondern nur „Scheinbildung“<sup>28</sup>.

### Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg

Diesterwegs Menschenbild<sup>29</sup> wird durch folgende Begriffe charakterisiert: Entwicklungsfähigkeit, Perfektibilität, Vernunftgläubigkeit, Denken und Handeln, Vertrauen, „Ganzheitlichkeit“, Mannigfaltigkeit und Einheit der Persönlichkeit. Dieses Menschenbild bezieht Diesterweg auf alle Menschen und fordert daher die allgemeine Menschenbildung für alle Menschen. Diese Forderung beruht auf der optimistischen Grundüberzeugung über die Grundbeschaffenheit der menschlichen Natur, ihrer Entwicklungsfähigkeit und Bildsamkeit. Seine Pädagogik zielt auf die Originalität des Individuums, versucht die Individualität der Persönlichkeit zu entfalten. Im Gegensatz zur konservativen preußischen Politik und Erziehung seiner Zeit vertritt Diesterweg das Prinzip der Entwicklung, der freien Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit des Menschen. Er leitete daraus sein „Evolutionsprinzip“ ab und forderte im schulpolitischen Rahmen u.a. die Achtung der Menschen und individuellen Natur, die Anregung derselben zur Entfaltung, Äußerung, Tätigkeit und Selbsttätigkeit, naturgemäße, darum freudige Beschäftigung der Kinder und Veranlassung zur Entfaltung der Sinne. Der wichtigste Grundsatz, den Diesterweg als oberstes Prinzip der Erziehung weitergibt an Lehrer/-innen und Erzieher/-innen, lautet<sup>30</sup>

„Erziehe naturgemäß!“

Der Mensch kann, so Diesterweg, nur Mensch werden. Das Prinzip der „Naturgemäßheit“ enthält, so Diesterweg, zwei Forderungen, eine positive und eine negative:<sup>31</sup>

„Übe das Naturgemäße!“ und „meide in der Erziehung das Naturwidrige!“

Diesterweg teilt die „innere Kultur“<sup>32</sup> in drei verschiedene Zweige: die intellektuelle Kultur, die ästhetische Kultur (Gefühl) und die moralische Kultur. Diese drei Zweige umschreiben auch den Brennpunkt der Menschenbildung. Damit erweitert er Pestalozzis Prinzip von Geist, Herz und Hand. Diesterweg fordert daher, dass alle Anstalten, die nicht einer bestimmten Berufsbildung dienen, der allgemeinen Menschenbildung dienen müssen.<sup>33</sup>

*Menschenbildung zielt auf die Originalität des Individuums in der Entfaltung der Persönlichkeit*

*freie Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit*

*die innere Kultur besteht aus der intellektuellen, der ästhetischen und der moralischen Kultur*

<sup>26</sup>-ebd.

<sup>27</sup>-ebd., 284;

<sup>28</sup>-ders., ebd., 336; in: „Herz, Geist und Hand. Aus der Schwanengesang“ (1826), S. 334-356;

<sup>29</sup>-in: Diesterweg, Friedrich Adolph Wilhelm: Volksbildung und allgemeine Menschenbildung, Bd. I u. II, Berlin 1989; S. 7=71; „Entwicklungsfähigkeit des Menschen und dessen Perfektibilität, Vernunftgläubigkeit und Dialektik von Denken und Handeln, Tätigkeit als Zweck des Daseins und als Entwicklungsbedingung, Vertrauen zur Menschennatur, Diesseitigkeit, Freude an der Mannigfaltigkeit der Natur, Bestrebung und Befähigung, sich die Welt, die Natur, die Gesellschaft untertan zu machen und sie zweckvoll zu beherrschen, Gesetzmäßigkeit menschlicher Entwicklung, Einheit der Persönlichkeit in der Vielfalt ihrer Qualitäten, Harmonie zwischen Individuum und Gemeinschaft bei Ausprägung reicher, selbständiger Individualitäten, Ausbildung aller Kräfte der Menschennatur zum Nutzen des Individuums und der Gemeinschaft, ursprüngliche gattungsmäßige Gleichheit aller Menschen, Disposition der menschlichen Natur zu unendlicher Mannigfaltigkeit.“

<sup>30</sup>-ders., ebd., 269f., in: „Über das oberste Prinzip der Erziehung“ (1830), 266-274;

<sup>31</sup>-ebd., 271;

<sup>32</sup>-ebd., 293; „Ansichten über Kultur, kulturgemäße Erziehung und verwandte Gegenstände“ (1834), 291-299;

<sup>33</sup>-ebd., 381,

8

*in pädagogischen Zusammenhängen muss immer der Mensch im Zentrum des Interesses stehen*

**Zusammenfassung:**

Die großen deutschsprachigen Pädagog/-innen<sup>34</sup> leiten in der Zeit von 1800 und 1830 eine Rückbesinnung auf pädagogische Werte ein, die bereits Kant, im Rückgriff auf Antike Werte, Schiller und die Neuhumanisten deutlich formuliert und gefordert hatten, und versuchen diese auch schulpolitisch umzusetzen. In dieser Epoche nimmt der Begriff der Menschenbildung lebendige Gestalt an. Insgesamt kann in der Geschichte der Pädagogik immer wieder eine Wellenbewegung zwischen schulpolischem „Pragmatismus“ und rückbesinnendem pädagogischen „Humanismus“ beobachtet werden. Sobald der Mensch aus den Augen verloren wird und der Pragmatismus Ziele, Inhalte und Methoden der Bildung und Erziehung bestimmt, ist diese zum Scheitern verurteilt.

**B. Wiederaufnahme des humanistischen Gedankens in der Pädagogik des frühen 20. Jahrhunderts am Beispiel von Eduard Spranger, Theodor Litt und Otto Friedrich Bollnow<sup>35</sup>**

*Menschenbildung als ‚grundlegende Bildung‘*

**Eduard Spranger**

So ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass nach einer Zeit der pragmatischen Erziehung und Bildung zu ihrer humanistischen Ausprägung zurückgefunden wird. Eduard Spranger definiert in seinem Aufsatz „Grundlegende Bildung, Berufsbildung, Allgemeinbildung“<sup>36</sup> Bildung zunächst in seiner intellektualistischen Ausprägung. Er versteht Bildung einerseits als die Gesamtheit der Wissenstoffe, als Ideal eines Comenius oder Leibniz, andererseits als formale Übung aller Erkenntnisfunktionen, von den Sinnen bis zu heuristischen Strategien. Allerdings gibt er zu bedenken, dass dann die Allseitigkeit sich nur auf die dem Menschen innewohnenden intellektuellen Kräfte beziehen würde.<sup>37</sup>

Er selbst greift in seinem Gedankengang u.a auf Pestalozzi zurück. So betont er deren Leistung den Menschen nicht nur als Erkenntnisapparat betrachtet zu haben, sondern weitergegangen zu sein und ihn mit ihrer Erziehung sofort in eine Lebenswirklichkeit versetzt zu haben, die

„für technische Gestalten und ästhetisches Erleben, für soziale Einordnung und religiöse Werte Raum genügt.“<sup>38</sup>

*‚grundlegende Bildung‘ garantiert die Ganzheit des Erlebens und Gestaltens*

Allerdings diskutiert er im Anschluss kritisch, ob „diese Ganzheit des Erlebens und Gestaltens, die sich an der nächstliegenden Gegenstandswelt erprobt, wirklich als Allgemeinbildung bezeichnet werden darf“. Er bezeichnet diese Form der „Allgemeinbildung“ in der Folge als „grundlegende Bildung“.<sup>39</sup> Wenn diese grundlegende Bil-

<sup>34</sup>-von denen hier nur einige ausgewählte zu Wort kommen können

<sup>35</sup>-Verwendete Literatur:

Litt, Theodor: Naturwissenschaften und Menschenbildung. Eduard Spranger zum 70. Geburtstag, Heidelberg 1959;

Spranger, Eduard: Vom Umgang mit Menschen, 7-19; Mensch und Menschlichkeit, Stuttgart 1956;

Spranger, Eduard: Kultur und Erziehung, Leipzig 1925;

Bähr, H. Walther u. Wenke (Hg.): Spranger, Eduard: Sein Leben und sein Werk, Heidelberg 1964;

Priem, Karin: Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als

Wissenschaftler (1903-1924), Köln/Weimar/Wien 2000;

Bähr, H.W. u.a. (Hg.): Erziehung zur Menschlichkeit. Die Bildung im Umbruch der Zeit. Festschrift für Eduard Spranger zum 75. Geburtstag, Tübingen 1957;

Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1925;

<sup>36</sup>-159, in: Spranger, Eduard: Kultur und Erziehung, Leipzig 1925;

<sup>37</sup>-ebd., 160; „Von „Allgemeinbildung“ im vollen Sinne aber kann erst die Rede sein, wo man den werdenden Geist in seine Totalität auffasst und in der Bildungsarbeit über seine bloß erkennenden Funktionen hinausgeht.“

<sup>38</sup>-ebd., 161;

<sup>39</sup>-ebd., 161;



„Allgemeinbildung“ an Universitäten oder in Arbeiterkursen möglich. Spranger stellt fest, dass die für den Menschen entscheidenden Wendungen, gemäß der natürlichen Entwicklungsrhythmik, erst hinter der Volksschulzeit liegen.<sup>40</sup> Gegen eine einseitig intellektualistische Bildung wendet sich Spranger mit der These:<sup>41</sup>

„Wahrhaft assimiliert aber wird nur, was man zu seinem Lebenskern und Lebenskreis in Beziehung setzen kann. Das andre prallt ab, und keine Lehrkunst kann erreichen, was gegen das Gesetz des geistigen Wachstums ist.“

Er betont, ganz in der Tradition der humanistischen Pädagogik, dass

„Bildung das Organischwerden dessen ist, was man intellektuell aufgenommen hat.“<sup>42</sup>

Spranger unterscheidet beim Jugendlichen den Drang nach Bildung vom exakten Wissenstrieb: Obwohl sich der Jugendliche dieses Unterschiedes selbst nicht bewusst ist und auch seine Selbstbildung nicht bewusst abläuft, sondern „auf einem Ausweitungs- und Aneignungsstrieb beruht, der ungeteiltes Leben ist.“<sup>43</sup>

*Wissen wird erst dann zu Bildung, wenn der Mensch es in Beziehung zu seinem Innersten setzen kann*

Kurz: Sprangers Begriff der „grundlegenden Bildung“ kann mit dem der Menschenbildung gleichgesetzt werden. Dies wird es auch häufig in seiner Rezeption, wie z.B. von

#### Theodor Litt<sup>44</sup>

Litt bezeichnet die Spannung, die im Verhältnis von Naturwissenschaft und Drang zur Menschenbildung spürbar wird, als echte Antinomie<sup>45</sup>. Er fragt sich weiter, welche Gestalt<sup>46</sup> das Problem der Menschenbildung annehmen muss, um als wesentlicher Posten in die Gesamtbilanz des menschlichen Daseins aufgenommen zu werden. Zur Idee der Humanität, so Litt, gehört nach einer bestimmten Seite hin immer auch der Begriff der „Totalität“. Allerdings ist er der Ansicht, dass die Totalität nur dann gelingen kann, wenn „es dem Subjekt gelingt zwischen ihnen allen (den ohne Ausnahme vereinigten Grundbetätigungen) das rechte Verhältnis herzustellen“.<sup>47 48</sup>

*der Drang nach Wissen und der Drang nach Menschenbildung stellen eine echte Antinomie dar*

„Der zur Harmonie durchdrungene Mensch ist der in sich harmonische Mensch.“

Allerdings erkennt Litt einen Widerspruch zwischen der Harmonieforderung und der Antinomie der Menschenbildung. Innerhalb der Humanitätsidee lässt sich nur eine der beiden Forderungen, auf Kosten der anderen erfüllen, die Harmonie oder die Totalität. So wird die Aufgabe der institutionellen Erziehung und Bildung immer in einem Spannungsfeld der Wissensvermittlung mit Selbstverlust des Menschen und der Menschenbildung mit Wissensverlust stehen.

*reine Wissensvermittlung bewirkt Selbstverlust - reine Menschenbildung bewirkt Wissensverlust*

<sup>40</sup>ebd., 163;

<sup>41</sup>ebd., 177;

<sup>42</sup>269, in: Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1925;

<sup>43</sup>ebd.;

<sup>44</sup>in: Litt, Theodor: Naturwissenschaften und Menschenbildung. Eduard Spranger zum 70. Geburtstag, Heidelberg 1959; 95-106;

<sup>45</sup>ebd., 97/98; „diejenigen im Inneren des Menschen auftretenden Widersprüche, die sich nicht etwa aus Besonderheiten der jeweiligen seelischen oder gesellschaftlichen Lage ergeben, sondern in der Grundstruktur seines geistigen Wesens angelegt und vorgezeichnet sind.“

<sup>46</sup>ebd., 99;

<sup>47</sup>ebd., 99;

<sup>48</sup>ebd., 100;

Otto Friedrich Bollnow<sup>49</sup>

*„pädagogische Atmosphäre‘ als dritte Komponente neben Erziehung und Bildung*

Bollnow zeigt in seiner Arbeit auf, dass es neben der „technologischen“ und der „organologischen“ Auffassung des Erziehens, noch ein „Drittes“<sup>50</sup> gibt: Erziehung und Bildung kann weder als „handwerkliches Herstellen“, noch als „pflanzliches Wachsen-Lassen“ verstanden werden. Dieses Dritte ist jedoch schwer fassbar. Er beschreibt dies mit dem Begriff der „pädagogischen Atmosphäre“. Unter diesem Begriff versteht er „das Ganze der gefühlsmäßigen Bedingungen und menschlichen Haltungen, die zwischen dem/der Erzieher/-in und dem Kind bestehen und die den Hintergrund für jedes einzelne Verhalten abgeben.“ Bollnow versteht den Menschen damit nicht länger als Geschöpf, das sich, in der organologischen Vorstellung, nach einem festen innewohnenden Plan entwickelt, dem für seine günstige Entwicklung das erforderliche Klima, die richtige Bodenbeschaffenheit und Umgebung angeboten werden muss. Dies würde den/die Erzieher/-in zum/zur bloßen Gärtner/-in degradieren und den heranwachsenden Menschen auf seine angeborenen Fertigkeiten und Fähigkeiten reduzieren. Ebenso wenig vertritt er das affirmative Bildungsverständnis, in dem man den/die Erzieher/-in als „Bildhauer/-in“, der/die nach einem idealen Bild des Menschen strebt, und den Heranwachsenden Menschen als formbar versteht. Beide historischen Ansätze sind einseitig angelegt. Im ersten liegt die Aktivität auf der Seite des Kindes, im zweiten auf der Seite des/der Erziehers/Erzieherin. Der eigentliche Prozess des Erziehens und Bildens ist jedoch viel komplexer und muss als wechselseitige Beziehung verstanden werden. Die philosophisch-anthropologische Betrachtungsweise<sup>51</sup>, mit der Bollnow an das Problem herangeht, setzt jedes einzelne wahrnehmbare Phänomen in unmittelbare Beziehung zum inneren Wesen des Menschen. Die philosophische Anthropologie arbeitet nicht mit einem vorgefassten Wissen über das Wesen des Menschens, sondern sucht dieses in ihrer Arbeit zu erfassen. Bollnow arbeitet diese Phänomene als Grundbestimmungen des menschlichen Lebens heraus. Das Neue seines pädagogischen Ansatzes liegt in der Untersuchung der gefühls- und stimmungsmäßigen Untergründe von Erziehen und Bilden.

„[Der Mensch] Er kann sich nur am Menschen und durch den Menschen entfalten.“<sup>52</sup>

*die ‚pädagogische Atmosphäre‘ ist für das Gelingen und Scheitern von Erziehungs- und Bildungsprozessen verantwortlich*

Der Mensch hat kein festes Wesen. Was sich in ihm entwickelt hängt in besonderem Maße von seiner menschlichen Umwelt ab. Die menschliche Umgebung kann ihn in seiner Entwicklung fördern oder hemmen. Dies bedeutet für den Bereich des Erziehens und Bildens, dass atmosphärische Bedingungen für das Gelingen des Erziehungs- und Bildungsprozesses entscheidend sind. Zwischen Kind und Erzieher/-in besteht ein wechselseitiges Verhältnis, das untrennbar verknüpft ist. Die Einstellung des Kindes<sup>53</sup> zu seinem/seiner Erzieher/-in entscheidet mit über den Erfolg, d.h. seine Erziehungsfähigkeit und Erziehungswilligkeit hängen eng zusammen.

„Es gibt grundsätzlich keinen anderen Weg zur Welt als über den konkreten menschlichen Bezug.“<sup>54</sup>

<sup>49</sup>: Otto Friedrich Bollnow: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung, Heidelberg 1968/Lizenzausgabe Essen 2001;

Otto Friedrich Bollnow: Das Wesen der Stimmungen, Frankfurt a. M. 1956/8. Auflage 1995;

<sup>50</sup>: Bollnow, 1968/2001, 110;

<sup>51</sup>: Bollnow begeht hier Wege der philosophischen und der pädagogischen Anthropologie;

<sup>52</sup>: Bollnow, 1968/2001, 109;

<sup>53</sup>: dazu gehört das Vertrauen zu den Lehrer/-innen, Dankbarkeit und Gehorsam, Liebe und Verehrung (ebenda, 12);

Dieser „menschliche Bezug“ bestimmt gleichzeitig den Wegverlauf. Bollnow geht von einer, jedem Kind innewohnenden, freudigen Motivation Neues zu erforschen und lernen zu wollen aus. Diese kann jedoch durch eine negative Einstellung seiner Bezugspersonen zur Schule oder durch die Störung des Vertrauensverhältnisses zum/ zur Lehrer/-in beeinträchtigt werden. Bollnow unterscheidet dabei Stimmungen, die für die pädagogische Atmosphäre verantwortlich sind von Gefühlen, die immer gerichtet sind.<sup>55</sup>

*Abschied vom ‚einheitlichen‘ Menschenbild und Notwendigkeit multisensueller und multiperspektivischer Erziehung und Bildung*

Somit verabschiedet sich Bollnow einerseits von einem „einheitlichen“ Menschenbild, andererseits bekräftigt er damit erneut die Untrennbarkeit des Menschen und somit die Notwendigkeit zur multisensuellen, multiperspektivischen Erziehung und Bildung des Menschen.

Spranger zeigt in seiner Bildungsstruktur, die von der grundlegenden Bildung als Basis ausgeht und dann von der Allgemeinbildung bzw. der Berufsbildung spezialisiert und ergänzt wird, einen gangbaren Weg für die heutige Zeit.

*‚grundlegende Bildung‘ als Basis jeder Bildung*

Litt verweist mit seinem Begriff der Antinomie von Wissenserwerb und Selbstverlust auf den Balanceakt jedes Erziehungs- und Bildungsprozesses auf die Notwendigkeit, den Kindern und Jugendlichen Raum und Zeit zu gewähren, um eigene Anknüpfungspunkte zwischen dem Neuen und dem bereits verinnerlichten zu ermöglichen. Nur dann kann einem Entfremdungsprozess entgegengewirkt werden.

*Antinomie von Wissenserwerb und Selbstverlust als Balanceakt jedes Erziehungs- und Bildungsprozesses*

Bollnow bringt mit der pädagogischen Atmosphäre die gesamte menschliche Komplexität jedes Erziehungs- und Bildungsprozesses ein. Menschenbildung bedeutet an dieser Stelle auch die Fähigkeit eine pädagogische Atmosphäre zu bewusst zu gestalten. Die Prinzipien der Methoden der Menschenbildung müssen in diesem Bereich kultiviert werden, wenn man gute Ergebnisse erreichen möchte. Denn nur dann ist der ganze Mensch mit Freude am Lernprozess beteiligt. Nur dann kann er ganz Mensch werden, und nur dann können diese Bildungsinhalte und -werte verinnerlicht und so zu Bildung verarbeitet werden.

*‚pädagogische Atmosphäre‘ als Ausdruck der Komplexität von Erziehungs- und Bildungsprozessen*

### C. Grundlagen der Humanistischen Psychologie, ihre Einflüsse auf die Gestaltpädagogik, als eine Form der Humanistischen Pädagogik, als Rückbesinnung auf die „Menschenbildung“ nach 1945<sup>56</sup>

Ich möchte zunächst einen kurzen Überblick geben, wie man sich die Entwicklung der Humanistischen Pädagogik aus der Humanistischen Psychologie vorstellen muss. Ihre Anfänge kann man allerdings viel früher festmachen kann, als in der Grafik dargestellt:<sup>57</sup>

*Humanistische Pädagogik und Humanistische Psychologie*

<sup>54</sup>Bollnow, 1968/2001, 30;

<sup>55</sup>Bollnow 1956/1995;

<sup>56</sup>Verwendete Literatur:

Bühler, Charlotte/Allen, Melanie: Einführung in die humanistische Psychologie, Stuttgart 1974;  
Perls, Frederick S.: Gestalt-Wahrnehmung. Verworfenes und Wiedergefundenes aus meiner Mülltonne, (Kalifornien 1969), Frankfurt a.M. 1981;  
Rogers, Carl R.: Der neue Mensch, (Boston 1980) Stuttgart 1987;  
Burow, Olaf-Axel: Grundlagen der Gestaltpädagogik, Dortmund 1988;

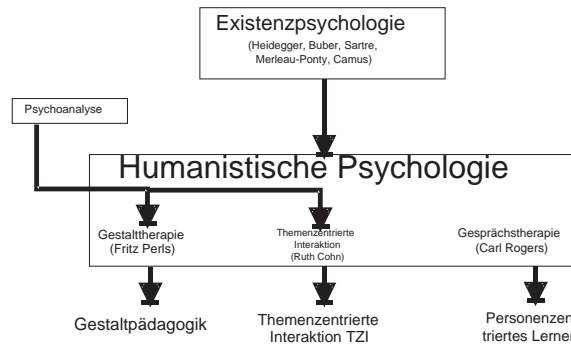


Abb. 1: Zur Entwicklung der Humanistischen Pädagogik, insbesondere der Gestaltpädagogik<sup>58</sup>

*die Person muss als ‚Ganzes‘ verstanden und erforscht werden*

Ein grundlegender Lehrsatz der humanistischen Psychologie ist es, die Person als Ganzes zu erforschen und zu verstehen. Als Vorbilder stehen Spranger und Dilthey. Beide waren der Ansicht, dass die Methode des Verstehens, im Gegensatz zum erklärenden Vorgehen, das einzige angemessene Mittel ist, um eine Person als ein individuelles Ganzes auffassen zu können. Sie legten zusammen mit Brentano und Husserl den Grundstein für die Methodologie.

*Antinomie von kreativer Selbstentfaltung und Anpassung an die Umwelt*

Wichtig ist hier der Begriff der Anpassung. Dazu gehört die Erkenntnis, dass Menschen ihre kreative Selbstentfaltung immer wieder zugunsten einer Anpassung an die Umwelt unterdrücken. Diese Form der Anpassung kann zu schweren Konflikten im Leben bis hin zur Rebellion führen. Allerdings gibt es durchaus auch positive Formen der Anpassung: als Aspekt der menschlichen Intentionalität, in der Kognition und Konnotation integriert sind.<sup>59</sup> Menschen durchleben ständig kreative Konflikte und bringen dadurch neue kulturelle Ergebnisse hervor. Anpassung ist so gesehen in der humanistischen Psychologie nicht einfach Unterwerfung.<sup>60</sup> Ein Kind hat vom ersten Augenblick an das Bedürfnis nach Sicherheit, nach Zugehörigkeit, nach Wärme. Diese Bedürfnisse bringen es dazu sich ständig neu anzupassen, bzw. auf die Welt zuzugehen und diese aktiv zu verändern.

*vier Grundtendenzen des Lebens: persönliche Selbstbefriedigung, selbstbeschränkende Anpassung, schöpferische Expansion und innere Ordnung*

Dieses ständige Streben des Menschen das Ziel zu erreichen, sich selbst zu verwirklichen und zur Erfüllung zu gelangen, zeigt sich, so Charlotte Bühler,<sup>61</sup> in vier Grundtendenzen des Lebens:

- die Tendenz persönliche Befriedigung in Sexualität, Liebe und Anerkennung des Ichs zu suchen

<sup>57</sup>-vgl. Burow, 1988, 51; Der Humanismus kann bis zu den Ansichten Sokrates über Erziehung und das Individuum zurückverfolgt werden. Als spezifische geistige Bewegung gründet er jedoch im Protest gegen die strenge Scholastik des Mittelalters und seinen Anfang in der Schule von Chartres, wo die sokratische Erziehungsmethode viel Bewunderung fand: Einen weiteren Aufschwung nahm die humanistische Bewegung in der Renaissance. Petrarca wird oft als „Vater des Humanismus“ betrachtet, andere sehen ihn nur als erste humanistische „Persönlichkeit“. Nikolaus V. (1447-1455) war der erste humanistische Papst. Erasmus von Rotterdam gilt als Archetypus des humanistischen Gelehrten der Renaissance. (vgl. Bühler/Allen, 1974, 20-22);

<sup>58</sup>-bei Camus denke man z.B. an das Menschenbild, das er in „La Peste“ entwirft, bei Sartre z.B. an das Menschenbild in „Le Mur“; beide versetzen Menschen in Extremsituationen, so wie auch schon ein Dix vorgegangen ist, um sie studieren zu können, an den Kern ihrer Persönlichkeiten, ihres Charakters zu gelangen;

<sup>59</sup>-Bühler/Allen, 1974, 53; hier ist die ständige Anpassung der Perspektive auf eine sinnvollere, reichere Realität gemeint;

<sup>60</sup>-vgl. S. Freud;

- die Tendenz zu selbstbeschränkender Anpassung um der Zugehörigkeit und der Sicherheit willen
- die Tendenz zu schöpferischer Expansion
- die Tendenz zur Integration und Aufrechterhaltung der inneren Ordnung

In der Wechselwirkung dieser vier Grundtendenzen können beim Individuum, das seine Ziele verfolgt, Konflikte erwachsen, die sich durch sein gesamtes Leben ziehen werden. Diese Begriffe sind, so C. Bühler,<sup>62</sup> notwendig, um den selbst-gesteuerten Prozess, wie ihn die humanistische Psychologie sieht, verstehen zu können. Hier geht es zum einen um den Aufbau des individuellen Ziel- und Wertesystems, zum anderen um schöpferische Vorgänge.

Die Kreativität besitzt in der humanistischen Psychologie eine Schlüsselbedeutung.<sup>63</sup> Sie bringt den Menschen dazu, sich selbst in ganz unterschiedlichen Richtungen zu entfalten. Sie steht im Gegensatz zum Drang nach Spannungsabfuhr und Bedürfnisbefriedigung<sup>64</sup> und verschafft dem Menschen ein Hochgefühl in schöpferischer Anspannung, sobald er kreativ aktiv wird. C. Bühler ist der Ansicht, dass der gesunde Mensch wechselweise das Bedürfnis nach angespannter Aktivität und Entspannung habe.<sup>65</sup> Hier begegnen wir wieder dem Antinomieprinzip, wie es Litt beschrieb: Der Mensch sucht einerseits ständig danach Probleme, mit denen er zu tun hat, besser zu verstehen und zu lösen, andererseits aber versucht er ebenso gleichzeitig dazu beizutragen, die Welt so zu gestalten, dass sie lebenswerter wird, für alle Menschen. es geht folglich um die Antinomie zwischen Wissenstrieb und Selbstverwirklichung.

Aus diesen Grundthesen ergibt sich die Kritik der humanistischen Psychologie am Erziehungssystem:

1. muss der zeitgenössische Lebensstil kritisch analysiert und auf seine Auswirkungen auf kulturell akzeptierte Lebensweisen und Erziehungsmethoden, die sich auf den heranwachsenden jungen Menschen beziehen, hin überprüft werden.<sup>66</sup>
2. muss endlich das Unvermögen unseres Erziehungssystems erkannt werden, sich dem Individuum zuzuwenden und ihm Zeit und Raum zu geben, sich als Persönlichkeit entwickeln zu können. Dazu gehört in nicht unbeträchtlichem Maße der Machtaspekt der Erziehung, ohne den sie, selbst in unserer Zeit meist nicht zu funktionieren scheint.<sup>67</sup> Ziel ist die Erhaltung des emotionalen Wohlbefindens, der psychischen Gesundheit des Menschens.

Die humanistische Psychologie betrachtet den Erziehungsprozess als lebenslangen Prozess. Wenn der Mensch als Mensch überleben soll, müssen die Erziehungssysteme und die Makrosysteme, zu denen sie gehören, verändert werden.<sup>68</sup> Lernen muss innovativ, humanistisch und erfahrungsbezogen ablaufen.<sup>69</sup> Der Lernende selbst muss im

*Kreativität besitzt Schlüsselbedeutung: wechselweises Bedürfnis nach angespannter Aktivität und Entspannung*

*Kritik am Erziehungssystem: Ausrichtung an den Anforderungen der zeitgenössischen Kultur und Gesellschaft, sowie Zeit und Raum zur individuellen Entwicklung eröffnen*

*Lernen ist innovativ, humanistisch und erfahrungsbezogen*

<sup>61</sup>-C. Bühler: 1959; Bühler/Allen, 1974, 54;

<sup>62</sup>-ebd.;

<sup>63</sup>-Maslow (1954) war der erste Vertreter der amerikanischen psychologischen Literatur, der sie beobachtete und studierte und als charakterisches Merkmal erkannte; „(sie) ist ein fundamentales Merkmal der menschlichen Natur - eine Fähigkeit, die allen menschlichen Wesen von Geburt an mitgegeben ist.“

<sup>64</sup>-Grundtendenz der Psychoanalyse

<sup>65</sup>-Bühler/Allen, 1974, 56;

<sup>66</sup>-Bühler/Allen, 1974, 97/98;

<sup>67</sup>-Rogers, 1987, 137;

<sup>68</sup>-Willis Harris (1971), in: Bühler/Allen, 1974, 99;

<sup>69</sup>-Rogers, 1987, 138;

Mittelpunkt des Erziehungs- und Bildungsprozesses stehen.<sup>70</sup> Als erstes revolutionäres „humanistisches“ Erziehungssystem gilt das 1960 von A. S. Neill initiierte „Summerhill“. Es geht darum, die Neugier und spontane Bedürfnisse des Kindes anzusprechen und auf diesem Wege sein Interesse für die Umwelt zu erwecken.<sup>71</sup> Dazu gehört auch die Einsicht,<sup>72</sup> dass die Grundlage für Wertentscheidungen im eigenen Inneren getroffen werden müssen und nicht draußen gesucht werden können. Mehr inneres Leben bedeutet höheres Bewusstsein und die Erkenntnis, dass der Mensch in sich selbst gewaltige Ressourcen für die Gestaltung des eigenen Lebens beherbergt, die nur aktiviert werden müssen. Genau deshalb müssen dem Menschen mehr Kompetenzen zur Mitbestimmung, über Dinge die sein Leben direkt oder indirekt betreffen, gegeben werden.

Der „neue Mensch“<sup>73</sup> müsste, wenn er humanistisch erzogen wurde, folgende Qualitäten aufweisen: 1. Offenheit, 2. Verlangen nach Authentizität, 3. Technologie- und Wissenschaftsskepsis, 4. Verlangen nach Ganzheit, 5. Wunsch nach Nähe, 6. Prozessbewusstsein, 7. Anteilnahme, 8. Einstellung zur Natur, 9. Ablehnung der Institutionen, 10. innere Autorität, 11. Unwichtigkeit materieller Dinge, 12. Sehnsucht nach Spirituellem.

*soziale Kompetenz als  
Grundvoraussetzung  
aller an Erziehungs- und  
Bildungsprozessen  
Beteiligten*

Daraus ergeben sich in der Konsequenz wichtige Anforderungen an die soziale Kompetenz des Lehrers/der Lehrerin als Beitrag der humanistischen Pädagogik. Diese Bemühungen können allerdings nur dann Erfolg haben, wenn das gesamte Umfeld, sprich Kollegium, Schulleitung, Eltern, etc., stimmt:<sup>74</sup> a. Praxisrelevanz (Umsetzbarkeit in der gegenwärtigen schulischen Alltagsrealität), b. Trainingskonzeption (werden die Ansprüche gestaltpsychologischer und -pädagogischer Theorien in der Trainingskonzeption umgesetzt?), c. Unterrichtskonzept (gibt es ein entwickeltes Unterrichtskonzept, wie trägt es dazu bei den gestaltpädagogischen und -psychologischen Zielen und Lernprozessen gerecht zu werden?), d. Konzept zur Organisationsentwicklung (inwiefern fördert oder behindert der „Heimliche Lehrplan“ die Organisationskompetenz im gestaltpädagogischen und -psychologischen Sinne?), e. Emanzipation (Personenzentrierung im Sinne von Befreiung aus Unmündigkeit, von Überwindung von Wahrnehmungsverzerrungen, von Stärkung der Autonomie, etc.), f. Integration (vernetztes Denken, Fühlen und Handeln) und g. Originalität (im Sinne eines eigenständigen pädagogischen Ansatzes<sup>75</sup>).

<sup>70</sup>Rogers, 1987, 140;

<sup>71</sup>Bühler/Allen, 1974, 99/100: Als Basis seiner Idee dienen: 1. der Glaube an das Gute im Kind, 2. Lebens- und Erziehungsziel ist es Freude am Arbeiten zu entwickeln und so sein Glück zu finden, 3. Erziehung muss die intellektuelle und die emotionale Entwicklung des Menschen beinhalten; 4. Kinder können noch keine Altruisten sein, 5. Strenge und Strafen schaden dem Kind, 5. Freiheit bedeutet nicht Hemmungslosigkeit, sondern gegenseitiges Respektieren, 6. 7. Aufrichtigkeit des Lehrers, 8. lernen sich mit der Welt auseinanderzusetzen und sich von den Eltern zu lösen, 9. Schuldgefühle hemmen die Unabhängigkeit und binden an Autoritäten, 10. Summerhill bietet eine Wertebildung;

<sup>72</sup>vgl. Rogers, 1987, 168;

<sup>73</sup>vgl. Rogers, 1987, 183f.;

<sup>74</sup>Burow, 1988, 42f.; dazu auch

<sup>75</sup>dabei steht die Fortsetzung der reformpädagogischen Tradition (Kerschensteiner, u.a.) außer Frage;

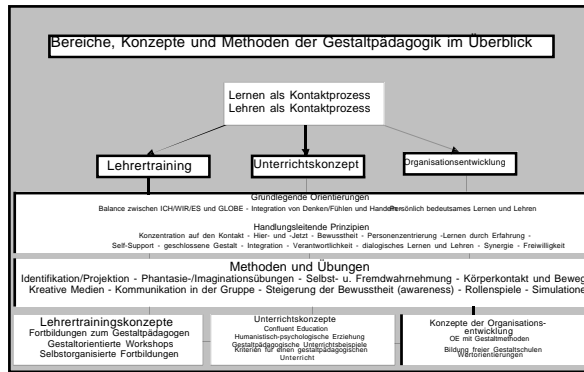


Abb. 2 „Bereiche, Konzepte und Methoden der Gestaltpädagogik im Überblick“ aus Burow, 1988, 243

## D. Zur Bedeutung des Begriffs des „Menschenbildes“ und der „Menschenbildung“ in der Postmoderne<sup>7677</sup>

### a....aus der Perspektive der Ethik

Der Mensch kann als Grundelement der Ethik bestimmt werden. Jede Ethik besitzt eine Grundstruktur. In dieser Grundstruktur kommt der Mensch in zweifacher Auffassung vor,

1. „in seinem empirisch feststellbaren Sosein als Natur des Menschen“,<sup>78</sup>
2. als Idealbild, also wie er sein könnte.

Aus der Differenz zwischen diesen beiden „Aggregaten“ des Menschseins bilden sich die moralischen Ge- und Verbote, die Sollensinhalte der Ethik.

Aus diesen nunmehr drei Elementen „Naturzustand - Idealbild - moralische Ge- und Verbote“ baut sich das Moralsystem auf. Eines dieser Elemente kann immer nur unter Hinzuziehung der beiden anderen verstanden werden. Der Mensch kann nur über diese Bestimmung<sup>79</sup> verstanden werden; er ist als Wesen doppeldeutig. Ethik kann anthropologisch begründet werden.<sup>80</sup> Für die Neuzeit und die Moderne lässt sich ein anthropologisches Defizit der Ethik feststellen. Der moderne Mensch hat seinen Telos<sup>81</sup> verloren, andere Autoren sprechen vom „Verlust der Mitte“ oder vom Werteverlust.<sup>82</sup> Durch diesen Verlust bleibt nur noch ein Gerippe ethischer Begriffe und Vorstellungen übrig, die Ethik wurde ihres wesentlichen Momentes, der Bestimmung des Menschen als moralisches Wesen beraubt. Heutzutage müsste die Moral eher als für den Menschen überflüssig oder sogar hinderlich angesehen werden.<sup>83</sup> Allerdings wird in neuzeitlichen Bestimmungen des Menschen die Telos-

*ständige Differenz zwischen dem Soll- und dem Ist-Zustand des Menschen*

<sup>76</sup>Verwendete Literatur:

Hüllen, Jürgen: Ethik und Menschenbild der Moderne, Köln/Wien 1990;  
Oerter, Rolf (Hg.): Menschenbilder in der modernen Gesellschaft. Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik, Stuttgart 1999;  
Müller-Wiedemann, Hans: Menschenbild und Menschenbildung. Aufsätze und Vorträge zur Heilpädagogik, Menschenkunde und zum sozialen Leben, Stuttgart 1994;

<sup>77</sup>Querverweis: s. Seite 713f. ‚Menschenbild‘

<sup>78</sup>Hüllen, 1990, 166;

<sup>79</sup>-vgl. Kant

<sup>80</sup>Aristoteles nannte die Ethik „die Philosophie über das den Menschen als Menschen Betreffende“;

<sup>81</sup>philosoph.: sein Ziel, seinen Endzweck;

<sup>82</sup>z.B. Sedlmayr, Baudrillard, u.a.;

Dimension des Menschseins nunmehr dem Menschen anheimgegeben. Sie wird nicht mehr als Wesensmerkmal des Menschen als Mensch, sondern als Artefakt betrachtet, über das autonome Subjekt bestimmt.

*der Mensch macht etwas aus sich selbst*

Heute wird nicht mehr aus dem Menschen etwas gemacht, sondern der Mensch macht etwas aus sich.<sup>84</sup> Durch diese Auffassung bleibt der Ethik nur ein kleiner Bereich des Noch-nicht-anderweiters-Geregelten übrig. Diese Entwicklung konnte noch temporär durch eine transzendente und universalgeschichtliche Bestimmung des Menschen im Idealismus aufgehalten werden. Schließlich brachen die großen Theorien der Bestimmung des Menschen zusammen. Damit verlor die Ethik ihre Notwendigkeit und gleichzeitig auch die Anthropologie ihre Aufgabe der Bestimmung des Menschen, als ethische Aufgabe.

*der Mensch produziert Werte und Normen, Lösungsvorschläge ethischer Probleme und Menschenbilder heute selbst*

Heute bieten sich dem Individuum die Moralphilosophie, die ethische Reflexion, der Zeitgeist,... in Konkurrenz zur Ethik als Ethik-Ersatz an und bilden funktionale Äquivalente, die sich, Konsumartikeln gleich zur Wahl stellen. Wir leben, in der Zeit der Postmoderne, in einer Zeit des „ethischen Pluralismus“:<sup>85</sup> Dem Individuum ist die Wahl seines ethischen Systems, seiner Werte und Normen, seiner praktischen Entscheidungen frei gegeben. Es hat sogar ständig die Möglichkeit frei dazwischen zu navigieren und die Auswahl zu verändern, evtl. sogar situativ und temporär. Sie dürfen den Menschen nicht mehr fordern, sondern müssen sich vor ihm rechtfertigen und beweisen. Der Mensch produziert heute selbst Werte und Normen, Lösungsvorschläge ethischer Probleme und Menschenbilder, so wie er auch andere Dinge herstellt. Allerdings zeigt sich, so Hüllen,<sup>86</sup> dass diese Entwertung und Selbstentwertung des Ethischen eine Relativierung des Menschlichen und schließlich der Humanität bedeutet.

*Menschenbildung führt zu Mündigkeit und Autonomie*

*jede/r Erzieher/-in hat ein (un)bewusstes Menschenbild vor Augen*

Für die Pädagogik ist die Bestimmung des Menschen besonders folgenreich, denn ihre Einsichten in das Wesen des Menschen sind ja stets darauf angelegt, in praktische Erziehung umgesetzt zu werden. Wie man den Menschen sieht, so erzieht man ihn auch. Wer erzieht, hat immer ein (un-)bewusstes Menschenbild vor Augen, in dem seine Naturanlagen und sein Idealbild eine Einheit bilden. Erziehung sieht sich gerne als „via regia“ der Überwindung der anthropologischen Differenz zwischen Noch-nicht-da-sein und Eigentlich-tun-können. Erziehung bemüht sich den zu Erziehenden zu späterer Mündigkeit und Autonomie zu führen. Diese Tendenz kann von Sokrates „Hebammendienst“, über Comenius als Übergang zur Neuzeit, bishin zu Rousseau, Hegel und Schleiermacher, die ja immer noch als Väter unserer pädagogischen Ansätze zu nennen sind, nachvollzogen werden. Subjektivistische Tendenzen, im Sinne einer Betonung des individuellen Menschen mit seinen Bedürfnissen, Interessen und Zielen, werden seit der Reformpädagogik und der Jugendbewegung, zu Beginn des 20. Jahrhunderts, angelegt. Gegen die „nur“ wissensvermittelnde „Bücherschule“ wurden als neue Grundlage der Erziehungstheorie die inneren Kräfte und Potentiale, sowie die

<sup>83</sup>-vgl.: Hülle, 1990, 168; MacIntyre, A.: Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart, Frankfurt a.M./ New York 1987, S. 77-79;

<sup>84</sup>-Obwohl wir dieser Auffassung vom Menschen in jedem Falle auch schon spätestens bei Kant und Schiller begegnen.

<sup>85</sup>-Hüllen, 1990, 170;

<sup>86</sup>-ders., ebd.;



Bedürfnisse und Antriebe des Menschen gesetzt. Komplementär zum Subjektivitätsdenken steht in der Pädagogik die positivistische Erziehungswissenschaft, die gemeinsam mit anderen Human- und Sozialwissenschaften die Subjektivität so definiert, „dass der Mensch bei scheinbarer Wahrnehmung der Subjektivität zum Material für alle möglichen Ziele und Zwecke werden kann.“<sup>87</sup>

Der Mensch wird jetzt als Produkt gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse,  
als durch seine stammesgeschichtlichen oder individuellen genetischen Anlagen,  
als durch individualpsychische Entwicklungsprozesse bedingtes,  
als kompliziertes Informationsverarbeitungssystem,  
als System schlechthin betrachtet.

Stets basiert der Positivismus auf der Auffassung, dass die menschliche Subjektivität im letzten steuerbar ist, trotz der Tatsache, dass der Mensch immer als frei denkendes, handelndes und entscheidendes Wesen betrachtet wird. Heute haben wir den „homo subjectivus factus“, denn alle moderne Wissenschaften und Teildisziplinen produzieren ihr eigenes Menschenbild und ihre eigene Ethik. Aber auch die positivistische Erziehungswissenschaft muss in einer Zeit, die die wissenschaftliche Bestimmung des Menschen unmöglich macht, enden. Was es mit dem Menschen auf sich hat und was er deshalb aus sich macht, kann heute keine Frage mehr sein. Das Subjekt kann sich nur noch absolut setzen, aber es ist nur eine Funktion unter anderen Funktionen im System.

In der Postmoderne wird etwa seit den 70iger Jahren in der öffentlichen Diskussion ein „diffuses Unbehagen“ der Menschen sichtbar. Das, was man „Sinn“ nennt, ist nicht mehr absolut festgemachte Gewissheit, ist nicht mehr ungefragt und erfahrbar vorhanden. Was gestern noch unfraglich gültig war, hat heute jede Gültigkeit verloren. Dieser Mangel an „Sinnhaftigkeit“ kann auf zwei Ebenen diagnostiziert werden: auf der Ebene der Gesamtgesellschaft und auf der Ebene der Individuen. Heute ist die Frage nicht mehr „Was kann ich für die Gesellschaft tun?“, sondern „Was tut die Gemeinschaft für mich?“<sup>88</sup> So werden v.a. Strukturen kritisiert. Gesellschaftliche Institutionen werden der Entfremdung des Menschen bezichtigt und ideologiekritischer Entlarvung unterzogen. Es besteht die Tendenz, dass gesellschaftlicher Fortschritt und gesellschaftliche Errungenschaften nur noch daraufhin untersucht werden, was sie dem Einzelnen „bringen“. Jeder Zugewinn muss messbar sein, am ehesten an den fassbaren Konsummöglichkeiten des Individuums: größer, mehr, schneller, schöner, weiter, häufiger, besser,... Dies konstituieren offensichtlich die neuen Werte. Gleichzeitig werden Forderungen nach neuen Werten laut, damit das Gemeinwohl wieder seinen rechten Stellenwert erhält. Klassische Werte, wie Leistungsbereitschaft und Tüchtigkeit werden propagiert. Aber, was man einmal relativiert hat, kann nicht einfach wieder auf diese Weise restauriert und rekonstruiert werden. Werte dürfen nicht hinterfragbar sein und müssen als Absolutes festgesetzt werden. Nur, das frei entscheidende Subjekt der Postmoderne, lässt sich nicht in die Vorneuzeit zurücktransportieren. Mangelempfindungen machen sich breit, die die Postmoderne so kompensiert, dass Seinsordnungen der Moderne nachgeahmt werden. Dies geschieht mit dem Ziel und Zweck die Entwicklung des Menschen, der Gesellschaft bishin zur Weltgesellschaft, wieder im

*der Mensch als Produkt gesellschaftlicher Sozialisationsprozesse, stammesgeschichtlicher und individualgenetischer Anlagen, individualpsychischer Entwicklungsprozesse, als kompliziertes Informationsverarbeitungssystem und als System*

*die Postmoderne kennzeichnet sich durch rasanten Wechsel, Entfremdung, Werteverlust*

<sup>87</sup>Hüllen, 1990, 203;

<sup>88</sup>Gehlen polemisiert hier: Gehlen, A.: Moral und Hypermoral, Frankfurt a. M. 1969, S. 118;

Absoluten zu verankern. Klassische Seinsordnungen werden als Vorläufer benannt, die das meiste im wesentlichen zwar richtig gesehen haben, aber über die wissenschaftlichen und technischen Möglichkeiten der Postmoderne noch nicht verfügten. Dazu gehören die natur- und humanwissenschaftlichen Entdeckungen der Neuzeit genauso, wie die daraus resultierenden Informations-, Kommunikations- und Manipulationspostulate. Man bemüht sich um eine globale Perspektive. Die Chinesen hatten schon immer eine dynamische Weltsicht und besaßen ein geschärftes Geschichtsbewusstsein. Capra und Ferguson<sup>89</sup> bringen zunächst den chinesischen Begriff für „Krise“ ins Spiel, „wei-ji“. Dieser setzt sich aus den Schriftzeichen für „Gefahr“ und „Chance“ zusammen. Genauso müsste die Krise der Postmoderne, m.E., verstanden werden. Einerseits bringt die neue Zeit dem Menschen die Lösung seiner existentiellen Probleme, andererseits verliert er jedoch, offenbar als Preis dafür, seine feste Verankerung in einem Moralsystem. Das eigentliche Wesen des Menschen und des Seins unterliegt heute ständiger Transformation und Transzendenz, und somit einem ständigen Paradigmenwechsel.

### *Paradigmenwechsel und Globalisierung*

Die Netzwerke werden immer globaler. Zu unserer jetzigen Situation haben insbesondere der Untergang des Patriarchats und das Ende des Zeitalters der fossilen Brennstoffe beigetragen. Unsere heutige Kultur baut auf Sinneswahrnehmungen auf. Diese Phänomene tragen zu globalen Prozessen bei. Dabei muss sich das ichbezogene Verstandesdenken in ein menschheitliches und kosmologisches Ganzheitsdenken wandeln.<sup>90</sup>

Diese Veränderungen müssen konsequenterweise auch in der Pädagogik ein vehementes Umdenken und eine globale Reformierung nach sich ziehen.

### b. Menschenbilder im Kulturvergleich<sup>91</sup>

### *Menschenbilder sind kultur- und zeitabhängig*

Menschenbilder wandeln sich historisch und sind abhängig vom jeweiligen Kulturkreis. Legt man die zunehmende Globalisierung als Kennzeichen der Postmoderne zugrunde, so wird die Frage immer interessanter, ob es einerseits bestimmte Spezifika einzelner Kulturen gibt, und ob es andererseits Universalien eines Menschenbildes gibt, die für alle Kulturen gelten.

### Das westliche Menschenbild<sup>92</sup>

### *Individualität und Erkenntnis*

Das westliche Menschenbild hat seine Ursprünge in der griechischen Antike und im Christentum. In der Philosophie und der Kunst der Antike spielen das Individuum und seine geistige Aktivität eine große Rolle; es gewinnt dann Erkenntnis, wenn es sein Denken richtig einsetzt. Diese Erkenntnis ist die Leistung des Individuums, auch wenn es selbst nur ein Teil des Ganzen ist. Im Christentum wird das Individuum verantwortlich für seine Taten und kann sein Schicksal durch das eigene Mitdenken und -handeln bestimmen. Im 16. Jhdt. entsteht das Verständnis des „verborgenen Selbst“, das u.a. von Shakespeare kultiviert wird. Mit der Renaissance und der Aufklärung kommt die Komponente der Privatheit hinzu. In der historischen Entwicklung wird aus einem Identitätsverständnis, das auf festgeleg-

<sup>89</sup>Ferguson, M.: Die sanfte Verschwörung. Persönliche und gesellschaftliche Transformation im Zeitalter des Wassermanns, Basel 1980; und Capra, F.: Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild. München 1985, S. 21;

<sup>90</sup>Wilber, K. Halbzeit der Evolution, Bern / München / Wien 1987;

<sup>91</sup>Querverweis: s. Seite 713f. ‚Kulturvergleich‘

<sup>92</sup>Oerter, 1999, 185-186, ‚Menschenbild im Kulturvergleich‘

ten Rollen und gesellschaftlich-sozialen Pflichten basiert, ein Verständnis von Individualität, das die Einmaligkeit der Identität und die Unterschiede zu anderen Menschen, sowie das „innere Selbst“ akzentuiert.

Die Individualität, die im religiösen und philosophischen Denken schon lange vorgedacht wurde, wird Realität für jeden einzelnen Menschen, der sich im Laufe seiner individuellen Entwicklung immer mehr zwischen äußerem Handeln und inneren Motiven, Gefühlen und kognitiven Prozessen zu unterscheiden lernt. Dadurch verliert die Identität an Stabilität und gewinnt gleichzeitig Freiraum: es kommt zu Identitätskrisen, zu einer permanenten Re-Definition der eigenen Identität. Trotz alledem bleibt das innere Selbst stabil und konstant.

*Differenz zwischen äußerem Handeln und inneren Motiven*

### Gegensätzlichkeiten im Vergleich zu östlichen Kulturen<sup>93</sup>

Der Mensch als individuelle Identität, der sich unterscheiden und aus dem Kollektiv hervorheben möchte, ist für östliche Kulturen ein unziemliches Bild des Menschen. Das verschieden ausgeprägte Menschenverständnis kann auf unterschiedliche erkenntnistheoretische Haltungen zurückgeführt werden.<sup>94</sup> Im Gegensatz zum Westen wird im Osten die Einheit des Kosmos betont. Im westlichen Verständnis ist der Mensch ein unabhängiges Selbst (independent self), im östlichen hingegen ein bezogenes Selbst (interdependent self). Die Person beim bezogenen Selbst sieht sich nicht getrennt vom sozialen Kontext, sondern verbunden mit anderen Personen. Persönliche Meinungen, Bedürfnisse, Eigenarten müssen untergeordnet werden. Nicht etwa persönliche Eigenarten sollen vorrangig ausgebildet werden, sondern diese kontrolliert und die Erfordernisse der Umgebung angepasst werden. Dadurch muss auch das „innere Selbst“ in den beiden Kulturkreisen unterschiedlich geformt werden. Während es in den westlichen Kulturen darum geht, das eigene Selbst, die eigenen Fähigkeiten zu optimieren, in eigener Entscheidung Lebenswege und -ziele festzulegen und das Einmalige seiner eigenen Identität zu verwirklichen, geht es in den östlichen Kulturen darum, innere Zustände und Merkmale wirklich zu kontrollieren. D.h. ein wichtiges Moment des bezogenen Selbst ergibt sich aus seiner Kontextabhängigkeit.

*das Individuum als Teil des Kosmos*

### Universelle Strukturniveaus und kulturspezifische Ausprägungen<sup>95</sup>

Allerdings sind solche Aussagen stark verallgemeinernd und vereinfachend. Sie vernachlässigen den Entwicklungsaspekt und die zunehmende Komplexität, die die Menschenbilder im Laufe ihres Lebens entwickeln. In kulturvergleichenden Untersuchungen ging Oerter dem Problem nach, dass es bei der Konstruktion von Menschenbildern, unabhängig von ihrer Komplexität und des Kulturkreises, bestimmte Leistungen gibt, die allen Menschen gemeinsam sind.<sup>96</sup> Es ergaben sich 5 Strukturniveaus<sup>97</sup>, die zugleich als Entwicklungsstufen gelten können, der Beschreibung des Menschen, die in allen Kulturen gewisse Ähnlichkeiten aufwiesen.

*kultur- und zeitunabhängige Prinzipien der Menschenbilder*

<sup>93</sup>Oerter, 1999, 186-188;

<sup>94</sup>vgl.: Markus, H. R. / Kitayama, S.: Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation; in: Psychological Review 98/1991, S. 24-253;

<sup>95</sup>Oerter, 1999, 188-191;

<sup>96</sup>Oerter, R., Agostiani, H., R. M., Kim, H., Wibowo, H. O.: The concept of human nature in East Asia. Ethic and emic characteristics; in: Culture & Psychology 2/1996 (No. 1), S. 9-51;

<sup>97</sup>vgl. Tabelle 1;

Ergebnisse des Ost-West-Vergleichs:

Beim Kulturvergleich fanden sich die fünf Stufen in unterschiedlicher Ausprägung in östlichen und westlichen Kulturen gleichermaßen. Es gibt jedoch beträchtliche Unterschiede hinsichtlich der Akzentuierung bestimmter Aspekte und Inhalte. Oerter erklärt dies anhand der Stufen IIIa und IIIb, der autonomen und der sozialen Identität, weil dies die häufigsten Stufen sind, die man im Erwachsenenalter beobachten kann.

*autonome Identität*Stufe der autonomen Identität:

Es gibt bemerkenswerte Unterschiede hinsichtlich des Wissens:

- a. Angehörige östlicher Kulturen fragen öfter danach „wer man ist“, sie nennen häufiger die Aufgabe „sich richtig einschätzen zu können“ und „richtig denken zu können“; so bedeutet Autonomie hier ausdrücklich die „Bezogenheit“ zu Personen (Eltern) und anderen signifikanten Persönlichkeiten (Autoritäten); es bedeutet auch alleine und ohne fremde Hilfe zu handeln, allerdings so, wie es die Gesellschaft wünscht, wie es die Harmonie der Gruppe erfordert; Autonomie ist verbunden mit ökonomischer Selbstständigkeit, mit dem Ziel die Aufgaben des Erwachsenen erfüllen zu können und für andere mitverantwortlich zu sein;
- b. in westlichen Kulturen bedeutet Autonomie: Umweltkontrolle, Gestaltung der Umwelt mit eigenen Zielen; Autonomie bedeutet „Unabhängigkeit“, z.B. von Personen (Eltern) und Autoritäten, es bedeutet auch unabhängig zu handeln; das Recht, die eigenen Ziele in der Umwelt zu verwirklichen und dies in relativer Unabhängigkeit zu anderen Personen;

Tabelle 1: <sup>98</sup>Stufen des Menschenbildes (Kennzeichnung nach 4 Dimensionen) und Entwicklungslogik der Stufen des Menschenbildes<sup>99</sup>

Stufe	Gesamtkennzeichnung	Persönlichkeitstheorie	Sozial- (Umwelt)-theorie	Handlungstheorie	Denken (Piaget)	Entwicklungslogik
I	Mensch als Akteur	Beschreibung von typischen, kennzeichnenden Tätigkeiten	Besitz von Personen und Sachen	Handlung wird nicht aufgegliedert (Z,M,E,F)	voroperatorisch, konkret-logisch	Handlungen
II	Mensch als Träger von psychischen Eigenschaften	Konzeption von psychischen Eigenschaften, Fähigkeiten, Kompetenzen	Andere besitzen instrumentelle Funktion	Z-M-E	konkret-logisch formal-logisch	Eigenschaften, Fähigkeiten
IIIa	Autonome Identität	Selbstbestimmung, <sup>a</sup> Selbstkontrolle, Identität als organisierendes Kernkonzept für Eigenschaften	Andere sind strukturell gleich, inhaltlich verschieden	Z-M-E-F	relativistisch	Selbstorganisation der Eigenschaften unter ein Ziel
IIIb	Soziale (mutuelle) Identität	Reflexion innerer Widersprüche angesichts unvereinbarer Persönlichkeitsentwürfe	Personen definieren sich wechselseitig, Involvierter Personenkreis ist nicht austauschbar	Ego Z-M-E-F Alter kleine Systeme	subjektiv-dialektisch	Identitäten definieren sich gegenseitig

H: Handlung, Z: Ziel, M: Mittel, E: Ergebnis, F: Folge

<sup>98</sup>Oerter, 1999, 190;

<sup>99</sup>Oerter, 1999, 192;

Stufe	Gesamtkennzeichnung	Persönlichkeitstheorie	Sozial- (Umwelt)-theorie	Handlungstheorie	Denken (Piaget)	Entwicklungslogik
IV	Gesellschaftliche Identität	Widerspruch von Individuum und Gesellschaft; Unvereinbarkeit von gesellschaftlichen Anforderungen	Menschen als austauschbare Elemente eines Systems, das als gesellschaftlich oder Kultur bestimmend ist	Handlungen als Elemente größerer Systeme, deren Wirkungsweise nicht mehr durch individuelle Handlungen bestimmt werden	objektiv-dialektisch	Identitäten werden durch gesellschaftlich-kulturelle Systeme definiert
H: Handlung, Z: Ziel, M: Mittel, E: Ergebnis, F: Folge						

a.Querverweis: s. Seite 713f. ‚Menschenbild‘

### Daraus ergeben sich unterschiedliche Akzentuierungen der Zielsetzungen:

- a. in östlichen Kulturen muss eine Abstimmung zwischen den persönlichen Zielen und den Zielen der Gruppe erreicht werden, das übergeordnete Ziel ist die soziale Harmonie; es geht hier v.a. um die Kontrolle eigener Emotionen und Bedürfnisse, die nicht direkt ausgedrückt und mitgeteilt werden dürfen;
- b. in westlichen Kulturen hingegen kann man nur glücklich werden, wenn man eigene Ziele durchsetzt und verwirklicht; es geht hier (s.o.) v.a. um Ziele der persönlichen Umweltgestaltung;

Diese Strukturen beruhen natürlich auf verschiedenen Wertvorstellungen, die kulturell bedingt sind. Dadurch ist auch der Wert des Individuums, in westlichen Kulturen v.a. der Autonomie inhaltlich bestimmt. In östlichen Kulturen ist das Kollektiv und das harmonische Zusammenspiel innerhalb der Gruppe wichtiger. Dieser Wert gerät häufig in Konflikt zum Wunsch nach Selbstverwirklichung, besonders bei Frauen.

### Stufe der sozialen (mutuellen) Identität:

Bei beiden Gruppen ist ein Verständnis für inneren Konflikt und Widerspruch vorhanden. Allerdings wird er im Westen eher elaboriert und thematisiert, im Osten eher als disharmonisch und wenig wünschenswert angesehen. Soziale Konflikte werden im Westen ausgetragen und explizit verarbeitet, im Osten mit einer Strategie der Antizipation und Vermeidung offener Konflikte bearbeitet. In beiden Kulturen finden wir die Erkenntnis, dass Konflikte Entwicklung fördern können. In der östlichen Sozialtheorie wird besonders der Bezug zum Anderen akzentuiert, in der westlichen das Selbst. Im Westen erlebt man den Austausch mit anderen als Bereicherung, im Osten wird das Sich-Öffnen tabuisiert. Verantwortung wird im Osten als Wechselseitigkeit eines verantwortlichen Handelns, durch das das Ganze getragen wird, verstanden. Im Westen denkt man mehr von sich und seiner Individualität aus. Verantwortung entsteht im Westen aus einem eigenen Planentwurf, im Osten aus etwas, was im Vorneherein gemeinsam getragen und konzipiert wird.

### Fazit

Diese Untersuchung, wurde von mir herangezogen, um zu zeigen, dass

- die Kultur ein Menschenbild präsentiert, das im Lauf seiner Entwicklung vom Individuum übernommen wird;
- dass in unterschiedlichen Kulturen deshalb zwar auch unterschiedliche Menschenbilder vorliegen, dass es innerhalb dieser Menschenbilder aber sowohl kulturspezifische, als auch universelle Strukturen gibt,

*Ziele des Individuums  
- Ziele des Kollektivs*

*Verständnis für innere  
Konflikte*

*die Kultur präsentiert ein  
Menschenbild das vom  
Individuum adaptiert  
wird  
es gibt kulturspezifische  
und universelle Strukturen*

wie dies hier exemplarisch aus psychologischer Sicht aufgezeigt werden konnte;

- im Westen orientieren sich diese kulturspezifische Akzentuierungen mehr am „independent self“ aus, im Osten mehr am „interdependent self“;
- diese Erkenntnis ist wichtig, wenn man bedenkt, dass wir heutzutage eine Globalisierung der Kultur, die Konstituierung einer Weltkultur erleben und gleichzeitig in einer pluralistischen Kultur leben, in der viele Menschenbilder parallel zu einander existieren und miteinander zu kommunizieren haben;
- meine These ist, dass genauso, wie es universelle Strukturen der Bestimmung des Menschen innerhalb der verschiedenen Kulturen gibt, diese auch für die pluralistischen Kultur der Postmoderne gilt: es existieren zwar viele unterschiedliche Menschenbilder parallel zu einander und selbst der einzelne Mensch bedient sich ihrer ganz pragmatisch, aber alle dies Menschenbilder haben universelle Grundstrukturen;
- diese universellen Grundstrukturen eines „Basis-Menschenbildes“ müssen einer „Basis-Menschenbildung“ zugrundegelegt werden.



Abb. 3 - 8: Japanische Kinderzeichnungen, Fotos aus meinem Archiv;

## Teilbaustein 2: Menschenbilder in der philosophischen Anthropologie

### A. Philosophische Anthropologie

#### 1. Anthropologie der Sinne nach Helmuth Plessner (1895-1985)

Helmuth Plessners Schriften zur "Anthropologie der Sinne" fokussieren das spezifisch Menschliche über die Brückenfunktion der Sinne, als Vermittler zwischen physischer Aufnahme von Sinnesreizen und psychischer Verarbeitung und Dekodierung der gelieferten Daten. Genau dies ist von Bedeutung auf der Suche nach einem universellen (Basis-) Menschenbild für die ästhetische Bildung.

*Brückenfunktion der Sinne*

#### a. Intention des Autors

Plessner stellt in seinen Schriften zunächst fest, dass die Sinne in der Geschichte der Philosophie, v.a. aber bei Platon und seinen Nachfolgern, bis hin zu Descartes, abgewertet oder ausgeblendet wurden<sup>100</sup>, zugunsten der Ratio. Mit Kant beginnt ein Versuch der Balance zwischen den beiden Instanzen. In der "Anthropologie der Sinne" geht Plessner den Möglichkeiten des Menschen<sup>101</sup> nach, die durch die Sinne entstehen. Er betont die Tatsache, dass „Sinne und Sinnesorgane eine Verbindung von Außensicht und Innensicht verlangen“.<sup>102</sup> Und zwar in seiner Ganzheit. Er begründet „das Versagen der traditionellen Ästhetik gegenüber der modernen Kunst“<sup>103</sup> durch die „synchrone Opposition“ gegen traditionelle Schönheitsvorstellungen, durch „steigende Zumutungen“ an die Sinnesorgane und die Sprache. Plessner sieht darin eine implizite Forderung zu einer „freien Analyse der Sinne, einer „Ästhesiologie“. Er betrachtet den Organismus als Planeinheit, die sich nicht nur in seiner Anatomie, seinem Funktionssystem, sondern auch in seinem Verhalten zur Umwelt ausdrückt. Diese drei verschiedenen Komponenten legen einen Rahmen fest, „in den sich die Sinnesorgane einfügen“.<sup>104</sup> Die Sinne selbst sind in ihrer Funktion aufeinander abgestimmt und ergänzen sich gegenseitig.<sup>105</sup> Der Begriff des „Leibes“ ist für Plessner umfassender, als der des „Körpers“, der auf seine physikalisch bestimmbaren Qualitäten reduziert wird.

*die Sinnesorgane verbinden Außensicht und Innensicht*

Plessner geht davon aus, dass sich die Funktion der Sinne bei Tieren auf die Informationsbeschaffung reduziert.<sup>106</sup> Er betont die Unersetzbarkeit der Sinneserfahrung „als der spezifischen, unabdingbaren und durch kein anderes Erkenntnismittel zu ersetzenden Grundlage unseres Wissens von der Realwelt.“<sup>107</sup> Zum einen ist „jeder Modalbezirk einem spezifischen Sinnesorgan zugeordnet“, zum anderen existiert auch eine Intermodalität<sup>108</sup>, z.B. im „Farben-

*Intermodalität und Multimodalität*

<sup>100</sup>. Das, 321;

<sup>101</sup>. AdS, 322; "durch die Modalitäten (der Sinne) bedingten Möglichkeiten des Menschen"

<sup>102</sup>. AdS, 325; "Wir werden in dem ganzen Feld der Sinnesproblematik philosophisch nur vorankommen, wenn wir nicht den Menschen, soweit es geht, als Lebewesen begreifen lernen."

<sup>103</sup>. AdS, 322;

<sup>104</sup>. AdS, 326;

<sup>105</sup>. ebd. "Das Abgestimmtsein gilt für eine Größe, (...) den lebendigen Leib."

<sup>106</sup>. AdS, 327; "Der pure Sinnesindruck ist eine Konstruktion der Wahrnehmungslehre und der Erkenntnistheorie und bedarf zu seiner Verifizierung, wenn überhaupt, besonderer Maßnahmen der Psychologie."

<sup>107</sup>. ebd.

<sup>108</sup>. AdS, 329;

hören". Plessner beschreibt den menschlichen Körper als funktionelle Einheit: <sup>109</sup>

"Mein Leib in seinen Grenzen ist mir unmittelbar doppelt gegeben: ich kann ihn bewegen, und ich empfinde ihn."

*Sinnesorgane als  
Informanten des Leibes*

Er stellt fest, dass der Mensch, als Person über Distanz<sup>110</sup> zu sich, zu den Dingen und zu dem Zwischenbereich, den Sinnesempfindungen, verfügt. Die Sinnesorgane<sup>111</sup> haben Informationswert für den Leib. Lessing stellt folgerichtig heraus<sup>112</sup>, dass Plessner den Menschen "als Träger der Kultur" betrachtet und die "kulturellen Objektivationen damit zum "Medium" der Untersuchung" werden. <sup>113</sup> So verstanden ist Plessners "Anthropologie der Sinne" auch eine "Erkenntnistheorie" der Qualität und sucht nach einem „ganzheitlichen“ Menschenbild.

## b. Erkenntnis und Sinne

*Erkenntnis erschließt die  
Ideenwelt  
- Sinne erschließen die  
Umwelt*

Wie hängen nun die Erkenntnis und die Sinne zusammen? Ohne Sinne kann der Mensch zwar die Ideenwelt, nicht aber sein Nächstes, seine Umwelt, erschließen. In dieser Welt aber lebt der Mensch: er denkt, urteilt, beobachtet, vergleicht, schlussfolgert und bildet Begriffe.<sup>114</sup> Mensch und Tier unterscheiden sich durch den Geist, der dem Menschen ermöglicht sich in gegenständliche Distanz zu sich selbst und zu seiner Umwelt zu versetzen. Nur so ist Denken und Erkennen möglich.<sup>115</sup>

*Sinnesorgane als Basis  
für Wahrnehmung,  
Erfahrung und  
Anschauung*

Die Sinnesorgane müssen also von praktischer Bedeutung für den Geist sein. Er ersetzt beim Menschen auch die Raffinesse der Sinnesfunktionen durch seine besonderen Fähigkeiten.<sup>116</sup> Die Sinnesorgane ermöglichen dem Menschen die Erfahrung, die Wahrnehmung und die Anschauung, damit er sich ein Bild seiner Umwelt machen kann.<sup>117</sup> Sie sind "Vorposten des Bewusstseins und geben Meldungen existentieller Bedeutung an die geistige Zentrale".<sup>118</sup> Die Sinne sind die Brücke zur Welt.<sup>119</sup> Daraus lässt sich allerdings nicht eine Bedeutung der Sinnlichkeit für die Erkenntnis ableiten.<sup>120</sup> „Denken, urteilen, schließen, nach Prinzipien beobachten, experimentieren kann nur eine Intelligenz.“<sup>121</sup> Aber das, was wir denken, urteilen, etc., steht immer in engstem Zusammenhang zur dinglichen Welt, zur Wirklichkeit, und „unser Leib mit seinen Sinnesorganen ist ein Teil dieser Wirklichkeit.“<sup>122</sup> Für den Rationalismus hat die Sinnlich-

<sup>109</sup> AdS, 330; "Denn der menschliche Körper ist eine funktionelle Einheit, deren leibhafte Präsenz durch den propriozeptiven Modalbezirk des Kraft- und Muskelsinnes vermittelt wird." (...)

<sup>110</sup> AdS, 331;

<sup>111</sup> AdS, 332;

<sup>112</sup> Lessing, H.-U.: Eine hermeneutische Philosophie der Wirklichkeit. Zum systematischen Zusammenhang der "Einheit der Sinne" und der "Stufen des Organischen und der Mensch"; in: Friedrich/Westermann, 1995, 103 - 116, hier: 112;

<sup>113</sup> Lessing, in: Friedrich/Westermann, 1995, 114; "Diese Philosophie versucht einerseits die Naturseite des Menschen, d.h. seine leiblich-sinnliche Organisation, und andererseits die Erlebnisqualitäten der anorganischen Umgangswirklichkeit, also die anorganischen Modale wie Farben und Töne, zu verstehen."

<sup>114</sup> AdS, 34;

<sup>115</sup> ebd. "Was nützen Auge und Ohr und alle anderen Sinne, wenn nicht ein einheitliches Bewusstsein ihre Erregungen an der Peripherie auffängt, als Meldungen von der Welt sammelt, nicht ein Verstand ihren gegenständlichen Wert prüft, nicht eine Vernunft Freiheit der Überlegungen gestattet?"

<sup>116</sup> AdS, 36/37;

<sup>117</sup> ebd., 38;

<sup>118</sup> ebd, 39;

<sup>119</sup> ebd. "Differenzierung und einheitliches Zusammenspiel der Sinne gibt es nur mit Rücksicht auf den obersten Zweck der Anpassung im Sinne der Lebensförderung."

<sup>120</sup> AdS, 40; "Das Prinzip der praktischen Deutung der Sinne behauptet also ihre Harmonie im Dienste der Anpassung auf Grund einer einheitlich gegenständlichen Funktion."

<sup>121</sup> AdS, 41;

<sup>122</sup> AdS, 45;



keit nur Nützlichkeitsfunktion, „spielt die Rolle eines stofflieferenden Apparates.“<sup>123</sup> Für den Sensualismus „ist die Sinnlichkeit das Fundament der menschlichen Erfahrung und somit die Grenze jeder dem Menschen vergönnten Erkenntnis.“<sup>124</sup>

Der Sinn der Erkenntnis liegt im Kampf um die Existenzsicherung. Der Vergleich von inneren und äußeren Bildern wird nie als Erkenntnis eines Objektes, sondern nur als Urteil über die Ähnlichkeit gewertet werden. Es besteht immer ein qualitativer Unterschied zwischen Original, von den Sinnesorganen erfasst, und Abbild, vom Geist, vor dem inneren Auge, geschaffen.<sup>125</sup> Bloße Abbildung kann nie Erkenntnis heißen.<sup>126</sup>

*bloße Abbildung ist keine Erkenntnis*

Die besondere Kraft des menschlichen Geistes liegt, so Plessner,<sup>127</sup> in seiner synoptischen Fähigkeit, der nichts entrinnt, weder der Welt, noch sich selbst; genau dazu bedarf der Geist der Sinne.

### c. Wahrnehmung<sup>128</sup><sup>129</sup>

Plessner bezeichnet alles Seelische als interindividuell,<sup>130</sup> d.h. vom Individuum lösbar und alle Empfindungen und geistigen Akte als rein individuell. Plessner stellt die These auf,<sup>131</sup> dass bei Kindern und Künstler/-innen immer das schauende/sehende Bewusstsein der Beobachtung überwiegt. Er unterscheidet weiterhin verschiedene Formen der Anschauung<sup>132</sup>:

*Wahrnehmung und Empfindung*

- die antreffende Anschauung: („darstellbare Gehalte treffe ich an“) sie ist immer an Sinnesorgane gebunden;
- die erfüllende Anschauung: („prägnante Gehalte erfüllen mich“) sie ist teilweise organgebunden;
- die innewerdende Anschauung: („präzisierbarer Gehalte werde ich inne“) nur sie ist stets „sinnesorganfrei“.

Über diese Unterscheidung definiert er den Begriff der Wahrnehmung und grenzt ihn von der Empfindung ab. Die letzte Form bezeichnet er auch als innere Wahrnehmung.<sup>133</sup> Die beiden anderen Typen der Anschauung sieht er aber nur vom Erlebnistypus her ähnlich mit der echten Wahrnehmung. Weiterhin unterscheidet er<sup>134</sup> Intuition und Beobachtung.<sup>135</sup>

„Komplexe Anschauungsgehalte haben Struktur, das heißt Gestalt.“<sup>136</sup>

<sup>123</sup> AdS, 50/51;

<sup>124</sup> AdS, 52;

<sup>125</sup> AdS, 55;

<sup>126</sup> AdS, 56;

<sup>127</sup> AdS, 205;

<sup>128</sup> H. Plessner: Philosophische Anthropologie, Frankfurt a.M., 1970, 49f.; „Ich stehe mit den Dingen der Umwelt mittels meines Leibes in einem unmittelbaren und als unmittelbar erlebten Kontakt. Sehen, Hören, Tasten, jedes Empfinden, Anschauen, Wahrnehmen hat den Sinn, sich in einer unmittelbaren Vergegenwärtigung der Farben und Formen, des Schalls, der Oberflächenbeschaffenheit und Härte der Dinge selbst zu erfüllen. Die Beachtung der Tatsache, dass hierfür vermittelnde Prozesse in den Sinnesorganen, Nerven und Zentralnervensystem nötig sind, kompliziert zwar die Begründung dieser Wahrheit, hebt sie aber als solche nicht auf.“

<sup>129</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Wahrnehmung‘

<sup>130</sup> AdS, 80/81;

<sup>131</sup> AdS, 86/87;

<sup>132</sup> ebd.

<sup>133</sup> AdS, 89/90;

<sup>134</sup> AdS, 91; mit weitgeöffneten Sinnen, dem Vertrauen auf die eigene Vernunft und dem eigenen Gewissen und Empfindungen

<sup>135</sup> , der ein Prinzip zugrunde liegt, die einen bestimmten Nutzen für den Beobachter einbringt“; AdS, 103/104; „Jeder Gehalt hat Stoff und Form. Die einfachen prägnanten Anschauungsgehalte, Hyle in der Empfindung, Eidos in der reinen Schau haben durch die Form individuelle Prägnanz, durch den Stoff den Charakter als Hyle oder als Eidos.“

<sup>136</sup> s. auch AdS, 105; schematische Übersicht zum Aufbau des anschaulichen Gegenstandes;

*Sinne als Verbindung  
zwischen Körper und  
Geist*

Im Zusammenhang mit dieser Arbeit ist vor allem die von Plessner vorgelegte "Ästhesiologie des Gesichts"<sup>137</sup> von Bedeutung. Er betont an dieser Stelle, dass künstlerische Sinnggebung nie rein optisch verlaufen kann, sondern jedes Objekt immer eine Bedeutungseinheit ist und zu seiner Wahrnehmung ein bestimmtes Verständnis voraussetzt. Es geht nie um rein optische Gegebenheiten, sondern um seine Ordnungsbeziehungen, seine Substanz, seine Qualität, seine Relationen zu anderen Objekten, seine Analyse und Synthese, seinen Begriff und sein Urteil. Es wird also versucht, das Erscheinungswesen eines Objektes zu verstehen und eben dieses zu vermitteln. Selbst die natürliche Wahrnehmung, so Plessner, trennt hier nicht, sie ist ein sehr komplexer Vorgang.<sup>138</sup> Äußere und innere Wahrnehmung kommen immer nur in einer Verschränkung vor, eine Trennung kann nur künstlich zu wissenschaftlichen Zwecken, analytisch, vorgenommen werden kann. Plessner kommt zur Erkenntnis,<sup>139</sup> dass die Sinne die Modi der Verbindung zwischen Körper und Geist sind. Damit lässt sich auch die These der Gegenständlichkeit der Sinne mit dem Grund ihrer Vielfältigkeit verknüpfen. So kommt Plessner zu einer vorläufigen Beschreibung des charakteristisch Menschlichen:<sup>140</sup>

**"In dem unermesslichen Drang nach Ausdruck und immer neuem Ausdruck, in dem beständigen Bedürfnis, stumpf gewordene Wirkungen durch ungewohnte, originelle zu ersetzen, Altes durch Junges und Unverbrauchtes zu überbieten und zu verdrängen, kann der menschliche Geist, solange wir Kunde von ihm haben, sich nicht genug tun und ist auf diese Weise der schärfste Kritiker seiner selbst und seiner Mittel."**

*Wahrnehmung als Faden  
zwischen Bewusstsein,  
Objekt, Aktion und Raum*

Die Sinnggebung des Geistes verläuft, so Plessner,<sup>141</sup> im Zusammenwirken mehrerer Sinnesqualitäten, dem Gesicht, dem Gehör und den zuständigen Modalitäten.<sup>142</sup> Und daraus ergibt sich auch der Zweck der Sinne, als einem Kundtun von "körperlichen Zuständen und Begebenheiten der Natur".<sup>143</sup> Er spricht von der dreifach verschiedenen Verbindung von Körper und Geist durch die Sinne: der optischen, der akustischen und der zuständigen.<sup>144</sup> Plessner stellt sich die Wahrnehmung als Faden vor.<sup>145</sup> Dieser Faden spannt sich zwischen dem Subjekt des Bewusstseins und dem Objekt, der Aktion im Raum. Der Faden selbst ist ein Stück weit ein physikalischer Prozess, dann eine Nervenstrecke, die Sinnesorgane und ihre Erregungszonen, die Nerven selbst und zuletzt das Gehirn. Ein Stück des Fadens, der ja eigentlich nicht im Gehirn des Rezipienten endet, muss noch geklärt werden, denn ein Teil der Wahrnehmung ist physisch, der andere aber spirituell. Der Autor greift hier das Bild<sup>146</sup> der *μεταβασις εις αλλο γενοζ* auf, der Brücke oder dem offenen dynamischen Übergangsprozess zwischen Körper und Geist oder zwischen Ich und Welt. Diese Metabasis wird durch die Sinnesqualitäten verkörpert. Sie sind die Verbindung zwischen Innen und Außen.<sup>147</sup>

Die Frage stellt sich abermals nach der Verknüpfung, der Zwischen-

<sup>137</sup>- AdS, 248 - 267; hier v.a. 255/256;

<sup>138</sup>- ebd. "Dingerfassung gliedert sich notwendig in den Blick auf ein gegebenes Bild und die Chancen weiterer Bilder, die ein Ganzes einschließen... Eine Person gar ist durch den seelisch-geistigen Charakter bestimmt und wird bildhaft nur darstellbar, wenn ihr visueller Erscheinungsgehalt auf solche Tiefen, die weit über den optischen Sinneskreis hinausreichen, hindeutet."

<sup>139</sup>- AdS, 293;

<sup>140</sup>- AdS, 295;

<sup>141</sup>- AdS, 296;

<sup>142</sup>- AdS, 296/297; "... die Weise, welche zu einer Verbindung zwischen Geist als der Einheit der Sinnggebung in ihren mannigfaltigen Funktionen und Körperleib als der Einheit der Haltung in ihrer entsprechenden Funktionsmannigfaltig nötig ist."

<sup>143</sup>- AdS, 298;

<sup>144</sup>- darunter fasst Plessner die übrigen Sinne;

<sup>145</sup>- AdS, 299;

<sup>146</sup>- AdS, 300/301;

schaltung, von Physischem und Psychischem. Es muss demnach eine Qualität geben, in der beide Komponenten objektiv existieren, und diese Qualität ist, nach Aussage des Autors, die der Sinne.<sup>148</sup> Wahrnehmung wird folglich für den Autor in der Verbindungsweise, der Modalität von Sinnggebung und Materie in der Anschauung überhaupt erst möglich gemacht.

Damit setzt er der Theorie Kants, die von der unmittelbaren Offenbarung absoluter Erscheinungsweisen der Natur ausgeht, und der Theorie Herders, von den Sinnen als Vorstellungsarten der Seele<sup>149</sup>, eine dritte Theorie entgegen: Diese meidet die beiden Extremformen und führt zur Synthese.<sup>150</sup>

*Wahrnehmung steht vor der Erkenntnis*

“Der Modalität nach ist Wahrnehmung für ein leibliches Wesen a priori.”

Er ist sich bewusst, dass zur Erklärung der Wahrnehmung Erkenntnisse der Anatomie, der Physiologie und der Psychologie herangezogen werden müssen. Die Ästhesiologie soll diese neue Perspektive eröffnen. Hier bleiben seine Ausführungen stehen.

#### d. Intermodalität

Plessners Überlegungen zur Anthropologie der Sinne bauen auf der Annahme auf, dass jeder Modalbezirk einem spezifischen Sinnesorgan zugeordnet ist.<sup>151</sup> Dabei sei es „einerlei, wie man zur Frage der Lokalisation des materiellen Substrats der jeweiligen Erlebnisqualität steht, ob man es an die Peripherie der Sinneskanäle verlegt oder an die zentralen Felder der Hirnrinde.“ Gleichzeitig erinnert er an die Intermodalität, d.h. auf Phänomene wie das Farbenhören oder das Zuordnen von Klängen, Farben, Gerüchen, etc... Es muss also Modalbezirke übergreifende Erlebnisqualitäten geben. Man denke an Beispiele der Kunstgeschichte, z.B. an Kandinskys Anspruch und den seiner Zeitgenossen, Malerei sei ein Musizieren in Farben, oder an Jean Sibelius, der Musik, Töne als Farbharmonien sah.<sup>152</sup>

*Intermodalität und Synästhesie*

#### e. Verschränkung von Körper und Leib<sup>153</sup>

Zunächst nochmals zur Begrifflichkeit:

- der Körper, ist das Objekt, das mittels wissenschaftlicher Verfahren, z.B. in der Anatomie, untersucht werden kann; seine Beschaffenheit wird bestimmt durch ein “Körperwissen”, “durch das der Körper in jeder Gesellschaft sachgerecht in deren Weltansicht, Wissens- und Sozialstrukturen eingefügt werden kann.”<sup>154</sup>
- der Leib, wird zwar als der Körper, den wir haben erlebt, aber er kann nur in Bezug auf ein Wissen erfahren werden;

<sup>147</sup> ebd. “Ein wirkliches Verständnis der Wahrnehmung ist vor allem erst dann zu erreichen, wenn man die unmögliche Kuppelung zwischen physischem Vorgang und Geist ein für allemal löst und den Träger der Wahrnehmung scharf vom Geist als der ideellen Einheit der Sinnggebung trennt.” (...)

“Vom Ding im Raum führt der physische Prozess zum physischen Zentrum der wahrnehmenden Person und seinem Sinne nach zentrifugal führt der psychische Prozess vom psychischen Zentrum zum Inhalt, der das Ding meint und darstellt.”

<sup>148</sup> AdS, 302; “In den Sinnesqualitäten haben wir die Anwendungsweisen (...) geistiger Sinnggebung auf Materie, die Verbindungsweisen von Geist und Körperleib erkannt.”

<sup>149</sup> AdS, 305/306;

<sup>150</sup> AdS, 310;

<sup>151</sup> AdS, 329;

<sup>152</sup> AdS, 358/359: er erwähnt auch Künstler der 60iger Jahre, Ansätze des 17. Jahrhunderts mit Farben zu musizieren, Walt Disneys Illustration zu Strawinskys “Sacre du Printemps”, etc.

<sup>153</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. „Körper“

<sup>154</sup> Lindemann, Gesa: Die Verschränkung von Körper und Leib als theoretische Grundlage einer Soziologie des Körpers und leiblicher Erfahrungen; in: Friedrich/Westermann, 1995, S. 133 - 139. Hier: S.133;

*Unterscheidung  
zwischen Ich und Du*

leibliche Realität ist anders qualitativ strukturiert.

Plessner entwickelt den Begriff der "zentrischen Positionalität",<sup>155</sup> als leibliche Umweltbeziehung, als Sich-selbst-Haben des Körpers, dem er den Begriff der "Exzentrizität" (d.h. das leibliche Selbst ist seinerseits auf die Umweltbeziehungen bezogen, hier gibt es auch ein "Erleben des Erlebens der Umwelt"<sup>156</sup>) in einem Spannungsverhältnis gegenüberstellt. Er modifiziert die Struktur der zentrischen Position folgendermaßen:<sup>157</sup>

- das leibliche Selbst ist zweigeteilt: es sieht und unterscheidet sich von der Umwelt als ICH, d.h. es kann zu sich selbst ICH sagen; (ICH <-> ICH)
- durch die Unterscheidungsmöglichkeit des leiblichen Selbst als ICH und Umwelt, erscheinen ihm Objekte und Sachverhalte und es kann diese vom Hintergrund abheben, trennen und erkennen; (ICH <-> Umwelt)
- da das leibliche Selbst sowohl seinem ICH als auch seiner Umwelt gegenüber treten kann, werden "Wahrnehmendes und Wahrgenommenes" potentiell vertauschbar.

Die Unterscheidung zwischen Mensch und anderen Lebewesen, warum nur bestimmte Körper Mensch sind, übergibt Plessner in die Verantwortung der Kultur<sup>158</sup>. Er erkennt, dass Sensorik und Motorik dem Menschen die Welt öffnen<sup>159</sup>, aber das Individuum, da es zu früh geboren wird, sehr lang einer Unfertigkeit und damit Hilfsbedürftigkeit ausgesetzt wird. Bereits einfachstes, existenznotwendiges Verhalten muss erlernt werden. Ebenso die Beherrschung des eigenen Körpers, um in der Welt überleben, sich ausdrücken und mit der Umwelt Kontakt aufnehmen zu können.<sup>160</sup> Der Mensch ist also natürlich auf Kultivierung hin angelegt und angewiesen. Er entfaltet sich somit in einem Traditionsmilieu.<sup>161</sup>

*das menschliche Verhalten reibt sich an wahrnehmbaren Objekten*

Der wichtigste Zweck der Sinne ist insbesondere ihre Wahrnehmungsfunktion. Plessner spricht auch von der "Funktion der Verkörperung",<sup>162</sup> die am menschlichen Verhalten ablesbar ist. Er geht davon aus, dass jedes menschliche Verhalten mit wahrnehmbaren Objekten zu tun hat, sich an diesen reibt.<sup>163</sup>

*Körper-Sein und Körper-Haben*

Körperliche Existenz wird als ein Verhalten des Menschen zu sich als Körper und zu seinem Körper, als Verkörperung bestimmt.<sup>164</sup> Leibhaftigkeit ist damit Körper - Sein und Körper - Haben. Ein Verhalten der Verkörperung zur Verkörperung. Ein Verhalten, das sich handelnd in Sprache oder Gestaltung ausdrückt.<sup>165</sup> Für eine Ästhesiolo-

<sup>155</sup>: SOM, 293ff.

<sup>156</sup>: Lindemann, 136;

<sup>157</sup>: Lindemann, 137;

<sup>158</sup>: AdS, 369; "Der Mensch liegt eben mit seinem Körper im Streit, auch wenn er weiß, dass es sein eigener Leib ist, der ihm dazwischenkommt. Als Leib bin ich ein Außending, das anderen Körpern im Wege steht oder Platz macht und im Unterschied zur Selbstempfindung meines Leibes mich zur Wahrnehmung und Anschätzung von Distanzen und Tragfähigkeiten zwingt." (...) "Mein eigenes Körper-Sein stellt sich mir, dem Subjekt, als ein Konflikt dar, dessen Unlösbarkeit mit der Subjekt - Objekt - Spaltung gegeben ist."

<sup>159</sup>: AdS, 375;

<sup>160</sup>: AdS, 376;

<sup>161</sup>: AdS, 377; "Wenn also innerhalb der Umwelt einer Kultur sich Verhältnisse gegenseitiger Abgestimmtheit zwischen Merk- und Wirkwelt herausbilden, Verhältnisse der Natürlichkeit und Selbstverständlichkeit mit ihren typischen Verengungen und perspektivischen Verkürzungen, und zwar nach Maßgabe der herrschenden Interessen und Bequemlichkeit, so darf die Begrenztheit dieses Phänomens, eines Phänomens sekundärer Art, dabei nicht übersehen werden..."

<sup>162</sup>: AdS, 378/379;

<sup>163</sup>: ebd. "Unsere Sinne wirken beim Aufbau der Wahrnehmungswelt zusammen, ihr einzelner Modus erfüllt am Wahrnehmungsding seine Funktion, Eigenschaften und Zustände zugänglich zu machen."

<sup>164</sup>: AdS, 382;

<sup>165</sup>: AdS, 383;

gie des Leibes bedeutet dies<sup>166</sup>, dass „sie die spezifischen Konkretisierungsmodi der Verleiblichung des eigenen Körpers erkennen muss, was von elementarer und kultivierbarer Bedeutung für jedes Kulturmilieu ist.“ Leibliche Erfahrung kann aktive Dimension (als Mittel der Weltbewältigung) und passive Dimension (d.h. das Spüren des eigenen Leibes) besitzen. Daraus stellen sich für Gesa Lindemann zwei Fragen, die bei Plessner unbeantwortet bleiben<sup>167</sup>:

- Wie wird Körperwissen alltagsrelevant gemacht?
- Wie wird das Wissen verleiblicht?

Körper und Leib müssen als grundlegende Elemente sozialer Strukturen herausgearbeitet werden. Plessner erkennt selbst<sup>168</sup>, dass der Mensch nur selbst die Möglichkeit hat zu handeln und dies tun muss, um durch unüberbrückbare Divergenzen zur Einheit zu kommen. Der offenstehende Weg dazu, der über die Divergenzen der modalen Qualitäten der Wahrnehmungen hinaus führt, besteht in der künstlerischen Synthese: aus sinnlicher Divergenz wird hier ein Konzept, eine Einheit.<sup>169</sup>

Aber Plessner ist sich auch sicher, dass der Mensch nie passiv zur Einheit der Sinne gelangt, sondern immer nur aktiv, sie ist den Qualitäten selbst nicht inhärent, nicht instrumental, nicht intermodal und auch nicht synästhetisch.<sup>170</sup>

“Als Modalitäten des Daseins geben die Sinne ihr Geheimnis nicht preis. Erst in der Arbeit mit und an ihnen zeigen sie, was sie können und was ihnen verwehrt wird.”<sup>171</sup>

## f. Fazit: Plessners Menschenbild

Plessners Menschenbild ist betont „ganzheitlich“. Sinne und Sinnesorgane sind die Brücke zur Welt. Sie haben zunächst informative Funktion. Sie vermitteln zwischen Außen und Innen. Der Mensch wird von ihm als Träger der Kultur gesehen, der auf Kultivierung angelegt und angewiesen ist, da er eine „Frühgeburt“ darstellt. Untersucht man diese Dimension des Menschlichen, so können die kulturellen Objektivationen als Untersuchungsobjekte, als Ausdruck menschlicher Kulturleistungen herangezogen werden. Die Sinne leisten der Erkenntnis unersetzlichen Beitrag. Sie sind Vorposten des Bewusstseins, ihre Unschärfe wird durch die besonderen Fähigkeiten des menschlichen Geistes ersetzt und sind von existentieller Bedeutung. Die Wahrnehmung ist ein komplexer Vorgang, der immer verschiedene Sinnesqualitäten und verschiedene Erkenntnisebenen umfasst. Der Mensch, und das ist nach Plessner sein spezielles Charakteristikum, strebt nach ständiger Verbesserung, Revision, Reflexion von Bekanntem, nach Innovation. Dieses Streben bedarf einer ständigen Selbst- und Fremdwahrnehmung. Die Wahrnehmung spannt sich als Faden, als Brücke zwischen Subjekt und Objekt. Sie verbindet den physischen und spirituellen Teil der Erkenntnis, die Sinne sind somit die Metabasis, der Übergangsbereich zwischen diesen beiden Ebenen, zwischen Innen und Außen. Sie verbinden somit auch Körper und Geist, verhelfen dem Menschen zu einer Einheit.

*die Einheit der Sinne kann nur aktiv erreicht werden*

*Sinne und Sinnesorgane als Brücke zur Welt: Informationsbeschaffung, Vorposten des Bewusstseins*

*ständiges Streben nach Optimierung*

*Selbst- und Fremdwahrnehmung*

*Sinne als Metabasis*

<sup>166</sup>. ebd.

<sup>167</sup>. Lindemann, 139;

<sup>168</sup>. AdS, 388;

<sup>169</sup>. AdS, 389; “Die affektiv - emotionale Erregtheit entzündet sich beim Menschen vorzugsweise am bildhaften Eindruck der anderen Person, die sie gleichwohl als Ganzes sympathetisch umfasst. Diesem primär erotischen Zugang, für den die Umgangssprache, wenn auch mit vorgehaltener Hand, das Wort Sinnlichkeit besitzt, signalisiert den anderen Aspekt der Verschränkung von Körper und Leib, der eben nicht an der Art menschlichen Agierens sichtbar wird, sich vielmehr auf den Eigenbereich der Verkörperung beschränkt.”

<sup>170</sup>. AdS, 391;

<sup>171</sup>. AdS, 393;

Wahrnehmung ist für den Menschen a priori. Der Mensch hat die Möglichkeit sich seinem Ich gegenüberzustellen und es kritisch zu betrachten, genauso wie auch seine Umwelt. Nur dadurch kann er Wahrnehmender und Wahrgenommener in seiner Erkenntnis sein, nur so ist Erkenntnis erst möglich. Er bricht allerdings an der Stelle ab, die von besonderem Interesse sein muss, wie nämlich Körperwissen zu Wissen wird, das praktisch brauchbar ist und wie Wissen zu Leibwissen wird.

*Wahrnehmung ist für  
den Menschen  
existenznotwendig*

Der Mensch ist erst dann Mensch, wenn er aktiv zur Einheit der Sinne gelangt und damit zu einer „ganzheitlichen“ Erkenntnis, die auf dem Aufbau einer multisensuellen und multiperspektivischen Wahrnehmungswelt beruht. Er kann nur zu wissenschaftlichen Zweck in die verschiedenen Erkenntnisdimensionen dividiert werden und wird selbst immer über den Bogen einer komplexen Wahrnehmung, den er zwischen sich, dem Subjekt, und dem Objekt spannt, zur Erkenntnis, die für ihn existenznotwendig ist, gelangen.

## Teilbaustein 3: Menschenbild in der Wahrnehmungs-Phänomenologie

### B. Wahrnehmungsphänomenologie

#### 1. Phänomenologie der Wahrnehmung nach Maurice Merleau-Ponty (1908-1961)<sup>172</sup>

Maurice Merleau - Ponty und Jean - Paul Sartre stehen mit zahlreichen Schriften für die Verbreitung der phänomenologischen Psychologie außerhalb des deutschen Sprachraumes.<sup>173</sup> Sartre beschreibt das Wesen des Bewusstseins so: es „ist, was es nicht ist, und ist nicht, was es ist.“<sup>174</sup> Merleau - Pontys Anliegen ist, wie das Sartres, philosophischer Natur. Beide entwickeln aber auch vielseitige psychologische Interessen. Merleau - Ponty beschäftigt sich in besonderem Maße mit der Kinderpsychologie und der Entwicklungspsychologie.<sup>175</sup> Es lassen sich vielfältige Bezugspunkte zur Psychoanalyse<sup>176</sup> aufzeigen. Grundlegend für den Autor sind die beiden folgenden Thesen:<sup>177</sup>

- Das Psychische kann nur auf der Basis des Organischen angemessen gewürdigt werden.
- Die Eigenständigkeit des Psychischen liegt im gelebten Bewusstsein.

Merleau - Ponty beschreibt das in seinen Worten u.a. so:<sup>178</sup>

“Der Leib ist das Vehikel des Zur-Welt-seins, und einen Leib haben heißt für den Lebenden, sich in einem bestimmten Milieu zugesellen, sich mit bestimmten Vorhaben identifizieren und darin beständig sich engagieren.”

Der Mensch, so der Autor,<sup>179</sup> sucht nicht danach einen Körper zu besitzen, sondern einen „von Bewusstsein beseelten Leib“. Damit wird für ihn, wie wir bereits bei Plessner gesehen haben, die Problematik des Leibes zum zentralen Thema. In seiner „Phänomenologie der Wahrnehmung“ legt er sein Hauptwerk vor, mit der Zentralposition des **“unmittelbar durchlebten Leibes“**.<sup>180</sup> Dies bedeutet dann aber auch, dass das Durchleben des eigenen Leibes untrennbar zum Wahrnehmen gehört.<sup>181</sup> Das Wahrnehmungsfeld bildet sich, so der Autor<sup>182</sup>, „aus “Dingen” und “Zwischenräumen zwischen Dingen”.“

*Körper und Geist können nicht unabhängig gedacht werden*

*innere und äußere Wahrnehmung sind untrennbar*

<sup>172</sup>-B. Phänomenologie der Wahrnehmung nach Maurice Jean-Jacques Merleau - Ponty (1908-1961)  
Verwendete Literatur:

Merleau - Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung; de Gruyter/ Berlin 1966; (M - P, 1966)  
- Herzog, M./ Graumann, C.F. (Hg.): Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften, Heidelberg 1991;  
darin: Graumann, Carl F.: Phänomenologie und Psychologie - ein problematisches Verhältnis; S. 22 - 42 (Graumann, Phä u.Ps)  
darin: Janssen, Paul: Philosophische Grundlagen und ausgestaltungen der phänomenologischen Psychologie; s. 43 - 60; (Janssen, 1991)  
darin: Herzog, Walter: Piaget im Lichte der Phänomenologie - Eine pädagogische Erkundung; S. 288 - 312; (Herzog, Piaget)  
Schuhmacher - Chilla, Doris: Ästhetisches Verhalten und Selbstbild; in: Mollenhauer, Kl./ Wulf, Chr. (Hg.): Aisthesis / Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein, Weinheim 1996, S. 285 - 306; (Schuhmacher - Chilla)

<sup>173</sup>- Sartre, J.-P.: L' être et le néant, Paris 1943;

<sup>174</sup>- zitiert nach Janssen, 1991, 54;

<sup>175</sup>- s. auch Merleau - Ponty: Vorlesungen I, Berlin/New York 1950/51;

<sup>176</sup>- von Freud bis Lacan;

<sup>177</sup>- vgl.: Janssen, 1991, 55;

<sup>178</sup>- M-P, 1966, 106;

<sup>179</sup>- Ebd., 200;

<sup>180</sup>- vgl.: Janssen, 1991, 55;

<sup>181</sup>- M-P, 1966, 243; “Doch also ein neues Verhältnis zu unserem Leib findend, werden wir auch uns selbst wiederfinden, da der Leib, mit dem wir wahrnehmen, gleichsam ein natürliches Ich und selbst das Subjekt der Wahrnehmung ist.”

<sup>182</sup>- M-P, 1966, 35;

*Organismus und Umwelt  
bilden eine Einheit*

### a. Grundlegende Gedanken zum problematischen Verhältnis von Phänomenologie und Psychologie

Merleau - Ponty steht unter dem Einfluss der Gestalttheorie. Er zieht daher den Strukturbegriff des "Wesens" vor. Das angedeutete Verhältnis von Psychologie und Phänomenologie lässt sich anhand dreier Wesensmerkmale der beiden Wissenschaften illustrieren:<sup>183</sup>

- Die Intentionalität: die Psychologie analysiert Elemente und Prozesse; die Phänomenologie sieht eine naturalistische Tatsache neben anderen physiologischen und physischen Ereignissen in kausaler oder funktionaler Beziehung stehen, sucht nach dem reinen ego und seinen cogitationes.<sup>184</sup>
- Die Deskription: die Psychologie betrachtet die Selbstbeobachtung bzw. Introspektion als Königsweg zum Bewusstsein; die Phänomenologie betrachtet diesen Weg als defizitär, sucht nach der Deskription dessen, was keine Introspektion impliziert, geht empirische, metaphysische und v.a. aber eidetische Wege.
- Das Wesen: die Phänomenologie sucht nach der Invariante aller möglichen Varianten, und zwar empirisch, nach tatsächlichen Variationen und eidetisch nach freien Variationen.

Aus diesem Standpunkt heraus sind Organismus und Umwelt immer im Verhalten verklammert.<sup>185</sup> Damit verteidigt Merleau - Ponty auch entschieden Husserls Ansatz der Phänomenologischen Psychologie.<sup>186</sup>

"Um ein Wesen vor uns zu haben, betrachten wir eine konkrete Erfahrung und lassen sie in Gedanken variieren. Wir stellen uns vor, dass alle Gesichtspunkte variiert werden; - was aber als das Invariante aller Veränderungen übrig bleibt, das ist das Wesen dieses Phänomens."

Diese zentrale These macht ein Studium des Phänomens "Wahrnehmung" unumgänglich.

### b. Die Unverfügbarkeit des Ichs - der Leib

*die Perspektive auf den  
eigenen Leib bleibt  
immer gleich*

Der Autor geht von der „Ganzheitlichkeit“ des Menschen<sup>187</sup> aus, sieht die Problematik der Verkürzungen des Ganzen, der Ganzheit Mensch, genau. Er sucht nach neuen „ganzheitlichen“, d.h. multisensuellen und multiperspektivischen, Ansätzen zu einem Verständnis dessen, was Menschsein ausmacht. Ausgehend von der Cartesianischen Tradition, beschreibt er, wie hier der Körper als Summe von Teilen ohne ein Inneres betrachtet wurde,<sup>188</sup> und es in der Folge nur zweierlei Bedeutungen der Existenz gibt: "Existenz als Ding und Existenz als Bewusstsein".<sup>189</sup> Merleau - Ponty erkennt, dass diese beiden Funktionen sich mit der Umwelt nicht kausal verknüpfen lassen, sondern diese auf komplizierte Art und Weise ineinander verschlungen sind. Er folgert daraus, dass der Leib "kein Gegenstand" ist und geht weiter:<sup>190</sup>

"Aus demselben Grunde aber ist auch mein Bewusstsein des Leibes kein Denken, ich kann den Leib nicht auseinandernehmen und wieder zusammensetzen, um eine klare Vorstellung von ihm zu gewinnen."

<sup>183</sup>: s. auch: Graumann, Phä u. Ps), 29 - 31;

<sup>184</sup>: der Begriff verweist auf: Husserl, E.: Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge (Hg. V. S. Strasser), Den Haag 1950, S.61;

<sup>185</sup>: vgl.: Graumann, Phä u Ps, 31;

<sup>186</sup>: Merleau - Ponty: Die Humanwissenschaften und die Phänomenologie. In: Vorlesungen I (hg.v. A. Métraux), 131 - 226, Berlin. De Gruyter 1973;

<sup>187</sup>: M-P, 1966, 184; "Unser Leib, ein System von Bewegungs- und Wahrnehmungsvermögen, ist kein Gegenstand für ein "Ich denke": er ist ein sein Gleichgewicht suchendes Ganzes erlebt-gelebter Bedeutungen."

<sup>188</sup>: Ebd., 234;

<sup>189</sup>: Ebd.;

<sup>190</sup>: Ebd.;



Genau diese beständige, aber auch verworrene Einheit macht es besonders schwierig, da ich selbst Leib bin, ja sogar unmöglich, mich quasi neben mich zu stellen und von außen zu betrachten. Der eigene Körper kann nicht objektiviert und sich selbst gegenübergestellt werden<sup>191</sup>, wie ein Objekt, und selbst dieses „hat eine Gegenwart, die nie ohne vollkommene Abwesenheit ist.“<sup>192</sup> Merleau-Ponty setzt also den Leib als Alternative zur Bewusstseinsreflexion der Cartesianischen Tradition. Trotz allem genügt die Reflexivität des Körpers, „um ihn von allen Gegenständen zu unterscheiden.“<sup>193</sup> Die Perspektive auf meinen Leib bleibt immer gleich, ich kann mich nie von ihm trennen. Genau deshalb ist mein Leib auch nie ein Objekt in der Welt, sondern immer ein Teil meiner selbst, d.h. ich bin mein Körper.<sup>194</sup> Beide, sowohl die Welt, als auch der Leib, sind niemals vollständig konstituiert<sup>195</sup>, man kann jedoch annehmen, dass der Leib die innere und die Welt die äußere Grenze des Bewusstseins bilden. Sie wird aber nie greifbar, gegenständlich, sondern immer, verworren, abstrakt, nicht fassbar bleiben. Der Autor stellt fest:<sup>196</sup>

“So konnte das Phänomen der Ständigkeit des eigenen Leibes (...) bereits zu einem Begriff des Leibes nicht als Gegenstandes der Welt, sondern als Mittel unserer Kommunikation mit der Welt führen, wie auch zu einem Begriff der Welt selbst, nicht als Summe determinierender Gegenstände, sondern als des latenten Horizonts all unserer Erfahrung, der in gleicher Weise allem determinierenden Denken zuvor unaufhörlich schon gegenwärtig ist.”

Der Mensch muss sich seine Welt „einverleiben“<sup>197</sup>, nur so kann er sie erlernen, verstehen. Der Leib ist also die Brücke zwischen Ich und Welt.<sup>198</sup> Damit sind aber auch äußere und innere Wahrnehmung nur zwei Seiten desselben Aktes.<sup>199</sup> Der Leib führt uns in die Welt, indem er sie wahrnimmt, und uns so die Möglichkeit zur Selbstfindung gibt. Er ist somit „ein natürliches Ich und selbst das Subjekt der Wahrnehmung.“<sup>200</sup> Damit ist aber auch hinreichend geklärt, dass die Synthese des Wahrnehmungsvorganges nicht von einem erkenntnistheoretischen Subjekt, sondern vom Leib selbst vollzogen wird.<sup>201</sup> Die Sinne greifen ineinander, übersetzen sich ineinander, bedürfen keines Mittlers. Herders Wort des Menschen als ein „sensorium commune“ kann so ganz verstanden werden.<sup>202</sup> Der Leib ist zeitlich strukturiert.<sup>203</sup> Ausdruck davon sind auftretende Gedächtnislücken. Diese Zeitlichkeit beeinflusst die Wahrnehmung.<sup>204</sup> Der Autor öffnet den Begriff der Subjektivität und überschreitet die Descartessche Definition entschieden.

*der Mensch muss sich seine Welt einverleiben*

### c. Eine Erweiterung des Begriffes der Subjektivität

Für Descartes wird Subjektivität durch Ewigkeit definiert<sup>205</sup>. Er

<sup>191</sup> Ebd.; „so widersetzt sich die Erfahrung des eigenen Leibes der Bewegung der Reflexion, die das Objekt vom Subjekt, das Subjekt vom Objekt lösen will, in Wahrheit aber uns nur den Gedanken des Leibes, nicht die Erfahrung des Leibes, den Leib nur in der Idee, nicht in Wirklichkeit gibt.“

<sup>192</sup> M-P, 1966, 115;

<sup>193</sup> M-P, 1966, 18;

<sup>194</sup> s. auch Herzog, Piaget, 298/299;

<sup>195</sup> M-P, 1966, 462;

<sup>196</sup> M-P, 1966, 117/118;

<sup>197</sup> M-P, 1966, 168;

<sup>198</sup> M-P, 1966, 239; „Der eigene Leib ist in der Welt wie das Herz im Organismus: er ist es, der alles sichtbare Schauspiel unaufhörlich am Leben erhält, es innerlich ernährt und beseelt, mit ihm ein einziges System bildend.“

<sup>199</sup> M-P, 1966, 241;

<sup>200</sup> M-P, 1966, 243;

<sup>201</sup> M-P, 1966, 272;

<sup>202</sup> M-P, 1966, 274;

<sup>203</sup> M-P, 1966, 169;

<sup>204</sup> M-P, 1966, 279; „Doch ist uns die Wahrnehmungssynthese eine zeitliche Synthesis, Subjektivität auf der Wahrnehmungsebene nichts anderes als Zeitlichkeit, und eben dies ermöglicht es uns, dem Wahrnehmungssubjekt seine Undurchsichtigkeit und Geschichtlichkeit zu belassen.“

betont und verfolgt einseitig sein "je pense, donc je suis". Damit sind auch die Ergebnisse seiner philosophischen Betrachtungen in gewisser Hinsicht einseitig, defizitär, da diese These, zwar den Aspekt der ewigen Existenz der Subjektivität unterstreicht, aber den Menschen, auf ein rein denkendes Wesen reduziert, nie als Ganzes betrachtet. Merleau - Ponty hingegen formuliert:<sup>206</sup>

"Bewusstsein ist Sein beim Ding durch das Mittel des Leibes."

*Bewusstsein als  
Übergang*

Dem Bewusstsein wohnen durchaus transzendente Wesensmerkmale inne. Es ist eine Art Übergang.

"Mein Bewusstsein ist so wenig sich selbst zu eigen wie sich selber fremd, denn es ist Akt, ein Tun, und ein Akt ist seinem Wesen nach **der gewaltsame Übergang von dem, was ich habe, zu dem, worauf ich abziele, von dem, was ich bin, zu dem, was ich zu sein intendiere.**"<sup>207</sup>

*der Leib als Verknüpfung  
von Wesen und Existenz*

Für Merleau - Ponty gibt es weder einen inneren Menschen<sup>208</sup>, noch eine Intimität des Bewusstseins<sup>209</sup>. Das Subjekt definiert sich in der Konsequenz als <sup>210</sup> Existenz, „als sich selbst übersteigende Bewegung“. Die Subjektivität wird durch den Autor über die thematisierte Zeitlichkeit durch die Leiblichkeit erweitert, denn die Welt wird zunächst durch meine Wahrnehmung, mein Auf-sie-Zugehen, mein Tun erkannt. Der Leib ist so auch das Mittel überhaupt eine Welt zu haben<sup>211</sup>. In seinen frühen spielerischen Ausdrucks- und Aneignungsformen können Formen des Selbstgewahrseins erkannt werden<sup>212</sup>, mit experimentellen, kognitiven oder psychologischen Zielrichtungen. Solche Prozesse werden immer subjektiver Art sein, obwohl sich jede Wahrnehmung uns als allgemeine, anonyme gibt<sup>213</sup>. Der Autor betont den Sachverhalt, dass der Mensch in seinem Leib die Verknüpfung von Wesen und Existenz kennenlernt, die nur in der Wahrnehmung erkennbar ist.<sup>214</sup> Dieses Anschauen des eigenen Spiegelbildes im eigenen Ausdruck des Leibes hat sowohl Ich - Identitäts - bildende, als auch Sozialisations begründete Funktion.

#### d. Fazit: die Handlung als Struktur des menschlichen Seins

Für Merleau - Ponty ist die Grundstruktur des menschlichen Seins die Handlung.

"So bin ich nicht, weil ich zu sein denke, meines Existierens gewiss, vielmehr gründet die Gewissheit des Denkens in dessen wirklicher Existenz."<sup>215</sup>

Merleau - Pontys Menschenbild<sup>216 217</sup> zeichnet sich zusammenfassend durch folgende Charakteristika aus:

<sup>205</sup> M-P, 1966, 454;

<sup>206</sup> M-P, 1966, 167/168;

<sup>207</sup> M-P, 1966, 435;

<sup>208</sup> M-P, 1966, 7;

<sup>209</sup> M-P, 1966, 429;

<sup>210</sup> M-P, 1966, 435;

<sup>211</sup> M-P, 1966, 176 und Schuhmacher-Chilla, 291;

<sup>212</sup> Schuhmacher-Chilla, 291;

<sup>213</sup> M-P, 1966, 253;

<sup>214</sup> M-P, 1966, 177; "Die Erfahrung des Leibes aber gibt uns Einblick in eine Form der Sinnstiftung, die nicht die eines universalen konstituierenden Bewusstseins ist, und in einem Sinn, den bestimmten Inhalten selber anhängt. Mein Leib ist jener Bedeutungskern, der sich wie ein allgemeine Funktion verhält, jedoch existiert und der Krankheit zugänglich ist. In ihm lernen wir eine Verknüpfung von Wesen und Existenz kennen, die wir in der Wahrnehmung überhaupt wiederfinden (...)"

<sup>215</sup> M-P, 1966, 436;

<sup>216</sup> Ebd. "...Akte, deren ich gewiss bin, weil ich sie vollziehe. Jede innere Wahrnehmung ist inadäquat: denn ich bin kein Wahrnehmungsgegenstand, vielmehr vollbringe ich selbst meine Wirklichkeit und komme allein im Akt zu mir selbst."

Der Mensch muss immer als Ganzes betrachtet werden. Er ist untrennbar mit sich selbst verknüpft. Der Mensch ist sein Körper. Der menschliche Leib ist die Brücke zwischen Ich und Welt. Die Wahrnehmung ist untrennbar vom Durchleben des eigenen Leibes, verstanden als sensorium commune. Die Sinne brauchen keinen Vermittler. Subjektivität ist zeitlich und leiblich. Die menschliche Existenz ist ein Handeln. Äußere und innere Welt und Wahrnehmung sind untrennbar miteinander verknüpft. Das Bewusstsein ist ein Übergang. Der Mensch ist kein erkenntnistheoretisches, sondern ein handelndes Subjekt, das sich seine Welt selbst handelnd gestaltet. Er drückt sich über seinen Leib aus und muss sich seine Welt einverleiben, wenn er sie erkennen und verstehen will.

*der Mensch ist untrennbar mit sich selbst verknüpft*

*die Sinne brauchen keine Vermittler*

*äußere und innere Welt sowie Wahrnehmung sind untrennbar miteinander verknüpft*

*der Mensch als handelndes Subjekt*

<sup>217</sup> M-P, 1966, 437; "Es ist ein und derselbe Grund, aus dem ich Illusionen über mich selbst zu erliegen und Wahrheit über mich selbst zu gewinnen vermag: **der nämlich, dass meine Existenz sich in Akten vollzieht, in denen mein Sein sich versammelt und zusammennimmt, um sich selbst zu übersteigen.**"

## Teilbaustein 4: Das Weibliche im Menschenbild

Bisher habe ich exemplarisch ein anthropologisch und ein phänomenologisch geprägtes Menschenbild skizziert. Beide betonen die unverzichtbare Brückenfunktion des Leibes, insbesondere der Sinneswahrnehmung. Der Mensch muss als Ganzes betrachtet werden, kann nicht als Summe von Teilen analysiert und schon gar nicht als erkenntnistheoretisches Subjekt reduziert werden.

*historisch begründete  
männliche Prägung des  
Menschenbildes*

Nun möchte ich der Frage nachgehen, inwieweit das Menschenbild durch Jahrhunderte einseitig aus männlicher Sicht geprägt wurde und welche Auswirkungen dies auf die Menschenbildung gehabt haben könnte. Dies soll wiederum exemplarisch geschehen: Einerseits anhand Nietzsches Frauenbild, dessen Schriften eine ganze Generation junger Intellektueller und damit eine ‚Kultur‘ geprägt haben, andererseits anhand Georg Simmels Schriften zur Psychologie der Frau, da er die typisch männliche zeitgenössische Sichtweise auf die Frau überschreitet und zukunftsweisend wirkt. Im Anschluss daran möchte ich am Beispiel zweier Autorinnen unserer Zeit, Simone de Beauvoir, engagierte Frauenrechtlerin, und Elisabeth Badinter, Philosophin, ansatzweise aufzeigen, wie das Menschenbild durch diese weiblichen Perspektiven und Zugangsweisen zur Welt in multisensuellem und multiperspektivischem Sinne erweitert werden kann, um so zu einem komplexeren Menschenbild zu gelangen. In einem dritten Schritt möchte ich dann einige Aspekte der „gender - Forschung“, als aktuellsten Ansatz zu diesem Thema, darstellen.

### A. Perspektiven der Jahrhundertwende

Zum Frauenbild finden sich in Nietzsches 1886 entstandenem Werk „Menschliches, Allzumenschliches. Ein Buch für freie Geister“ prägende Aussagen.

#### 1. Die Basis: Nietzsches Menschenbild

*der Mensch als selbstständig gestaltendes und lenkendes Subjekt*

Was versteht der Autor unter „freien Geistern“? Die Antwort auf diese Frage könnte auch einen Lichtstrahl auf sein allgemeines Menschenbild werfen. In der Vorrede zu seinem Buch<sup>218</sup> schreibt er, dass es solche „freien Geister“ nicht gibt und auch nicht gab.<sup>219</sup> Er fragt sich, wie der Einzelne wissen könne, was das für alle Gültige wäre, wie das Verhalten des Einzelnen zum Grundsatz aller werden könne.<sup>220</sup> Er erkennt zudem, dass es keine ewigen Tatsachen und ewigen Wahrheiten mehr gibt<sup>221</sup> und traut den Menschen sogar zu, bewusst zu gestalten und zu lenken, was sich früher unbewusst vollzogen hätte.<sup>222</sup>

#### a. Das Frauenbild

*Frauen archivieren und tradieren*

Welche Rolle kommt nun in diesem Menschenbild, der Freiheit und Selbstbestimmung, der Frau zu? Nietzsche ordnet den Frauen zunächst die Rolle der „Bewahrerinnen

<sup>218</sup>: Nietzsche, 1982, 10/11;

<sup>219</sup>: Nietzsche, 1982, 589; „Er pocht auf Freiheit und Selbstbestimmung im Aufbegehren gegen fortschreitende Vergesellschaftung; der Mensch soll sogar noch der Herr seiner Tugenden sein, soll endlich begreifen, dass seine Moral wesentlich Konvention, nicht etwa, wie zu fordern, Einsicht und Entscheidung ist (...).“

<sup>220</sup>: Ebd.;

<sup>221</sup>: Wuthenow, in: Nietzsche, 1982, 591;

<sup>222</sup>: Ebd.;

des Alten" zu.<sup>223</sup> Sie bilden, seiner Ansicht nach, die konservativen Kräfte der Gesellschaft. Sie tradieren Sitten und Bräuche, Werte und Normen, überliefern diese an die junge Generation, und besitzen folglich weder innovative Kraft, noch Interesse. Sie bilden den Gegenpol zum schnellen Wechsel der modernen Gesellschaft.<sup>224</sup> Er begründet die Gültigkeit dieser These über die "Naturwissenschaft der Tiere", lässt aber die Annahme der Seltenheit unbegründet. Zeitgenössischen emanzipatorischen Tendenzen der Frau steht er kritisch gegenüber.<sup>225</sup>

Damit bestätigt er die traditionelle Meinung, Frauen seien emotionale, irrational denkende Wesen, unfähig Emotionen von Fakten zu trennen und deshalb auch unfähig zu wissenschaftlicher Tätigkeit. Immerhin räumt er an gleicher Stelle ein, dass sich dies verändern könnte. Somit billigt er den Frauen eine gewisse Lernfähigkeit zu. Dieses traditionelle Frauenbild manifestiert sich in vielen seiner Aussagen.<sup>226</sup>

*emotionale Prägung der Frau*

Nietzsche ordnet der Frau also den klassischen Aufgabenkatalog, im häuslichen Bereich, sozialer Funktionen, zu. Dieser Aufgabenbereich ist so groß, dass er den Frauen nicht erlaubt, mit Ausnahme repräsentativer oder schmückender Funktionen, den Herd zu verlassen, eine eigene Persönlichkeit, eigene Interessen außerhalb dieses Aufgabenbereiches zu bilden. Nietzsche gesteht den Frauen den Besitz einer gewissen Intelligenz zu.<sup>227</sup> Sie zeichnen sich für ihn wohl aber v.a durch Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und Hingabe aus. Abschließen möchte ich meine Collage zu Nietzsches Frauenbild mit einem letzten Zitat:<sup>228</sup>

*der Aufgabenbereich der Frau liegt im Häuslichen und Sozialen*

"Die Dummheit ist am Weibe das Unweibliche."

## b. Fazit

Nietzsche vertritt ein, für seine Zeit, sehr fortschrittliches, modernes, ja umstürzlerisches Menschenbild, das auf den Schillerschen Idealen der Freiheit und der Selbstbestimmung basiert. Der Mensch lenkt und gestaltet seine Welt bewusst selbst. Er propagiert Individualität statt Kollektivität. Allerdings, so ergibt das Studium seiner Schriften, gibt es bei ihm Menschen und Menschen. Frauen bleiben von diesen modernen Gedanken vollkommen ausgeschlossen. Nietzsche verbindet das Weibliche mit Tradition, Emotion, Irrationalität, Flexibilität, Liebe, sozialem Engagement, Herd und Haus, Hingabe und der Arterhaltung. Das Unweibliche, Männliche verbindet er folglich mit Innovation, Realismus, Ratio, Geist, Gerechtigkeit, Business, Beruf und Welt, Persönlichkeit und persönlichen Interessen, beruflicher Karriere und gesellschaftlichem Ansehen. Männliche Menschen sind frei, bestimmen ihr Leben selbst. Weibliche Menschen haben eine, durch Männer auferlegte, Bestimmung, sind frei innerhalb dieser Grenzen. Eine Einstellung, die für eine gewisse Bequemlichkeit

*Frauen werden von einem ‚modernem‘ Menschenbild ausgeschlossen*

<sup>223</sup> Nietzsche, 1982, I, 64, S.67;

<sup>224</sup> Nietzsche, 1982, I, 377, S.227; "Das vollkommene Weib ist ein höherer Typus als der vollkommene Mann: auch etwas viel Selteneres."

<sup>225</sup> Nietzsche, 1982, I, 416, S.233/234; "Können die Frauen überhaupt gerecht sein, wenn sie so gewohnt sind zu lieben, gleich für oder wider zu empfinden?"

<sup>226</sup> Nietzsche, 1982, I, 424, S.236/237; "Jene edlen, freigesinnten Frauen, welche die Erziehung und Erhebung des weiblichen Geschlechts sich zur Aufgabe stellen..."  
"Eine gute Gattin, welche Freundin, Gehilfin, Gebärerin, Mutter, Familienhaupt, Verwalterin sein soll..."

<sup>227</sup> Nietzsche, 1982, II, 272, S.414; "Die geistige Kraft einer Frau wird am besten dadurch bewiesen, dass sie aus Liebe zu einem Manne und dessen Geiste ihren eigenen zum Opfer bringt und dass trotzdem ihr auf dem neuen, ihrer Natur ursprünglich fremden Gebiete, wohin die Sinnesart des Mannes sie drängt, sofort ein zweiter Geist nachwächst."

<sup>228</sup> Nietzsche, 1982, II, 273, S.557;

spricht, zwar die besondere Qualität des Weiblichen erkennt und als wesentlich honoriert, aber die Chance für einen gegenseitigen, fruchtbaren Austausch nicht begreift. Dieses Frauenbild konnte teilweise bis heute überleben.

## 2. Georg Simmel (1858-1917)

Meine Ausführungen zum Frauenbild beziehen sich auf eine Sammlung von Schriften, die zwischen 1888 und 1917 entstanden, und auf seine "Schriften zur Philosophie und Soziologie der Geschlechter", die aus den Jahren 1890 - 1911 stammen.

### a. Zur Psychologie der Frauen

*den Frauen wird eher das synthetische, als das analytische Denken zugesprochen*

Auch Simmel<sup>229</sup> ist der Überzeugung, dass bei den Frauen das Gefühlsleben überwiegt. Er begründet dies mit der Tatsache häufig zu beobachtender "Schnelligkeit und Sicherheit des weiblichen Urteils in verwickelten Verhältnissen." Er begründet:<sup>230</sup>

"Je mehr Vorstellungen sich wegen mangelhafter Disziplin, die nur das Zusammengehörige zusammen bestehen ließe, in das Bewusstsein drängen, desto weniger Platz kann die einzelne darin erhalten, desto eher wird jener mehr verschwimmende Zustand eintreten, der in das klare Bewusstsein mehr das Ganze als seine Teile, mehr das Resultat, als seine Faktoren, mehr den Entschluss als seine Gründe treten lässt, und der eben für das Gefühlsleben gegenüber dem deutlichen und aussondernden Denken bezeichnend ist."

Obwohl dies nicht besonders positiv klingt, fährt er einlenkend fort<sup>231</sup>, dass „sie (die Frauen) (...) nicht unlogischer als die Mehrzahl der Männer urteilen; gerade in dieser Beziehung ist es doch bedeutsam, dass allein in der logischsten aller Wissenschaften, die Frauen große und originelle Leistungen aufzuweisen haben.“ Heute sprechen wir von einem "anderen Denken", ohne ihm ein Niveau zuzuordnen. Er befürchtet, dass der zunehmende Eintritt der Frauen ins Berufsleben unberechenbare Folgen für ihr Gefühlsleben, und damit auch für die Gesellschaft haben wird.<sup>232</sup> Erwerbstätige Frauen kann er sich nur unverheiratet vorstellen. Er sieht in diesem neuen Aufgabenbereich die Chance eines steigenden Selbstbewusstseins der Frauen, trotzdem wird das Emotionale, als Wesensmerkmal vorherrschen, und somit, seiner Ansicht nach, immer ein Mangel an Objektivität und Sachlichkeit bestehen.

*das konkrete Denken*

Seiner Meinung nach haftet das weibliche Denken zu sehr an Konkretem<sup>233</sup>, erreicht selten die geistige Differenziertheit des Problems. Die Erziehung, die den Mädchen von klein auf mehr Verhaltensnormen auferlegen, sie mehr an die Sitte binden, wirkt auf die späteren Frauen hemmend.<sup>234</sup> Zur fortschreitenden Erwerbstätigkeit und Emanzipation gibt Simmel zu bedenken, dass<sup>235</sup> „eine steigende Differenzierung unter ihnen zwar eine Reihe davon (von der Fesselung an Strickstrumpf und Kochtopf) befreien kann, um sie höheren und geistigeren Berufen zuzuwenden, aber nur um den Preis, dass die übrigen viel enger und in viel spezialisierter Weise an jene Funktion gefesselt werden.“

*Tradition und Kultur*

Auch Simmel<sup>236</sup> nennt die Frauen zurecht "die Trägerinnen der Kul-

<sup>229</sup> ders., 1985, "Zur Psychologie der Frauen", 1890, 29;

<sup>230</sup> Ebd., 30;

<sup>231</sup> ders., ebd., 30;

<sup>232</sup> Ebd., 34;

<sup>233</sup> Ebd., 35: "Deshalb sind sie auch schlechte Kritiker, wo es sich um Beurteilung nach objektiven Kunstnormen handelt, weil sie zu sehr und ganz in der Sache darinstecken...".

<sup>234</sup> ders., ebd., 37;

<sup>235</sup> ders., ebd., 46;

tur des Hauses” und lobt „diese Geschlossenheit, die die Kulturrolle der Frau auf ihre Innerlichkeit übertragen oder die von dieser aus jene geschaffen hat - gibt ihr, wo sie sich rein darstellen kann, etwas von dem Charakter eines Kunstwerks.“ Er anerkennt also die Leistungen der Frauen in ihrer traditionellen Rolle in einer Weise, wie sie lange von Frauen für die Gleichstellung des Berufs “Hausfrau” mit anderen Berufen erkämpft werden musste.<sup>237</sup>

“Dieser Kernpunkt aller Psychologie der Frauen: dass sie die einheitlichen und ganzeren Wesen sind, d.h. diejenigen, bei denen die Elemente des inneren Daseins enger miteinander verknüpft sind -(...)”

Der Autor erlebt die neuen Rollen und Aufgaben, die Welterweiterung, als kulturelle Bereicherung<sup>238</sup> und die Reaktion der Männer als Hochmut.<sup>239</sup> Er sieht jedoch eine echte Gleichstellung in einer von Männern über Jahrhunderte geschaffenen Kultur sehr fraglich an.<sup>240</sup> Er hält eine Differenzierung der Aufgabenbereiche beider Geschlechter für sinnvoll und notwendig,<sup>241</sup> „denn die Frau hat eben an der gleichen Konstitution ein Werkzeug der Erkenntnis, das dem Mann versagt ist.“<sup>242</sup> Zur Frage des “Unweiblichen” schreibt er,<sup>243</sup> dass man aus männlicher Perspektive und in männlich geprägter Sprache nicht objektiv über die Möglichkeiten der Frau sprechen kann.

*eine männliche Sprache und männlich geprägte Kultur verstellt die objektive Sicht auf das Weibliche*

## b. Fazit

“Jedenfalls wird für den Augenblick zuzugeben sein, dass die Bildung und die Rechte der Frauen, nachdem sie solange den Männern gegenüber in übertriebener Ungleichheit verharrt haben, das Stadium einer gewissen äußeren Gleichheit passieren müssen, ehe sich über diese hinweg **eine Synthese: das Ideal einer objektiven Kultur, die mit der Nuance weiblicher Produktivität bereichert ist**, erheben kann.”<sup>244</sup>

Simmel erkennt, dass eine Hauptschwierigkeit der Beschreibung der Frau daran liegt, dass die gesamte sprachliche Begriffsbildung in unserer Kultur von Männern gemacht, und auf deren Beschreibung hin angelegt ist.<sup>245</sup> Er betont zwar die Bedeutung der traditionellen Rolle der Frau, als “Trägerin der Kultur und des Hauses”, erkennt aber die Notwendigkeit der Öffnung, in andere Bereiche. Die Frauen beschreibt er ebenfalls als mehr von der Emotion bestimmte Wesen. Er betont ihre Schwierigkeiten im Umgang mit Objektivität und Sachlichkeit, anerkennt aber ihre größere Einheitlichkeit und „Ganzheitlichkeit“, sprich ihre multisensuellen und multiperspektivischen

*multisensuelle und multiperspektivische Zugangsweisen zur Welt*

<sup>236</sup> ders. 1985, “Bruchstücke aus einer Psychologie der Frauen”, 1904, 177;

<sup>237</sup> ders., ebd., 179;

<sup>238</sup> ders., 1985, “weibliche Kultur”, 1902, 160: “Ihre objektive Kulturbedeutung kann nicht dies sein, dass die Lebens- und Leistungsformen, die bisher für die Männer bestanden, nun noch soundso oft von Frauen ausgefüllt werden. Sondern: erheben sich aus dieser Bewegung ganz neue Gebilde, qualitativ von den bisherigen unterschieden, nicht nur Multiplikation der alten? Wird das Reich der Kulturinhalte dadurch rein sachlich vermehrt? Wird damit nicht nur nachgeschaffen, sondern geschaffen?”

<sup>239</sup> ders., ebd., 161;

<sup>240</sup> ders., ebd., 162; “Die ganze Tiefe und Schönheit des weiblichen Wesens, durch die es vor dem männlichen Geiste als seine Erlösung und Versöhnung steht, gründet sich in dieser Einheitlichkeit, diesem organischen, unmittelbaren Zusammenhang der Persönlichkeit mit jeder ihrer Äußerungen, dieser Unteilbarkeit des Ichs, die nur ein alles oder nichts, kennt. Die wunderbare Beziehung, die die weibliche Seele noch zu der ungebrochenen Einheit der Natur zu haben scheint und die die ganze Formel ihres Daseins von dem vielfältigen, differenzierten, in die Objektivität aufgehenden Mann scheidet - eben diese trennt sie auch von der auf sachlicher Spezialisierung ruhenden Arbeit unserer Kultur.”

<sup>241</sup> ders., ebd., 165;

<sup>242</sup> als Beispiel zeigt er hier die Medizin, 164, die Geschichtswissenschaften, die Kunst, die Literatur und die Mathematik, 166;

<sup>243</sup> ders., ebd., 171; “Wenn man gemeint hat, die Berufe entweiblichten die Frauen so wenig, wie sie die Männer entmännlicht hätten, so hat man den Grund dieser letzteren Tatsache übersehen: dass die fraglichen “Berufe” eben von vornherein männlichen Wesens sind - ganz abgesehen von der größeren Differenzierungsfähigkeit der Männer, die ihr seelisches Zentrum nicht so leicht wie bei Frauen mit ihrem äußeren Tun verwachsen, durch dieses stören oder zerstören lassen.”

<sup>244</sup> ders., ebd., 173;

<sup>245</sup> ders., ebd., 214;

Zugangsweisen zur Welt, als Reichtum und Chance. Der Autor erkennt einerseits die, in allen Bereichen, von der Sprache, über die Künste, bis hin zu den Wissenschaften, männlich geprägte Kultur, und andererseits spezifischen Kulturleistungen der Frauen in einer durch und durch männlichen Welt, die (noch) nicht zur Öffnung bereit ist. Er beschreibt Schwierigkeiten einer Gleichstellung, bzw. neuen Rollenverteilung. Betont, dass es nicht darum gehen könne, männliche Bereiche zu erobern und durch Imitation sich zu eigen zu machen, sondern darum, die männliche Welt durch weibliche Denkansätze, Methoden, Fähigkeiten,... zu bereichern, eigene, neue, innovative Einsatzfelder zu finden oder zu schaffen.

*Bereicherung von Gesellschaft, Kultur und Bildung durch das Weibliche*

Eine vollständige, gleichwertige Bildung und eben solche Rechte können die Gesellschaft nur bereichern. Simmel erträumt sich eine Synthese, das Ideal einer objektiven reichen Kultur.

Kein anderer, mir bekannter Zeitgenosse Simmels, konnte ein klareres, in Richtung Zukunft gewandtes, objektives Bild der Frau, mit ihren Problemen und Vorzügen, zeichnen.

## B. Perspektiven der Moderne

### 1. Simone de Beauvoir (1908-1986)<sup>246</sup>

*Menschen als geschlechtliche Wesen*

Simone de Beauvoir setzt sich in ihrem berühmten Standardwerk, dem Kultbuch und Grundlagentext der Frauenbewegung, "Le Deuxième Sexe", im ersten Buch mit Fakten und Mythen aus biologischer, historischer, psychoanalytischer und literarischer Perspektive zum Thema Frau auseinander. Fakten und Mythen, die wohl ausreichend bekannt sind und hier nicht nochmals wiederholt werden müssen. Das zweite Buch überschreibt sie "Gelebte Erfahrung" und stellt darin typische, symptomatische weibliche Biographien dar, kristallisiert dann drei weibliche Grundtypen heraus, über die sie ihr Bild rechtfertigt und versucht dann einen Prozess zu skizzieren, einen Prozess der Befreiung, einen Prozess in Richtung "unabhängige Frau". Ich werde mich in meinen Ausführungen auf das zweite Buch beziehen, daraus Simone de Beauvoirs Frauenbild nachzeichnen und ihre Kritikpunkte ausweisen. Immer im Hinblick darauf, dass, wenn man versucht ein Menschenbild aufzubauen, dies nie neutral geschehen kann und darf. Menschen sind geschlechtliche Wesen. Diese Tatsache bestimmt einerseits die Biologie des Menschen, aus der er nie heraustreten kann, andererseits, die Psychologie und damit die Persönlichkeit.

*Menschen werden erst durch Erziehung und Bildung zum Menschen gemacht*

Dazu kommt die Tatsache, dass Menschen äußerst unfertig geboren werden, nicht allein lebensfähig sind, erst durch Bildung und Erziehung zum Menschen werden, von diesen geprägt werden. Meine Frage an Simone de Beauvoir ist: Wie stellt sich die Frau in einer von Männern geprägten Welt typischerweise dar, welchen Beitrag können insbesondere Frauen, und nur Frauen, zur Menschwerdung leisten, was ist an einem "idealen Menschen" als typisch weiblich zu bezeichnen und was müssen Frauen auf dem Wege der Menschwerdung von Männern lernen, wo müssen sie sich freischwimmen?

---

<sup>246</sup>Simone de Beauvoir (1908 - 1986) Beauvoir, Simone de: Das andere Geschlecht, Paris 1949/Reinbek bei Hamburg 1997;



## a. Männliches Universum - weibliche Welt

Die Autorin stellt zunächst fest, dass „Frauen nie eine autonome und geschlossene Gesellschaft konstituiert haben. Sie sind Bestandteil einer von Männern beherrschten Kollektivität, in der sie einen untergeordneten Platz einnehmen“<sup>247</sup> Es gibt folglich keine „weibliche Welt“ im engeren Sinne. Frauen haben, ihrer Ansicht nach, immer danach gesucht, sich zu verbünden, statt sich entgegenzusetzen, die Dinge so hinzunehmen, wie sie von den Männern gegeben werden.<sup>248</sup> Trifft diese These der Autorin zu, so muss nachgefragt werden, ob die weibliche Abhängigkeit ein biologisch gegebenes Faktum, oder ein geschickt tradiert, anerkanntes, anerzogenes Verhaltensmuster ist. Sollte letzteres der Fall sein, weshalb wird es von 50% der Menschheit anerkannt? Im Allgemeinen wird Frauen „Mittelmäßigkeit, Gemeinheit, Schüchternheit, Kleinlichkeit, Faulheit, Leichtfertigkeit, Unterwürfigkeit und Sinnlichkeit“<sup>249</sup> vorgeworfen. Allerdings sind es auch Frauen, die das Alltagsleben am Laufen halten.<sup>250</sup> Die Frau lebt also in ihrer traditionellen Rolle nur, um ihren Nächsten zu dienen, ihnen nützlich zu sein. Sie selbst hat somit keinen Eigenwert. Aber, die Frau hat auch selbst das Bedürfnis, das männliche Universum zu achten<sup>251</sup>, denn es bietet ihr Schutz. Geht sie diesem Schutz verlustig, so begibt sie sich in Gefahr; den Umgang mit Gefahren hat sie aber nie geübt, nie gelernt.

*es gibt keine weibliche Welt*

Trotz allem können auch eine Reihe weiblicher Verhaltensweisen als Protest interpretiert werden.<sup>252</sup> Frauen sind „bewusst unpünktlich“, protestieren so gegen „das lange Warten, das ihr eigenes Leben ist“. Sicherlich liegt auch ein Großteil daran, dass den Frauen die Werkzeuge, die Erfahrungen verwehrt bleiben, in einer männlichen durch Logik und Technik dominierten Welt zu bestehen, so dass den meisten Frauen der Zugang zur männlichen Welt verwehrt bleibt.<sup>253</sup>

*Frauen bleibt oft der Zugang zur ‚männlichen‘ Welt verschlossen*

Sam Keen<sup>254</sup> beschreibt die Frau als Grund und Boden des Daseins, als Publikum für die männlichen Dramen des Lebens, als Richterin, die freispricht oder für schuldig erklärt, als Garten Eden, als erlösende Göttin und frigide Mutter, als mythische Macht, als zugleich furchterregendes und faszinierendes Wesen. Wie wir später bei Elisabeth Badinter sehen werden, ist genau dies der Grund für das krampfhaftes Festhalten und Verteidigen der Männer am männlichen Universum. Sie müssen ihre eigene Identität in der Unterscheidung der gegengeschlechtlichen Identität bilden, jede Annäherung würde eine „Verweiblichung“ bedeuten, und somit ein Verlust der eigenen Männlichkeit.

*die männliche Identität prägt sich in der Unterscheidung zum anderen Geschlecht aus*

<sup>247</sup> Beauvoir, 1997, 747;

<sup>248</sup> diess., 748; „Die Frau erkennt das Universum in seiner Gesamtheit als männliches Universum an. Es sind Männer, die es gestaltet, gelenkt haben und die es heute noch beherrschen. Die Frau fühlt sich nicht für diese Welt verantwortlich. Ihre Minderwertigkeit, ihre Abhängigkeit ist eine ausgemachte Sache. Sie ist nie durch die Schule der Gewalt gegangen, sie ist nie als ein Subjekt vor den anderen Mitgliedern der Kollektivität aufgetaucht.“

<sup>249</sup> ebd., 753;

<sup>250</sup> ebd., 755; „Ihr Leben ist nicht auf Zwecke ausgerichtet: es vergeht mit der Erzeugung oder Instandhaltung von Dingen, die immer nur Mittel sind: Nahrung, Kleidung, Wohnung – unwesentliche Mittler zwischen dem animalischen Leben und der freien Existenz“

<sup>251</sup> ebd., 757;

<sup>252</sup> ebd., 761;

<sup>253</sup> ebd., 762;

<sup>254</sup> Sam Keen: Feuer im Bauch. Über das Mann – Sein; Bergisch Gladbach 1992; hier: S. 37; „Das Geheimnis, das Männer selten verraten und oft gar nicht erst in ihr Bewusstsein dringen lassen, ist das Ausmaß, in dem unser Leben sich um DIE FRAU dreht. Die Anstrengungen eines halben Lebens sind nötig, um eine eigenständige Identität zu gewinnen. Wie ein Spuk verfolgt uns DIE FRAU in ihren vielen Gestalten; sie ist der Mittelpunkt um den sich unser Leben dreht.“

42

*Mann und Frau  
entwickelten unabhängig  
voneinander zwei  
völlig unterschiedliche  
Zugangsweisen zur Welt*

Das Wesen der Frau muss als zutiefst ambivalent bezeichnet werden: einerseits körperbetont und erdverbunden, andererseits künstlich und ätherisch. Der Mann lebt in seiner selbst geschaffenen Realität, die Frau in ihrem selbst erdachten Traum.<sup>255</sup> Somit entflieht sie der Wirklichkeit, verklärt sie, handelt nicht, sondern malt Bilder. Mann und Frau haben im Laufe der Geschichte zwei völlig verschiedene Zugangsweisen zur Welt entwickelt<sup>256</sup>, unabhängig voneinander. Beide haben ihre Qualitäten und Existenzberechtigung. Liegt aber eine besondere Chance nicht darin, beide Zugangsweisen zur Welt zu kennen und zu beherrschen und sie situativ angemessen anzuwenden? Ein nur aktiver, agierender Zugang zur Welt engt die Wahrnehmung ein, ein passiver, reagierender Zugang, öffnet zwar die Wahrnehmung, nimmt aber Aktionsmöglichkeiten. "[... ] Die Frau steht sich selbst und der Welt aufmerksamer gegenüber als der Mann."<sup>257</sup>

*Ziel: Synthese der unterschiedlichen Zugangsweisen als menschliches Universum*

Es gibt weder "die Frau", noch "den Mann".<sup>258</sup> Hier können nur generelle Wesenszüge beschrieben werden. Trotzdem kann eine Befreiung nur eine kollektive sein. Einzelinitiativen werden in einem jahrhundertlang geprägten männlichen Universum keinen Bestand haben. Soll dem männlichen Universum ein erfolgsversprechendes Modell einer weiblichen Welt gegenübergestellt werden, so kann dies keine Traumwelt sein. Es kann aber auch in keinem bloßen Übernehmen des männlichen Systems stehenbleiben, sondern muss versuchen das Positive beider Zugangsweisen zur Welt zur Synthese zu bringen, um daraus schließlich ein **menschliches Universum** schaffen zu können.

## b. Drei typische Bilder der Frau

Simone de Beauvoir reduziert das Bild der Frau auf drei Typen:

- Die Narzisstin<sup>259</sup>
- Die Liebende<sup>260</sup>
- Die Mystikerin<sup>261</sup>

Der Amerikaner Sam Keen<sup>262</sup> stellt diesen drei Typen, drei typisch weibliche Rollen gegenüber: a. Göttin und Schöpferin, b. Mutter und bergender Schoß, c. erotisch – spirituelle Macht. Mir erscheint dieser Vergleich zum einen durch den Perspektivwechsel (männliche Sicht – weibliche Sicht) und zum anderen durch den zeitlichen Abstand von 42 Jahren des Ersterscheinungsdatums der beiden Werke wertvoll.

Simone de Beauvoirs "Narzisstin" charakterisiert sich am besten durch den Spruch "Wer sein Leben retten will, wird es verlieren".<sup>263</sup> Narzissmus wird also als "Entfremdungsprozess" definiert: „das Ich wird als absoluter Zweck gesetzt, und das Subjekt flieht in ihm.“<sup>264</sup>

<sup>255</sup> ebd., 770/771;

<sup>256</sup> ebd., 772; "Der Begriff der Harmonie ist ein Schlüssel zum weiblichen Universum. Er impliziert die Vollkommenheit in der Reglosigkeit, die unmittelbare Rechtfertigung eines jeden Elements durch das Ganze und seine passive Teilhabe an der Totalität. So erreicht die Frau in einer harmonischen Welt, was der Mann im Handeln sucht: sie macht Eindruck auf die Welt, sie wird von ihr beansprucht, sie wirkt am Triumph des Guten mit."

<sup>257</sup> ebd., 778;

<sup>258</sup> ebd., 780;

<sup>259</sup> ebd., 782ff.;

<sup>260</sup> ebd., 799ff.;

<sup>261</sup> ebd., 831ff.;

<sup>262</sup> Sam Keen: Feuer im Bauch. Über das Mann – Sein; New York 1991/Bergisch Gladbach 1992; hier: S.39ff.

<sup>263</sup> ebd., 799;

<sup>264</sup> ebd., 782;

Narzissmus ist also ein weiterer Ausdruck der Bildung einer Traumwelt, eines Sich - der - Welt - Entziehens. Bei Sam Keen steht hier die "Göttin", allerdings verurteilt zu innerem Exil, aber auch die "Schöpferin", die durch ihre bloße Existenz den Mann ständig zum Beweis und zur Rechtfertigung seiner Existenz herausfordert. Ein Bild, das leicht zur Deckung gebracht werden kann.

*Narzissismus als Flucht*

Dann als zweites Simone de Beauvoirs "Liebende", die sich total selbst aufgibt zugunsten ihres Herrn und in dieser Selbstaufgabe aufgeht.<sup>265</sup> Ein Mann, so die Autorin, wird sich aus Liebe nie ganz annekieren, sondern nach dem Besitz der Geliebten streben.<sup>266</sup> Die Liebe wird bei der Frau als ihre höchste Berufung angesehen. Bei Sam Keen verkörpert die Frau als "Mutter" und "bergender Schoß" „Nahrung, Arme, die uns immer halten, die Unterweisung im Sprechen und Philosophieren, den gesamten Lebenskreis, in dem wir uns bewegen und unser Dasein haben.“<sup>267</sup> Diese zweite Erscheinungsform gibt dem Mann Halt und Schutz, ist immer für ihn da. Gerne wünscht er sich dahin zurück. Die Mutter führt zwar objektiv ein "Schattendasein" im Leben des Mannes<sup>268</sup>, aber er wird die Welt immer durch ihre Augen betrachten, weil sie ihm die Welt öffnete. In der scheinbaren Selbstaufgabe hat die Frau also unglaublich viel Macht über den Mann: Er muss sich von der Mutter lösen, um von und für Frauen frei sein zu können.<sup>269</sup>

*die scheinbare Selbstaufgabe der Frau gibt ihr Macht über den Mann*

Als drittes beschreibt Simone de Beauvoir den Typ der Mystikerin, die sich einer Gottheit passiv hingibt, sich selbst durch die körperliche Zerstörung aktiv vernichtet.<sup>270</sup> Die Frau setzt sich also mit Irrealem in Verbindung oder schafft irrealer Verbindungen zu einem realen Wesen. Damit hat sie weder einen Zugriff auf die Welt, noch tritt sie aus ihrer Subjektivität heraus, der Wunsch nach Freiheit muss somit unerfüllt bleiben.<sup>271</sup> Sam Keen entwickelt hier das Bild der Frau als "erotisch – spirituelle Macht", die unwiderstehlich ist. Sie setzt passiv Impulse, weckt Phantasien, wird zur unverzichtbaren Muse und Inspirationsquelle.<sup>272</sup> „Sie ist die Anima, der Geist und die Seele des Mannes. Ohne sie besteht der Mann nur aus Willen und blinder Gewalt.“

*Verbindung zwischen Realem und Irrealem schaffen*

### c. Ein Prozess der Befreiung

Sam Keen schreibt<sup>273</sup>:

„Weil wir Angst haben, wird die Macht der FRAU gelehnet, heruntergespielt und (möglichst) unter Kontrolle gebracht.“

„Bevor wir uns fragen, welchen Weg wir gehen wollen, fragen wir uns bereits, ob sie mit uns gehen wird oder wohin sie gehen möchte.“<sup>274</sup>

Simone de Beauvoir schreibt<sup>275</sup>:

„Doch während der Konformismus für den Mann etwas ganz Natürliches ist

<sup>265</sup> ebd., 800;

<sup>266</sup> ebd., 800; „Ein Individuum, ein Subjekt, das es selbst ist, bemüht sich (...) seinen Zugriff auf die Welt zu erweitern: es ist ehrgeizig, es handelt. Ein unwesentliches Wesen aber kann im Herzen seiner Subjektivität das Absolute nicht entdecken. Ein der Immanenz geweihtes Wesen vermag sich nicht in Handlungen zu realisieren.“

<sup>267</sup> Keen, 1992, 42/43;

<sup>268</sup> ebd., 44;

<sup>269</sup> Keen, 48;

<sup>270</sup> de Beauvoir, 1997, 837;

<sup>271</sup> ebd., 840;

<sup>272</sup> ebd., 49/50;

<sup>273</sup> Keen, 1992, 50;

<sup>274</sup> ebd., 52;

<sup>275</sup> de Beauvoir, 1997, 845;

– nachdem sich die Sitten und Gebräuche mit Rücksicht auf seine Bedürfnisse als autonomes und aktives Individuum ausgebildet haben -, muss sich eine Frau, die ebenfalls Subjekt, Aktivität ist, in eine Welt einfügen, die sie zur Passivität verurteilt.“

“Tatsache ist, dass die Männer anfangen, sich mit den neuen Bedingungen des Frauseins abzufinden.“<sup>276</sup>

*Komplementarität der Rollen*

Aus männlicher, wie aus weiblicher Sicht wird jeweils ein “Abhängigkeitsverhältnis”, jedoch jeweils anderer Qualität, beschreiben. Offensichtlich brauchen die beiden Geschlechter einander, ohne dass es ihnen offensichtlich bewusst ist. Sie können als komplementär angesehen werden und nur gemeinsam können sie Mensch sein. Sowohl Simone de Beauvoir, als auch Sam Keen beschreiben, dass sich sowohl der Mann, als auch die Frau verändert haben, ihre typischen traditionellen Rollen verlassen, aufgeben, sich beide auf dem Weg der Befreiung befinden. Was hindert die Frau, wenn der Mann bereit ist, auf ihre Bedürfnisse einzugehen, daran, den Prozess der Befreiung zu gehen?

*Tradierung der Rolle in der Gesellschaft*

Frauen haben jahrhundertlang eine resignative Haltung kultiviert, die ihre gesellschaftliche Ungleichheit verstärkt, weil sich die Frau, bei gleichem Bildungsstand i.A. nicht zutraut, sie sich dementsprechend unsicher, zurückhaltend verhält.<sup>277</sup> Sie zerbricht am eigenen Respekt vor den Autoritäten, sieht ihre Qualitäten v.a. in Fleiß in Geduld, nicht aber in Phantasie, Kreativität, Originalität und Innovation. Damit tradiert sie die Rolle in der Gesellschaft, die ihr historisch zugewiesen, anerzogen, aber verlangt wurde.

*ständiger Selbstbeweis*

Die Frau muss unentwegt um Gleichbehandlung, Gleichstellung kämpfen, sie muss um Vertrauen ringen, wird stets argwöhnisch betrachtet, muss sich und ihren Wert ständig neu beweisen. Das verunsichert, ist kräftezehrend.<sup>278</sup>

*Brückenfunktion des ästhetischen Bereichs*

Die Künste (darstellende Kunst, bildende Kunst, Musik, Literatur, ...) haben in mehrfacher Hinsicht für die Frauen **Brückenfunktion**: sie verbinden Reales und Imaginäres, sie geben Raum für den Ausdruck von Gefühlen und Empfindungen, sie interessieren sich für das Nutzlose und Verborgene der Dinge, sie sind eine Haltung der Negation. Trotzdem ist das Verhältnis der Frau zu den Künsten ambivalent:<sup>279</sup> die nötige Ausdauer, Aktivität,...fehlt, um zur echten Befriedigung im eigenen künstlerischen Ausdruck zu gelangen. Trotz alle dem muss gerade der Kunst die Möglichkeit des Versuchs eine neue Welt zu kreieren zugestanden werden, der Kunst, der Literatur und der Philosophie. Die Frau kann durch und über die Kunst die Grenzen ihrer Erziehung überschreiten, sprengen, sich selbst neu erleben, v.a. auch im hier und jetzt, nicht nur im Traum.<sup>280</sup>

**d. Fazit**

“Es ist nicht gesagt, dass ihre “Gedankenwelten” anders sein werden, als die der Männer, da die Frau sich befreien wird, indem sie sich mit ihnen gleichsetzt.“<sup>281</sup>

<sup>276.</sup> ebd., 848;

<sup>277.</sup> ebd., 864; dies zeigt sich auch in neueren Untersuchungen, etwa der GEW oder des Arbeitsamtes;

<sup>278.</sup> ebd., 866;

<sup>279.</sup> ebd., 869;

<sup>280.</sup> ebd., 877/78;

<sup>281.</sup> ebd., 881;

Darin liegt eigentlich die Sackgasse dieses eingeschlagenen Befreiungsprozesses begründet. Eine „weibliche Welt“ kann nicht eine schlechte Kopie des „männlichen Universums“ sein, die „unabhängige, neue Frau“ nicht das Abziehbild des Mannes. Die Frau beschneidet sich so ihren besonderen, spezifisch weiblichen Qualitäten, die es einzubringen lohnte.<sup>282</sup> Heute will die Frau den Mann nicht mehr zu sich in ihr Gefängnis einsperren, sondern sie will ihrem Gefängnis entfliehen. Statt sich gegenseitig anzuerkennen, will jeder dem anderen die eigene Freiheit durch dessen Beherrschung abtrotzen.<sup>283</sup> Selbst die intelligenteste, toleranteste Erziehung könnte die jungen Mädchen nicht vor eigenen Erfahrungen bewahren,<sup>284</sup> die sie selbst machen müssen, sowie vor dem Prozess der Befreiung, den sie selbst durchleben müssen.

**“Die Tatsache, ein Mensch zu sein, ist unendlich viel wichtiger als alle Einzelheiten, die die Menschen unterscheiden.”<sup>285</sup>**

Bestimmte Unterschiede zwischen Männer und Frauen wird es immer geben.<sup>286</sup> Frauen werden immer eine besondere Sinnlichkeit und Empfindsamkeit entwickeln. Die Körperbeziehungen von Männern und Frauen werden sich nie decken. Dennoch kann es Unterschiede in der Gleichheit und Gleichheit in den Unterschieden geben. Wie Simone de Beauvoir selbst, möchte ich mit einem Marx-Zitat schließen:<sup>287</sup>

“Das unmittelbare, natürliche, notwendige Verhältnis des Menschen zum Menschen ist das Verhältnis des Mannes zum Weibe. Aus dem Charakter dieses Verhältnisses folgt, inwieweit der Mensch als Gattungswesen, als Mensch sich geworden ist und erfasst hat; das Verhältnis des Mannes zum Weib ist das natürlichste Verhältnis des Menschen zum Menschen. In ihm zeigt sich also, inwieweit des natürliche Verhalten des Menschen menschlich oder inwieweit das menschliche Wesen ihm zum natürlichen Wesen, inwieweit seine menschliche Natur ihm zur Natur geworden ist.”

## 2. Elisabeth Badinter (\*1944)<sup>288</sup>

Elisabeth Badinter fragt sich zu Beginn ihres Buches: “Was ist das – ein Mann?”.<sup>289</sup> Sie fragt sich weiter, ob der Unterschied nur im Besitz des Y – Chromosoms oder der männlichen Sexualorgane liegt. Sicher ist nur, dass im Mann, durch den Besitz eines X- Chromosoms, sowohl weibliche, als auch männliche Komponenten bestehen, er somit nicht, wie die Frau, einfach Frau ist, sondern erst zum Manne gemacht werden muss.

Insbesondere die Öffnung der Hochschulen für Frauen in der Zeit von 1871 bis 1914 stürzt das bis dahin geltende, anerkannte Männerideal, und damit den Mann selbst, in die Krise und entwickelt gleichzeitig neue Frauentypen.<sup>290</sup> Noch viel mehr als die Emanzipation der Intellektuellen irritiert den Mann die Emanzipation der Frau des Mittelstands, aus der erträumt sanften, passiven Frau wird die unabhän-

*die ‚weibliche Welt‘ darf keine platte Kopie des ‚männlichen Universums‘ sein*

*biologische Unterschiede und soziale Prägungen*

*die Frau ist Frau - der Mann muss erst zum Mann gemacht werden*

*Emanzipation irritiert das männliche Universum*

<sup>282</sup> ebd., 883; “Der Geschlechterkampf ist nicht unmittelbar in der Anatomie des Mannes und der Frau enthalten. In Wirklichkeit hält man es, wenn man davon spricht, für eine ausgemachte Sache, dass im zeitlosen Himmel der Ideen eine Schlacht zwischen zwei unbestimmten Wesenheiten ausgetragen wird: dem Ewigweiblichen und dem Ewigmännlichen.”

<sup>283</sup> ebd., 883/84;

<sup>284</sup> ebd., 894;

<sup>285</sup> ebd., 895;

<sup>286</sup> ebd., 898;

<sup>287</sup> ebd., 899; Karl Marx: “Ökonomisch – philosophische Manuskripte”; in: Marx – Engels – Gesamtausgabe, Berlin 1932, 1. Abt., Bd. 3, S.113;

<sup>288</sup> Elisabeth Badinter (\* 1944) Badinter, Elisabeth: XY. Die Identität des Mannes, Paris / München 1992/93;

<sup>289</sup> diess., 13;

<sup>290</sup> ebd., 27;

gige, fordernde, aktive.<sup>291</sup> Dies führt zu einer tiefen Beunruhigung des Mannes, und als Reaktion warnt er öffentlich nicht nur vor den neuen Rollen, der Emanzipationsversuche der Frau, sondern in Amerika v.a. vor der "Verweiblichung" der Kultur<sup>292</sup>.

### a. Was ist Männlichkeit?

„Ein Mann wird daran gemessen, wie weit sich sein selbstgewählter moralischer Horizont spannt.“<sup>293</sup>

Die Autorin fragt sich, ob Männlichkeit eine biologische Gegebenheit oder ein ideologisches Konstrukt sei.<sup>294</sup>

#### *Maskulinität als Ideologie*

Sie gibt zu bedenken, dass nach Ansicht der Men's Studies Maskulinität keine Wesenheit, sondern eine Ideologie sei, mit der Tendenz zur Rechtfertigung der männlichen Herrschaft in der Gesellschaft.<sup>295</sup> Wenn, so gibt die Autorin im Laufe ihrer Ausführungen zu bedenken, Männlichkeit also erlernt und konstruiert wird, d.h. ein Konstrukt der Erziehung ist, dann ist sie veränderbar.<sup>296</sup> Auch Simone de Beauvoir ist der Ansicht, dass Mann nicht als Mann geboren wird, sondern es wird.

#### *Identität als komplexer Prozess*

Der Erwerb einer Identität ist immer ein hoch komplexer, vielschichtiger Prozess, der einschließende und ausschließende Momente enthält.<sup>297</sup> Die Selbstdefinition verläuft im Vergleich von und in der Reibung an anderen Menschen. Der Aufbau einer sexuellen Identität unterliegt sehr ähnlichen Prozessen.<sup>298</sup> Der Mensch muss sich im Laufe seiner Menschwerdung mit unterschiedlichen Modellen des Menschseins identifizieren können, diese kritisch und aktiv verifizieren, falsifizieren und ggf. für sich selbst modifizieren können. Die Autorin beschreibt sehr eindringlich, dass sich Männlichkeit in der Regel aus dem definiert, was nicht weiblich ist<sup>299</sup>, und dass daher auch für Männer ihre eigene Männlichkeit eine viel größere Rolle spielt, als die Weiblichkeit für die Frauen, da sie diese einfach haben, nicht erst erwerben und erarbeiten, um sie kämpfen müssen.

#### *Prozess der Differenzierung*

Wie verläuft nun diese Differenzierung? Zunächst ist der „männliche Mensch“ mit seiner Mutter eins. Seine Entwicklung hängt in besonderem Maße von der Art und der Intensität der Zuwendung der Mutter, der Mutterliebe, ab.<sup>300</sup> Es entwickelt sich eine symbiotische Beziehung von Mutter und Kind. Bei einer Tochter kann dies nur identitätsstärkend wirken, bei einem Sohn muss dies jedoch Abwehrmanöver auslösen:<sup>301</sup> „Angst vor den Frauen, Angst, irgendeine wie auch immer geartete Weiblichkeit – und sei es in Form von Zärtlichkeit, Passivität oder Sorge für andere – an den Tag zu legen“. Um dies zu verhindern, gibt sich der Mann bewusst derb, auffällig, kämpferisch, behandelt Frauen schlecht und fetischiert sie, führt obszöne Reden und würdigt die fraulichen Tätigkeiten herab.<sup>302</sup>

<sup>291</sup> ebd., 30;

<sup>292</sup> ebd., 34;

<sup>293</sup> Sandor McNab: in: Keen, 1992, 152;

<sup>294</sup> Badinter, 1993, 36;

<sup>295</sup> ebd., 41;

<sup>296</sup> ebd., 43;

<sup>297</sup> vgl. Erik Erikson, hier: Identität und Lebenszyklus; Kind und Gesellschaft; s.o.

<sup>298</sup> Badinter, 1993, 47;

<sup>299</sup> diess., 48/49;

<sup>300</sup> ebd., 61;

<sup>301</sup> ebd., 64;

<sup>302</sup> ebd., 64/65;

D.h. nichts anderes, als dass „die männliche Identität um den Preis immenser Schwierigkeiten erworben wird.“<sup>303</sup>

## b. Spielarten männlicher Identität

Elisabeth Badinter formuliert:<sup>304</sup>

„Die männliche Identität verbindet sich mit der Tatsache des Besitzens, Nehmens, Eindringens, Beherrschens und Sich-Bestätigens, falls nötig mit Gewalt. Die weibliche Identität mit der Tatsache, besessen zu werden, gelehrt, passiv und unterwürfig zu sein.“

Das bedeutet dann aber auch für die Bekräftigung, die Bestätigung des Mannseins in unserer Zivilisation, dass Mann eine Frau besitzen muss, um sein Anderssein zu demonstrieren, um zu beweisen, dass Mann nicht Frau ist. D.h. aber auch, dass positive Tugenden, Qualitäten, Werte...weiblicher Färbung bewusst abgelehnt, abgewehrt werden, aus Angst seine Männlichkeit zu verlieren, auch wenn es gegen das eigentliche Menschsein spricht, es weh tut.

*kontinuierliche Demonstration des Andersseins in der Entwicklung*

Fehlt dieses typische „Mannsein“, so spricht man in der Fachliteratur vom „verstümmelten Mann“. Dies muss keine tatsächliche, organische Verstümmelung sein, sondern kann viel sensiblere Bereiche des Menschen betreffen.<sup>305</sup> Die Autorin kommt so zu einer Typisierung des harten und des weichen Mannes.

*harte und weiche Männer*

Der harte Mann<sup>306</sup> entspricht dem jahrhundertealten, unveränderten Modell der vier Imperative der Männlichkeit: no Sissy stuff, the big wheel, the sturdy oak, „Give ´em Hell“.<sup>307</sup> Ein Mann, der sich also auszeichnet durch Bindungsunfähigkeit, kein Gefühl, Einzelgängertum....alles, was dem Menschen, als im engen Sinne sozialem Wesen, so sehr widerspricht. Ein künstliche Rolle, die Mann tradiert, kultiviert, sich selbst und seinen Nachkommen auferlegt. Diese zwanghafte Männlichkeit birgt Konflikte und Spannungen in sich. Diese werden oft durch Exzesse, Aggression, etc...kompensiert. Badinter appelliert an die Jungen, an die jungen Männer und an die reifen Männer diese zwanghafte Männlichkeit zugunsten<sup>308</sup> weiblich etikettierter Einstellungen und Verhaltensweisen aufzugeben, um die Stabilität von Persönlichkeit und Identität zu stärken, und damit gleichzeitig auch die eigene Gesundheit. Mann muss lernen Mann und Frau zu lieben.

Der weiche Mann<sup>309</sup>: „Der Traum von Gleichheit hat die traditionelle Männlichkeit vom Sockel geholt und ihr alles Prestige genommen. Dies übersetzte sich in eine Ablehnung männlicher Werte und in die Idealisierung weiblicher Werte“<sup>310</sup> und führte dazu, dass Männer dieses Typus sich als weiche, passive, formlose Männer empfanden. Sie konnten das Verbot ihrer „Männlichkeit“ nur unter Schmerzen verkraften.<sup>311</sup>

Die Autorin betont ausdrücklich<sup>312</sup>, dass beiden Geschlechtern Aggressivität, sowie Mitfühlen innewohnt, obwohl das eine wesensmäßig eher als männlich, das andere eher als weiblich betrachtet

*weibliche und männliche Qualitäten der Persönlichkeit zulassen*

<sup>303</sup> ebd., 89;

<sup>304</sup> diess., 1993, 122;

<sup>305</sup> diess., 157;

<sup>306</sup> diess., 160ff.;

<sup>307</sup> nichts Weibisches, eine wichtige Persönlichkeit, die feste Eiche, zum Teufel mit allen;

<sup>308</sup> diess., 175;

<sup>309</sup> diess., 176ff.;

<sup>310</sup> ebd., 177;

<sup>311</sup> ebd., 179;

wird. Es ist ein großer Fehler, diese oder jene Qualität geschlechtsspezifisch zuordnen zu wollen. Die Art und Weise, wie diese Qualitäten zum Ausdruck gebracht werden, kann jedoch sehr unterschiedlich sein. Aggressivität kann z.B. auch Überleben, Aktivität und Kreativität bedeuten, wird sie richtig eingesetzt. Sie schließt:

„Man neigt der Auffassung zu, dass die Bewahrung der Würde ebenso wichtig ist wie das Leben und, dass das Menschsein (Mann oder Frau) es lohnt, dieses Leben zu riskieren und sich der Unterwerfung unter das Inakzeptable zu verweigern.“

### c. Der neue Mann - eine Wiederannäherung

#### *Genuss als Kompensation*

Nach seiner Metamorphose vom harten zum weichen Mann, brachte die Postmoderne einen Typ Mann hervor, der nach Genuss strebt, die Angst vor der Lust verloren hat, der nicht mehr nach einer unverwechselbaren Identität strebt, der keinen Wert im Besitz einer Weltanschauung sieht: ein Mann, der total dem Konsum verfallen ist, dessen Ideale austauschbare Konsumobjekte sind, der sich mit diesen und durch diese identifiziert.<sup>313</sup>

Dem gegenüber steht der „versöhnte Mann“<sup>314</sup>: es handelt sich um eine Wiederbegegnung des erwachsenen Mannes mit seiner Weiblichkeit, einer Versöhnung mit den weiblichen Komponenten seiner Persönlichkeit, der Versuch einer Integration, statt einer Abwehr und Abgrenzung.

„Einzig im Androgynat, welches zweifacher Natur oder gar nicht ist, können Männer und Frauen zu ganzen Menschen werden.“<sup>315</sup>

#### *Aufbau der sexuellen Identität*

Hinter dem Begriff des Androgynen verbirgt sich bei Badinter der Gedanke an einen langen Weg der Menschwerdung.<sup>316</sup> Die Autorin ist sogar der festen Überzeugung<sup>317</sup>, dass der Mann erst in der zweiten Hälfte seines Lebens erwachsen wird, er erst jetzt seine Normen ändern kann und seine Aufmerksamkeit und Liebe dem widmen kann, was man als weibliche Qualitäten bezeichnet und vielleicht für ihn erst dann das ideale Alter zum Vatersein beginnt. Dies ist die Zeit des Androgynats, die Zeit der „Zivilisierung“ des Mannes.<sup>318</sup> Es handelt sich weder um ein Zusammensetzen beider Komponenten, noch um ein Verschmelzen. Mädchen und Jungen müssen zunächst ihre sexuelle Identität aufbauen, um dann darüber hinaus, als Mensch, zu einer höheren Identität zu gelangen, einer Synthese. „Er bringt seine beiden Komponenten abwechselnd zur Geltung, je nach den Erfordernissen des Augenblicks.“<sup>319</sup>

Die Frauen haben dies offensichtlich ein wenig schneller begriffen, nichts desto trotz sind auch die Männer auf dem Weg zum Menschen.<sup>320</sup>

<sup>312</sup> ebd., 188;

<sup>313</sup> Sam Keen, 1992, 199/200;

<sup>314</sup> Badinter, 1993, 197;

<sup>315</sup> diess., 198;

<sup>316</sup> diess., 200; „Nun bildet sich der Androgyne erst nach einem langen Umweg über den Erwerb seiner sexuellen Identität heraus. Man kommt nicht als Mann zur Welt, man wird einer, und erst die Tatsache, dass man das andere finden kann und das Androgynat anstrebt, zeichnet den versöhnten und vollständigen Mann aus.“

<sup>317</sup> ebd., 201;

<sup>318</sup> ebd., 202;

<sup>319</sup> ebd., 202/203; „Der androgyne Mensch ist ein geschlechtliches Wesen, das sich vom anderen unterscheidet und das die Andersheit nur dann in sich integrieren kann, wenn es sich selber gefunden hat.“

<sup>320</sup> ebd., 224/225;



## d. Fazit

Jeder Mensch muss auf seinem langen und beschwerlichen Weg der Menschwerdung zunächst sich selbst finden und dazu gehört auch seine sexuelle Identität. Männer müssen, um diese ausbilden zu können, sich zunächst von der Weiblichkeit, in ihrer Andersartigkeit, differenzieren. Aber sie dürfen nicht, genauso wenig wie die Frauen, auf der Stufe der sexuellen Identität stehen bleiben, müssen die gegengeschlechtlichen Komponenten in sich kennen, verstehen und lieben lernen, um so und erst so, zu einem Menschen werden zu können. Dieser sehr langwierige und schwierige, oft schmerzliche Prozess darf beim Aufbau eines Menschenbildes nicht vernachlässigt werden und muss in einen Bildungsbegriff, der auf Menschenbildung abzielt, unbedingt eingebaut werden. Es muss also an späterer Stelle der Frage nachgegangen werden, inwiefern und wie die Kunstpädagogik hierzu einen Beitrag leisten kann, soll und will.

*Prozess der Menschwerdung ist ein geschlechtlicher Prozess*

## 3. Gender Studies<sup>321322</sup>

### a. Ein Ausblick

Die "Gender Studies" wurden von der Erkenntnis angetrieben, dass Männlichkeit und Weiblichkeit nicht aus biologischen Konstanten abgeleitet werden können, sondern dass "Gender" eine historisch - zeitgebundene, soziokulturelle Konstruktion von Identität darstellt.<sup>323</sup> So einigte man sich schließlich auf die terminologische Unterscheidung von "Sexus", als biologischem Geschlecht, und "Gender", als soziokulturell hergestellter Geschlechterdifferenz. Der Begriff "Genus" oder "Gender" ist dabei ursprünglich ein Begriff aus der Grammatik, bezeichnet das grammatikalische Geschlecht, das Genus oder aber Gender (engl.) eines Nomens. Dabei war der Begriff "Gender", wie er heute gebraucht wird, in den 60iger Jahren im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch noch beinahe zu unbekannt. Wurde er, von der Grammatik abweichend gebraucht, so wurde dies entweder als grober Schnitzer oder als Scherz betrachtet. Seit den 80iger Jahren jedoch prägt dieser Begriff die Kulturwissenschaften des anglo-amerikanischen Sprachraums und es ist nahezu unmöglich in diesem Bereich an ihm vorbeizukommen. Und dies nicht nur in feministischen, sondern auch in etablierten, wissenschaftlich hoch angesehenen Publikationen.<sup>324</sup> In Deutschland lässt sich der Beginn der "Gender Studies" etwa auf Ende der 80iger/Anfang der 90iger Jahre terminieren. Renate Hof definiert den Begriff "Gender" mit De Lauretis<sup>325</sup> so:

*Gender als soziales Geschlecht*

<sup>321</sup> Verwendete Literatur:

Angerer, M.-L./Dorer, J. (Hg.): Gender und Medien. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation: Ein Textbuch zur Einführung; Wien 1994;

Benhabib, S.: Selbst im Kontext. Gender Studies; Frankfurt a.M. 1995;

Bussmann/Hof (Hg.): Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften; Stuttgart 1995;

Driessen, G./Jungbluth, P. (Eds.): Educational opportunities. Tackling ethnic, class and gender inequality through research; Münster/New York 1994;

England, P. (Ed.): Theory on gender. Feminism on theory; New York 1993;

Herndon, M./Ziegler, S. (Eds.): Music, gender and culture; Wilhelmshaven 1990;

Wobbe/Lindemann (Hg.): Denksachen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht; Frankfurt a.M. 1994;

Verschiedene Texte aus dem Internet:

Achieving gender equity in science classroom, by the Office of the Dean of the College at Brown University;

<sup>322</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. „Gender“

<sup>323</sup> Vgl. Bussmann/Hof, 1995, VII;

<sup>324</sup> Renate Hof (Hof, 1995, 12) gibt zu bedenken, dass z.B. im Index der "Social Abstracts" zwischen 1966 und 1970 noch kein einziger Eintrag zu diesem Begriff vorkommt, von 1981 – 1985 sich jedoch 724 Einträge finden lassen;

<sup>325</sup> Teresa de Lauretis: Technologies of Gender: Essay on Theory, Film, and Fiction, Bloomington 1987, S. 4f.;

“[...] the term gender is a representation; and not only a representation in the sense in which every word, every sign, refers to (represents) its referent [...] gender is not sex, a state of nature, but the representation of each individual in terms of a particular social relation which pre – exists the individual and is predicated on the conceptual and rigid (structural) opposition of two biological sexes. This conceptual structure is what feminist social scientists have designated >the sex – gender system<.”

*Gender als Abgrenzung  
zum biologischen  
Geschlecht, zur Analyse  
kulturell-gesellschaftlicher  
Kontexte*

Der Versuch “Gender” als grundlegende wissenschaftliche Analysekategorie zu definieren basiert auf vier Gründen:<sup>326</sup>

1. zur Abgrenzung gegenüber einer natürlich vorausgesetzten Kausalverbindung zwischen weiblichen und männlichen Körpern und bestimmten gesellschaftlichen Rollen;
2. mit dem Ziel, die Struktur der Geschlechterbeziehungen in andere kulturelle und gesellschaftliche Kontexte zu bringen;
3. aus der Einsicht, dass eine gesellschaftliche Organisation, in der Männer und Frauen jeweils bestimmte Rollen spielen, nicht ohne die Analyse der jeweiligen Machtverhältnisse begriffen werden können; und
4. mit der Überzeugung, dass der Unterscheidungsprozess, der zu den jeweils unterschiedlichen Rollen führt, mitgedacht werden muss.

Angerer /Dorer geben eine sehr gute Übersicht über die Frauen und Gender Forschung<sup>327</sup>. Sie kommen zu folgendem Schluss für die Gender – Forschung:

- Prämisse: Geschlechterdifferenz wird sozial/kulturell hergestellt; Differenz wird in Interaktionen zwischen Mann und Frau ständig konstruiert und aufrechterhalten; Fragilität der Geschlechteridentität; Rollentausch von Gender möglich;
- Fokus der Forschung: Konstruktionsmechanismen und Regelsystem von “doing gender”; Differenz der Differenz; Vielheit von Genderidentities;
- Forschungsziel: Analyse der Konstruktionsprozesse; Analyse der Geschlechteridentität und ihrer Vielfältigkeit (diversity); Analyse der Prozesse der Um- und Neudeutung der Differenz; Rekonstruktion und Dekonstruktion;
- Untersucht wird: Vorgang der Geschlechtersegregation;
- Zielwert: Gleichwertigkeit; Entfaltung der Verschiedenheit;

## b. Gender und Sex - Natur und Kultur

*Mensch kann nicht als  
geschlechtsloses Wesen  
betrachtet werden*

Sherry Ortner schrieb ein sehr bekannt gewordenes Essay mit dem Titel “Is Female to Male as Nature is to Culture?”. Die Unterscheidung zwischen “Sex” und “Gender” wurde in Analogie zum Verhältnis von Natur und Kultur vorgenommen. Sie richtet sich gegen eine Polarisierung der Geschlechtercharaktere und gegen die Überzeugung, dass es zwischen dem >natürlich< vorausgesetzten Geschlecht (sex) und den Männern und Frauen zugeschriebenen gesellschaftlichen Geschlechterrollen einen linearen, kausalen Zusammenhang gibt.<sup>328</sup> Die klassische Philosophie verschweigt jegliche Geschlechterdifferenz.<sup>329</sup> Dies ist entweder so zu interpretieren, dass der Mensch als geschlechtsloses Wesen betrachtet wird, oder aber so, dass die Welt aus ausschließlich männlicher Perspektive betrachtet wird.

<sup>326</sup> vgl. Hof, 1995, 20;

<sup>327</sup> Angerer/Dorer, 1994, 11/12;

<sup>328</sup> vgl. Hof, 1995, 14/15;

<sup>329</sup> Ursula Pasero: Geschlechterforschung revisited: konstruktivistische und systemtheoretische Perspektiven; in: Wobbe/Lindemann, 1994, S. 275; “Natürliche Gleichheit aller Menschen und natürliche Ungleichheit zwischen den Geschlechtern sind der paradoxe Kanon des 19. Jahrhunderts, der bis weit in die Mitte des 20. Jahrhunderts noch selbstverständlich bleibt.”

Ein klassisches Prinzip philosophischen Denkens ist das Denken in Gegensatzpaaren, oder anders formuliert das Dualismusprinzip. So werden z.B. klassische Oppositionspaare wie etwa Natur/Kultur, Öffentlichkeit/Privatheit, Geist/Körper, Subjekt/Objekt, Figur/Grund, Zeichen/Bezeichnetes, Text/Kontext, System/Umwelt, Herr/Knecht, etc. gebildet. Es nimmt kein Wunder, dass Mann/Frau oder Männlichkeit/Weiblichkeit genauso behandelt und gedacht werden. In allen Dualismen, die diesem Schema folgen, sind auch weitere Polarisierungen, wie z.B. Transzendenz/Immanenz, Aktivität (Handeln)/Passivität (Leiden), Befehlen/Gehorchen, etc. beinhaltet.<sup>330</sup> Dabei impliziert die Aktivität – Passivität – Dichotomie gleichzeitig die Transzendenz – Immanenz – Polarisierung.<sup>331</sup> Tatsächlich bildet sich der Kultur – Natur – Gegensatz in all seinen verschiedenen Ausprägungen auch im Verhältnis der beiden Geschlechter ab. Das männliche Geschlecht ist, auf der Kulturseite, privilegiert, das weibliche hingegen, auf der Naturseite, ein Symbol für die Kontingenz der Natur, damit aber auch Zielscheibe der in der abendländischen Kultur inhärenten Naturfeindlichkeit. D.h. die Frau wird zum Opfer für die gegen die Natur gerichtete Kontingenzbewältigung. Der Mensch/Mann ist nicht in der Lage die Natur zu beherrschen, die natürlichen Grenzen von Geburt/Tod real zu überwinden, deshalb macht der Mensch/Mann im Laufe der Kulturentwicklung den Versuch sich diesen Grenzen, diesen Gegebenheiten zu entziehen.<sup>332</sup> Eine weitere Ausprägung finden wir in der Bezeichnung von A und Nicht – A, d.h. der Mann/Mensch versucht sich kollektiv, in seiner Kulturentwicklung, und individuell, in seiner Persönlichkeits-/Identitätsentwicklung und –findung von seinem Gegenüber abzugrenzen und definiert dies wiederum in Gegensatzpaaren.<sup>333</sup> Fast ganz von selbst wird so die Frau, in ihrer Weiblichkeit, aus der Entwicklungslogik des Geschlechtersymbolismus heraus, zur Metapher. Das bedeutet für die Frauen, dass „sie nicht daran teilhaben, weil und indem sie ausgeschlossen sind, d.h. nicht teilhaben“.<sup>334</sup> Es handelt sich hier also um eine paradoxe, keinem Lebewesen zumutbare Lebensweise. Diese Metapher der Weiblichkeit repräsentiert sowohl negativ, als auch positiv besetzte Vorstellungen. Die Stummheit, die Passivität, das Nichtvorhandensein der Frau in der Geschichte beruht folglich nicht auf einer zufälligen Koinzidenz, sondern ist die Basis der abendländischen Gesellschaftsordnung, als zentraler Garant ihres Funktionierens.<sup>335</sup>

Dasselbe Dualismusprinzip lässt sich auch an Beispielen der Kunstgeschichte ablesen: Stereotypen des Weiblichen werden Eigenschaften des Männlichen entgegengesetzt, so z.B. Gebärfähigkeit/Schöpferkraft, Gefühl für das Detail/großer Wurf, natürliche Schwachheit der weiblichen Hand/kräftiger Pinselstrich des Meisters, Häuslichkeit und Familiengebundenheit der Frauen/ Chaos, Unordnung, asoziales Verhalten und Isolation des männlichen Genies.<sup>336</sup> Damit

*Dualismusprinzip wird  
auf die Kunstgeschichte  
übertragen*

<sup>330</sup> Klinger, 1995, 43; "Durch die gesamte Geschichte des abendländischen Denkens hindurch werden die Pole Transzendenz/Immanenz und Handeln/Leiden auf den Geschlechtergegensatz bezogen bzw. aus der unterschiedlichen >Natur< der beiden Geschlechter, ja sogar konkret aus ihrer unterschiedlichen Position und Funktion in Geschlechtsakt und Reproduktion abgeleitet."

<sup>331</sup> Carol Delaney: The meaning of Paternity and the Virgin Birth Debate; in: Man. The Journal of the Royal Anthropological Institute, New Series 21, 1986, S.497; "The substance women contribute pertains only to this world – it is temporal and perishable and does not carry the eternal identity of a person. The child originates with the father, from his seed. This is the basis for what I call a >monogenetic< theory of procreation."

<sup>332</sup> Klinger, 1995, 44/45;

<sup>333</sup> Nancy Jay: Gender and Dichotomy; in: Feminist Studies 7, 1981, 46; "[...] the female form is not really a form at all, but only a deformation of the male. Deformaties, privations of form, are unlimited, as is formlessness itself."

<sup>334</sup> Klinger, 1995, 52;

<sup>335</sup> vgl. Klinger, 1995, 53;

bestätigt die Gender – Forschung die These von Simone de Beauvoir und Elisabeth Bronfen, dass man als Mann nicht geboren, sondern zum Mann gemacht wird.

### c. Weiblichkeit und Repräsentation<sup>337</sup>

“The representation of woman as image (spectacle, object to be looked at, vision of beauty – and the concurrent representation of the female body as the locus of sexuality, site of visual pleasure, or lure of the gaze) is so pervasive in our culture that it necessarily constitutes a starting point for any understanding of sexual difference and its ideological effects in the construction of social subjects, its presence in all forms of subjectivity.”<sup>338</sup>

#### *die Frau als Metapher*

Die kulturell tradierten Darstellungen der Frau treten häufig für andere Werte als das Weibliche ein, etwa für die Gerechtigkeit, die Sünde, die Kunst, die Stadt, d.h. die Frau wird in kulturellen Debatten zur Stellvertreterin, basierend auf der Relation zu ihrer geschlechtsspezifischen Körperlichkeit, ihrer Subjektivität oder ihrer Geschichte.<sup>339</sup> Die Metapher der Frau wird zum kollektiven männlichen Traum, fungiert so zu mannigfachen Repräsentationen einer Traumrepräsentanz: die Phantasiefrau erscheint nur im Traum, erscheint dann nie wieder, ist nur als Erinnerungsspur anwesend. Aber die Nichtkoinzidenz von Frauen hat sehr oft die Konsequenz, dass Frauen i. A. zwar repräsentieren dürfen, aber nie selbst Subjekt und Produzentinnen des Repräsentierten sind.<sup>340</sup>

#### *kulturell symbolifizierte Kodierung der Frau*

Einerseits wird die Frau also als ontologischer Wert vorausgesetzt und ihre sexuelle Differenz als anatomische Gegebenheit postuliert, sie der Natur zugeschrieben. Andererseits aber wird die Frau mit Repräsentation gleichgesetzt, d.h. mit der arbiträren, kulturell kodifizierten Symbolisierung. Elisabeth Bronfen illustriert dies an einem eindrucksvollen Beispiel<sup>341</sup> und konzentriert sich mit Hilfe der Literaturvorlage<sup>342</sup> auf die repräsentatorische Komponente dieses Falles. Sie zeigt sehr anschaulich, dass der Reiz des Ereignisses offensichtlich v.a. in der Differenz zwischen Täter und Opfer bestand: Mitglieder der armen, sozial ausgegrenzten Schicht, stellvertretend für die Gefahren, die den Weißen, der bürgerlichen Gesellschaft von ihren Rändern her drohen auf der einen Seite. Auf der anderen Seite das Opfer, ein Mitglied der führenden Schicht junger, gebildeter, attraktiver, weißer Menschen, die dem New York der 80iger einen neuen Aufschwung geben wollen. Die Joggerin war abwesend, im Koma, und wurde in dieser Zeit zu einem Sinnbild, einer Metapher, einer Stereotype, einem Mythos: New Yorks ideale Schwester, Tochter, Braut, Lady Courage. Hier fallen Frau und Stadt, und damit persönliches Leid und öffentliche Entrüstung zusammen. Es entsteht eine Disjunktion zwischen der empirischen Frau und der Frau als Repräsentation. Als Folge entstand eine Geschichte mit dem Zweck die Bevölkerung über das grundlegende Problem, für das dieser Fall nur

<sup>336</sup>: Schade/Wenk, 1995, 351/352;

<sup>337</sup>: Weiblichkeit und Repräsentation: Elisabeth Bronfen: Weiblichkeit und Repräsentation aus der Perspektive von Ästhetik, Semiotik und Psychoanalyse; in Bussmann/ Hof, 1995, S. 408 445;

<sup>338</sup>: Teresa de Lauretis: Alice Doesn't. Feminism, Semiotics, Cinema; Bloomington 1984, 38;

<sup>339</sup>: vgl. Bronfen, 1995, 409;

<sup>340</sup>: Bronfen, 1995, 412; “Repräsentationen der Frau als Spiegel und Projektionsfläche für den sie erschaffenden Mann dienen. Als Traumbild, imaginierte Phantasie, Fetisch, Deckerinnerung bringen diese Repräsentationen seine Macht, seine Kreativität und seine Kulturprodukte stellvertretend zum Ausdruck. Als Repräsentationsbild ist die Frau anwesend, als repräsentiertes Subjekt und Produzentin ist sie abwesend.”

<sup>341</sup>: Bronfen, 1995, 413f.; Eine Joggerin, weiß, 29-jährig, Bankerin, wird in New York in der Nähe des Central Parks, nahe ihrer Wohnung, am 20.4.89 um 1.30 Uhr beinahe tot aufgefunden. Sie hatte 75% ihres Blutes verloren, ihr Schädel war eingeschlagen, ein Auge eingedrückt, Dreck und Zweige befanden sich in ihrer Vagina.“ Sie erwachte nach zehn Tagen aus ihrem Koma. Zwischenzeitlich hatten sechs schwarze und hispanische Jugendliche ihre Teilnahme an dem Überfall gestanden und waren wegen Körperverletzung und Vergewaltigung angeklagt worden.

<sup>342</sup>: Joan Didion: Sentimental Journeys; in: dies.: After Henry, New York 1992;

Symptom ist, den Zusammenbruch urbaner Zentren am Ende des 20. Jahrhunderts, hinwegsehen zu lassen. Anstatt sich die Diskrepanzen, Undeutlichkeiten, Unrechtmäßigkeiten, verschwiegenen Voraussetzungen der Anschuldigungen, den Verlauf des Gerichtsverfahrens, etc. genau anzuschauen, zu reflektieren und Maßnahmen dagegen zu ergreifen. Die realen und unlösbaren Probleme wurden, im Gegensatz dazu, zusammen mit dem empirischen weiblichen Opfer durch die Sentimentalisierung der Debatte ausgeschwiegen und damit auch ausgelöscht. Im Zuge einer solchen Repräsentation finden also wesentliche rhetorische Entstellungen statt,<sup>343</sup> verursacht durch Traumarbeit, und damit zusammenhängend Verschiebung und Verdichtung. Die Stadt New York, nach außen hin energiereich und wettbewerbstüchtig, wird übersetzt in die sentimentale Biografie einer vitalen jungen Frau, die durch ein schicksalhaftes Ereignis in ihrer Lebensgeschichte aufgehalten wird, aber dennoch durch bloße Willenskraft am Leben bleibt.

Die Mythen der westlichen Kultur schreiben der Weiblichkeit, nachdem sie das Selbst als männlich konstruieren, eine Position der Andersheit zu. Sie repräsentiert Grenzen, Ränder, Extreme der Norm. Sie ist extrem gut, rein und hilflos oder extrem schlecht, gefährlich, chaotisch und verführerisch, also Madonna oder ‚femme fatale‘. Stereotype Vorstellungen des Anderen erscheinen absolut und bestätigen das Verlangen nach Rigidität und sind so „als Reaktion auf Ängste vor Auflösung der Grenzen wesentlich proteisch“.<sup>344</sup> D.h. am stereotypisierten Körper der Frau wird die Angst vor äußerstem Kontrollverlust, vor der Sprengung der Grenzen zwischen Ich und Du/ Welt, vor der Auflösung einer geordneten Welt festgemacht, kompensiert und verhandelt. Der Mythos zielt darauf ab, die ständige Veränderung der Welt zu verschleiern.

*die Frau als Mythos*

„Auf ähnliche Weise funktioniert die Repräsentation der Frau, denn als mythischer Signifikant<sup>345</sup> wirkt im Zuge dieser Darstellungen das Kulturelle natürlich und somit unabänderbar, unausweichlich und unwiderrufbar.“<sup>346</sup>

Und W.J.T. sieht eine gemeine Struktur ästhetischer, semiotischer und politischer Repräsentationen, die ein Dreieck beinhaltet:

„Representation is always of something or someone, by something or someone, to someone.“<sup>347</sup>

Semiotisch – ästhetische Repräsentationen<sup>348</sup> sind unauflösbar mit den politischen vernetzt. Moderne Kulturtheorien haben ein kritisches Bewusstsein dafür geschärft, dass eine gerechte, stabile und direkte Repräsentation nie möglich ist, dass es keine direkten Bezeichnungen/Stellvertretungen geben kann. Kulturelle Repräsentationen können in der Konsequenz „als kollektive Symptome behandelt werden, als Momente, in denen das unbewusste Material der symbolischen Ordnung eine Ausdrucksform findet, die strukturell mit dem einem individuellen psychischen Apparat entstammenden Traum, Witz oder einer Fehlleistung vergleichbar wäre.“<sup>349</sup> Die

*kulturelle  
Repräsentationen*

343- Sigmund Freud: Die Traumdeutung; in: ders.: Gesammelte Werke, Bd. II, Frankfurt a. M. 1900;

344- Bronfen, 1995, 419;

345- s. auch Roland Barthes Mythologies, Paris 1972;

346- Bronfen, 1995, 420;

347- W.J.T. Mitchell: Representation; in: Frank Lentricchia/Thomas McLaughlin (Hg.): Critical Terms for Literary Study, Chicago 1990, 12;

348- ebd., 15; „Representation, even purely >aesthetic< representation of fictional persons and events, can never be completely divorced from political and ideological questions; one might argue, in fact, that representation is precisely the point where these questions are most likely to enter the literary work. If literature is a >representation of life<, then representation is exactly the place where >life<, in all its social and subjective complexity, gets into the literary work.“

349- Bronfen, 1995, 426;

Repräsentation ist damit auch<sup>350</sup> die ursprünglich vergessene oder verdrängte Repräsentanz des Realen.

Die Frau wird also in ihrer Repräsentation zum Symbol, zur Metapher, zum Zeichen.<sup>351</sup>

#### d. Anwendungsgebiete der Gender-Studies

Im folgenden möchte ich einige Anwendungsgebiete der "Gender – Studies", die für diese Arbeit von Interesse sein könnten kurz erwähnen.

*Sprache ist männlich geprägt und untermauert das männliche Universum*

**"Geschlechterdifferenz in der Sprachwissenschaft"**: Hadumod Bussmann zeigt am Beispiel von Sonne und Mond, wie unterschiedlich die Zuweisung des grammatikalischen Geschlechtes in den verschiedenen Sprachen und damit Kulturen ist. Im Anschluss daran versucht sie die Ursprünge der Zuweisung des grammatikalischen Geschlechtes zu erforschen. Am Beispiel von Sonne und Mond zeigt sich auch, dass es sich hier zwar um unbelebte Objekte handelt. Diese werden jedoch personifiziert und als mythische Symbolisierungen, als Gottheiten, als Ehepaar in den verschiedenen Sprachen unterschiedliche geschlechtsspezifisch konnotierte Genuszuweisungen erhalten. Dabei verfolgt sie sechs sprachwissenschaftliche oder sprachphilosophische Problemstellungen:<sup>352</sup>

- a) die Frage nach den grammatischen, semantischen oder soziokulturellen Prämissen, die zu einer Genus-Zuweisung in den Genus-Systemen der Welt Sprachen führen;
- b) die Frage nach den linguistischen und außersprachlichen Kriterien auf denen die Interpretation der Sprachwissenschaft bei solchen Genus-Zuweisungen gründet;
- c) die Frage nach dem Umgang der traditionellen Sprachwissenschaft mit geschlechtstypischen Asymmetrien in der Sprachverwendung/ dem Sprachsystem;
- d) die Frage nach dem Zusammenhang zwischen Genus und Kognition, Sprache, Spracherwerb und Wahrnehmung;
- e) die Frage nach dem Einfluss der feministischen Sprachkritik auf die theoretische Behandlung der aufgeworfenen Fragen und deren sprachpolitische Wirkungen;
- und f) die Frage nach neuen Perspektiven einer kritischen Revision traditioneller Sprachforschung unter dem Aspekt von Sprache und Geschlechterdifferenz.

So kann z.B. eine Differenz der Frauen- und der Männersprache ausgewiesen werden, sowohl im Sprachgebrauch, als auch im Sprechverhalten. Dieses ist wiederum von der durch die Erziehung tradierten Gesellschaftsordnung abhängig, spiegelt die Metapher der Frau, als Nicht – Mann, ist er sprachlich aktiv, so ist sie eher passiv, etc. So wird z.B. männliche sprachliche Überlegenheit in Gesprächen durch Kompetenz legitimiert, weibliche Überlegenheit jedoch als aggressives, untypisches Verhalten wahrgenommen.<sup>353</sup> Weiterhin lässt sich feststellen und beweisen, dass

„es vor allem die Sprecherinnen und Sprecher einer Jahrtausende alten

<sup>350</sup> s.auch: Jacques Lacan: Le Séminaire XI. Les quatre concepts fondamentaux de la Psychoanalyse; Paris 1973;

<sup>351</sup> John Berger: Ways of Seeing, Harmondsworth 1972, S.47/64; "Men act and women appear. Men look at women. Women watch themselves being looked at [...] the surveyor of woman in herself is male: the surveyed female. Thus she turns herself into an object – and most particularly an object of vision: a sight [...] the >ideal< spectator is always assumed to be male and the image of woman is designed to flatter him."

<sup>352</sup> Bussmann, 1995, 116/117;

<sup>353</sup> Bussmann, 1995, 133;

patriarchalisch geprägten Sprachgemeinschaft in ihrer gesellschaftlichen und kulturellen Wirklichkeit sind, deren alltäglicher Sprachgebrauch primär für die ungleiche sprachliche Repräsentation der Geschlechter in der Gegenwartssprache verantwortlich ist.<sup>354</sup>

Wenn also die sprachliche Sensibilisierung verstärkt wird, auf dem Wege zu einem bewussten Sprachgebrauch unter dem Aspekt der Geschlechterdifferenz, so wird gleichzeitig für die soziokulturelle Benachteiligung der Frau sensibilisiert.

Studien<sup>355</sup> haben gezeigt, dass es Geschlechterdifferenzen im Kommunikationsstil innerhalb des Schulunterrichts gibt. Daraus werden mehrere Forderungen an einen Schulunterricht, an eine Lehrerin/ einen Lehrer gestellt, der Frauen und Mädchen fordert und fördert, statt benachteiligt:

- a) die Unterrichtsbeteiligung positiv verstärken, indem gezielt Zeit zum Antworten gewährt wird;
- b) genaues Beobachten und Reflektieren wer im Unterrichtsgespräch aufgerufen wird und wie ihr/ihm geantwortet, mit ihrem/seinem Beitrag umgegangen wird;
- c) kritische Selbst- und/oder Fremdbeobachtung des eigenen Unterrichtsverhalten, um Routinen, festes Rollenverhalten zu objektivieren, kritisch zu reflektieren und ggf. korrigieren zu können;
- d) genaues kritisches Überprüfen der Lehrer/-innensprache und der Repräsentations- und Produktionsmedien hinsichtlich geschlechtsneutraler Sprache;
- und e) die Art und Weise eine Frage zu stellen und alle Schüler/-innen anzusprechen.

Große Lerngruppen müssen unbedingt personalisiert werden: Dies kann durch die Bildung kleiner Studiengruppen geschehen, durch den Aufbau eines besseren Gemeinschaftsgefühls, durch den verstärkten Einsatz schriftlicher Phasen, durch die Änderung der Sitzordnung oder durch den Aufbau einer eMail – Liste. Diese Liste sollte anonyme Fragen und eine Diskussion auf einem neutralen Terrain zulassen, ohne seine individuellen Schwierigkeiten outen zu müssen. Dies wird immer wichtiger, nachdem offensichtlich der Leistungsdruck und damit gleichzeitig die Angst zu versagen immer größer wird. Durch den Einsatz von "Hilfslehrer/-innen" aus der Lerngruppe und damit die Delegation von Verantwortung an die Gruppe sowie durch die Schaffung von Möglichkeiten für die Teilnehmer/-innen der Lerngruppe sich auch außerhalb des Klassenzimmers treffen zu können kann Stress abgebaut werden. Solche Maßnahmen lassen sich auch insbesondere auf Stresssituationen, wie z.B. Prüfungen übertragen, sind für jede Altersstufe relevant, werden aber, m.E., mit steigendem Alter immer wichtiger. Die Forschungen in dieser Richtung zielen insbesondere auf den naturwissenschaftlichen und mathematischen, sowie den Sportunterricht ab. Hierzulande wird inzwischen sogar erforscht, ob nicht die Koedukation wieder aufgelöst werden sollte, um gezielt Frauen und Mädchen fördern zu können. Dasselbe gilt für eine Motivation der jungen Frauen für wissenschaftliche Studien, so z.B. für die Ingenieurwissenschaften. Die Kunstpädagogik ist hier noch ein weißer Fleck, wohl, weil einem Werkstattunterricht andere Gesetzmäßigkeiten

*Kommunikation und Gender*

*Personalisierung von Lerngruppen*

<sup>354</sup> Bussmann, 1995, 143;

<sup>355</sup> Roberta M. Hall: The Classroom Climate: A Chilly One for Women. Project on the Status of Education of Women, Association of American Colleges. Washington, D.C. 1982; "In general, men tend to respond to questions more confidently, aggressively, and quickly, regardless of the quality of their responses; they tend to speak more freely and spontaneously in class, formulating their answers as they speak. Women, on the other hand, tend to wait longer to respond to a question in class, choosing their words carefully, reflecting on the question and constructing an answer before they speak."

zugrundeliegen, die manche Probleme des üblichen Frontalunterrichts gar nicht erst aufkommen lassen. Trotzdem, und dies wird noch im praktischen Teil zu reflektieren sein, muss die Kunstpädagog/-in dafür Sorge tragen, dass die Aufgabenstellungen in Inhalt, Methode und Technik hinsichtlich der Geschlechterdifferenz ausgewogen gestellt und sowohl die weiblichen, als auch die männlichen Anteile der Persönlichkeit fördern. Außerdem sollte beim kunsthistorischen Arbeiten der männliche Blick thematisiert werden.

#### e. Fazit

#### *Sensibilisierung als Übergang*

Die "Gender Studies" führen die Anfänge der Frauenbewegung auf wissenschaftlichem Niveau weiter, etablieren sich hier als anerkannte Forschungsdisziplinen der verschiedensten Fakultäten. Die weibliche Sichtweise der Welt wird aus ihrem stiefmütterlichen Dasein befreit, aus dem Abseits, aus dem Schweigen heraus und öffentlich diskutiert. Damit erreicht sie eine Sensibilisierung der Öffentlichkeit für den unreflektierten alltäglichen Umgang mit der Geschlechterdifferenz, mit Herrschaftsinstrumenten und – ordnungen. Sie trägt dazu bei Mädchen und Frauen positiv zu verstärken ihre Identität und Persönlichkeit frei zu finden, zu entfalten und zu leben. Und sie ermutigt Jungen und Männer dazu ihre ganze Persönlichkeit zu leben, d.h. auch ihre weiblichen Anteile zu akzeptieren und somit Mensch zu sein, statt einem antiquierten Männerbild nachzuleben, sich, so wie die Frauen, zu einer Metapher, zu einer Stereotype pressen zu lassen. Dies müsste letztendlich, wenn die Medien und die öffentlichen Bildungsinstitutionen mitziehen, zu einer Humanisierung der Gesellschaft führen.



## Teilbaustein 5: Fazit: ‚Menschenbild und Menschenbildung‘

Wie wir in diesem Kapitel gesehen haben, beruht jede Form der Menschenbildung<sup>356</sup> auf einem bewusst oder unbewusst zugrundeliegenden Menschenbild. Menschenbilder, und somit auch die Menschenbildung, sind zeit- und kulturabhängig. Doch, obwohl dies Fakt ist, können universelle Strukturen festgestellt werden. Dazu gehört insbesondere die physische, emotionale und kognitive Entwicklung des Menschen. Die läuft, obwohl das westliche Menschenbild, seit der Antike und dem Christentum eher individualistisch bestimmt ist, das östliche hingegen eher kollektivistisch, prinzipiell in denselben Schritten ab und wird nur aufgrund der Umgebung ethisch-kulturell anders akzentuiert.

*Menschenbilder und Menschenbildung sind zeit- und kulturabhängig*

Generell möchte ich deshalb in dieser Arbeit unter Menschenbildung eine „Basis-Menschenbildung“ verstehen, die ähnlich, wie es Spranger für seine „grundlegende Bildung“ formulierte, das Ziel hat, die Wiege für eine darauf aufbauende lebenslange, spezialisierte Bildung und Allgemeinbildung bilden soll. Menschenbildung bedeutet also nicht, das Sammeln und Anhäufen von Wissen und Fertigkeiten, sondern den Weg zur Menschwerdung. Gleichzeitig müssen „Menschenbildner“ bestimmte Rahmenbedingungen schaffen und einhalten. Diese Basis möchte ich am Ende dieses Kapitels nocheinmal zusammenfassen, bevor ich im Folgekapitel den Begriff „Bildung“ untersuchen werde, der über die Menschenbildung hinausführen muss, aber auf ihr aufbaut.

*es gibt universelle Grundprinzipien der Menschenbildung*

Ausgehend von Sokrates bis hin zu den Schriften von Rousseau u.a. wird klar, dass Erziehung im eigentlichen „negativ“ verlaufen muss. Der junge Mensch muss Zeit und Raum bekommen um zu wachsen, um sich „frei“ entwickeln zu können. Der Erzieher/die Erzieherin muss dafür Sorge tragen, dass für seinen „Zögling“ die altersgemäß geeigneten Materialien zu Verfügung stehen.

*Menschen müssen sich frei entwickeln*

Erziehung geschieht innerhalb eines genau abgesteckten Rahmens, der gleichzeitig mit dem Begriff „Werteerziehung“ abgedeckt werden kann. Hier muss allerdings kritisch reflektiert werden, ob eine „freie“ Entwicklung überhaupt möglich ist, da der Filter des Erzieher/der Erzieherin, über die Auswahl des didaktischen Materials, erhebliche Eingriffe in die inhaltliche Entwicklung der Menschenbildung unternimmt. Weiterhin, ob Menschenbildung nach diesem Prinzip nicht dem Zufall unterworfen bleibt und nicht Gefahr besteht, dass sich das Individuum auf diesem Wege rein nach dem Lustprinzip entwickelt.

*Bedeutung der Werteerziehung*

Menschenbildung muss stets dem Prinzip der „Ganzheitlichkeit“ entsprechen, sprich multisensuelle und multiperspektivische Zugangsweisen zur Welt eröffnen, und die innere Kultur des Menschen auf der intellektuellen, ästhetischen und moralischen Ebene entwickeln. Damit ist eine weitere Antinomie gegeben: einerseits will der Mensch sich als ganzer entwickeln, andererseits steckt in jedem Menschen auch ein bestimmtes Maß an Wissensdurst. Wie können beide Triebfedern menschlicher Bildung genährt werden, ohne eine von beiden zu vernachlässigen?

*Multisensualität und Multiperspektivität*

<sup>356</sup>s. S. 45. S. 63s. S. 141s. S. 331

58

*Menschenbildung verläuft selbstproduktiv*

Der Mensch muss sich stets selbstproduktiv bilden, sei es intellektuell, ästhetisch oder moralisch. Menschenbildung, insbesondere auf der Metaebene, muss dem Menschen Wege, Methoden aufzeigen, die er je nach Problem, Situation oder Typ einsetzen kann.

*Kreativität als Verbündete der Menschenbildung*

Eine der wichtigsten inneren Triebfedern menschlicher Entwicklung, die Kreativität, muss zum Verbündeten der Menschenbildung werden. Kreativität geht Umwege, ist nicht linear, zielgerichtet, sie ist weder kanalisierbar, noch messbar. Kreativität spielt mit den beiden Polen der aktiven Anspannung und der Entspannung. Sie bringt den Menschen vorwärts auf seiner langen Reise zum Menschen, schafft Innovation. Aber Kreativität bringt dem Menschen auch in den Konflikt andere Grundtendenzen des menschlichen Verhaltens zu brechen oder zu überschreiten.

*menschliches Verhalten sucht nach der Balance zwischen persönlicher Befriedigung, Anpassung, schöpferischer Expansion und innerer Ordnung*

Wenn man folgende Grundtendenzen menschlichen Verhaltens<sup>357</sup> als gegeben annimmt: das Streben nach a. persönlicher Befriedigung, b. Anpassung (mit Selbstbeschränkung), c. schöpferischer Expansion und d. innerer Ordnung. So ist in diesem Raster gegensätzlicher Pole direkt Anlass zum Konflikt gegeben, da sie einerseits aktiv mit dem Ziel der Veränderung nach außen gerichtet sind, andererseits eher passiv mit dem Ziel der Bewahrung nach innen. Das Streben nach persönlicher Befriedigung und nach schöpferischer Expansion lassen den Menschen in die Welt hinaus gehen, treiben ihn dazu seine Umwelt zu gestalten, um sich selbst in ihr verwirklichen zu können. Diese beiden Tendenzen sind in westlichen Kulturen besonders stark ausgeprägt, sie sind die Triebfedern der Individualisierung des Menschen. Heutzutage werden sie, m.E. bei uns häufig überbetont. Komplementär dazu stehen das Streben nach Anpassung an das Kollektiv, an den ethisch-kulturellen Rahmen und das Moralsystem, sowie das Streben nach innerer Ordnung, wozu das Streben nach innerer Ruhe, Ausgeglichenheit und Harmonie gehört. Diese beiden stehen als starke innere Triebfedern und regulieren das Streben nach außen. Sie werden v.a. in östlichen Kulturen akzentuiert, in westlichen Kulturen vernachlässigt.

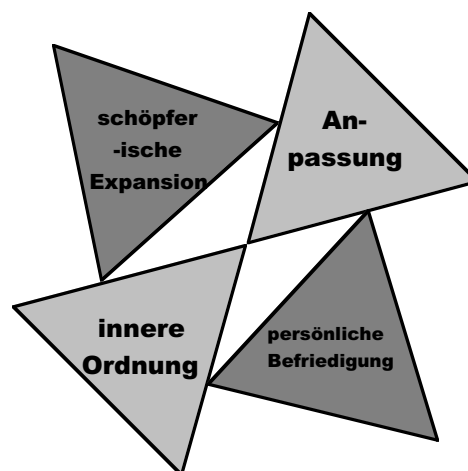


Abb. 9: Die vier Grundtendenzen menschlichen Verhaltens

<sup>357</sup>vgl. Charlotte Bühler (s.o.)

So wird auch die oben angesprochene Antinomie des Menschen deutlich. Die vier Grundtendenzen treiben den Menschen einerseits in seiner Entwicklung vorwärts, andererseits aber regulieren sie dieses Streben und sorgen für ein gesundes Maß an Innovation und Anpassung. Dieses Modell zeigt ein kultur- und zeitunabhängiges Erklärungsmuster menschlichen Grundverhaltens, die Basis jeder Menschenbildung. Ziel muss es sein, allen vier Grundtendenzen Rechnung zu tragen.

*menschliche Entwicklung wird durch diese vier Grundtendenzen angeregt*

Gerade in einer Zeit des ethischen Pluralismus, die menschheitliches und kosmologisches Ganzheitsdenken verlangt, wird es immer notwendiger universelle Basis-Menschenbildung aufzubauen. Nur sie kann eine echte Basis für alles andere bilden, was ein Mensch im Laufe seiner lebenslangen Entwicklung lernen wird.

*ethischer Pluralismus und Globalisierung erfordern eine universelle ‚Basis-Menschenbildung‘*

In der Bildungstradition der westlichen Welt, v.a. seit Descartes, wurde die Einheit von Körper und Geist immer wieder vernachlässigt. In der Basis-Menschenbildung muss dem Faktum Rechnung getragen werden, dass der Mensch „Leib“ ist, sein Geist, seine Emotionen, ... nicht unabhängig existieren. Die Sinnesorgane nehmen Informationen aus seiner Umwelt auf, diese werden mithilfe des neuronalen Netzwerkes zu Daten verarbeitet, der Mensch bekommt die Möglichkeit auf diese Informationen zu reagieren. Die Sinne bilden die Brücke zur Welt. Es gehört zu den Basisaufgaben der Menschenbildung die Sinne zu trainieren, zu entwickeln und zu sensibilisieren. Je detaillierter der Mensch seine Umwelt wahrnehmen kann, desto komplexer kann er sein Bild von ihr aufnehmen, auf die Umwelt zugehen und sie gestalten, bzw. sich ihr anpassen.

*Einheit von Körper und Geist*

Wir müssen ständig der Tatsache bewusst sein, dass der Mensch nicht nur ein intellektuelles, ein ästhetisches, ein moralisches, ein soziales und ein leibliches Wesen ist, sondern v.a. auch ein geschlechtliches Wesen. Zunächst sollte die Basis-Menschenbildung „neutral“ verlaufen, aber um eine „freie“ Entwicklung des Selbst zu ermöglichen, müssen die femininen und die maskulinen Anteile menschlicher Grundverhaltensmuster bei beiden Geschlechtern gleichermaßen gefördert und anerkannt werden. Daraus ergibt sich eine Bereicherung der Grundverhaltensmuster, der Problemlösestrategien und thematischen Vorlieben, der „Ganzheitlichkeit“, verstanden als Multisensualität und Multiperspektivität, Globalisierung und Humanisierung, und somit ein großer Schritt gegen selbstbeschränkende, entwicklungshemmende Anpassung und soziale Benachteiligung.

*der Mensch als intellektuelles, ästhetisches, moralisches, soziales, leibliches und geschlechtliches Wesen*

Da es in dieser Arbeit um „Kunstpädagogik als Menschenbildung“ geht, dreht es sich konsequenterweise nicht um den großen Bereich der kunstpädagogischen Arbeit, der sich rein um die Vermittlung von Techniken, Gestaltungsprinzipien und kunsthistorischem Wissen bemüht, oder um die repräsentative Funktion ästhetischer Objekte.

*Kunstpädagogik als Menschenbildung ist nicht...*

Hier sollen die Bereiche der Kunstpädagogik aufgezeigt werden, die den ganzen Menschen ansprechen, die ihn auf seinem langen Weg der Menschwerdung begleiten, die ihm Wege, Ausdrucksmittel an die Hand geben, um sich innerhalb der vier Grundtendenzen nach außen und nach innen entwickeln und sein individuelles Selbst bilden lassen: kurz, eine „Kunstpädagogik für den Menschen“. Fokus des Geschehens ist der Mensch. Techniken, bildnerische Strukturen und Kunstgeschichte haben dienende Funktion, sie bieten dem Menschen Wege der (Fremd- und Selbst-)Wahrnehmung, Wege des indi-

*Kunstpädagogik als Menschenbildung ist...*

viduellen subjektiven Ausdrucks, Problemlösestrategien, Methoden der Abstraktion, Expression und Organisation, etc. Der Mensch soll die Möglichkeit, die Zeit, den Raum und das Material bekommen, selbst ästhetisch aktiv und produktiv zu werden und sich in diesem Bereich „frei“ entfalten und entwickeln zu können. Dabei muss der Mensch einerseits als Individuum, in all seinen Dimensionen, ernst genommen werden, andererseits muss er aber als soziales Wesen auch die Erfahrung machen können, mit anderen zusammen und für die Gemeinschaft aktiv seine direkte UmWelt kreativ zu gestalten. Es geht also nicht mehr länger primär um Individualisierung und Selbstverwirklichung, wie es das Menschenbild, insbesondere das Künstler/-innenbild, der westlichen Welt tradiert, sondern vielmehr um eine Bereicherung durch die Erfahrung und das Leben des Kollektivs. Das Studium des Menschenbildes der östlichen Welt gibt zudem einen starken Impuls zur Rückbesinnung auf die Bedeutung von innerer Ruhe und Harmonie, die in der Kunstpädagogik sowohl im Bereich der Kunstrezeption, als auch im Bereich ästhetischer Produktion geübt werden kann. Kurz: die Kunstpädagogik dient dem Menschen, hilft ihm Mensch zu werden, sie ist niemals Selbstzweck.

*wichtiger Beitrag zur Lebensbewältigung und Humanisierung der Lebenswelt*

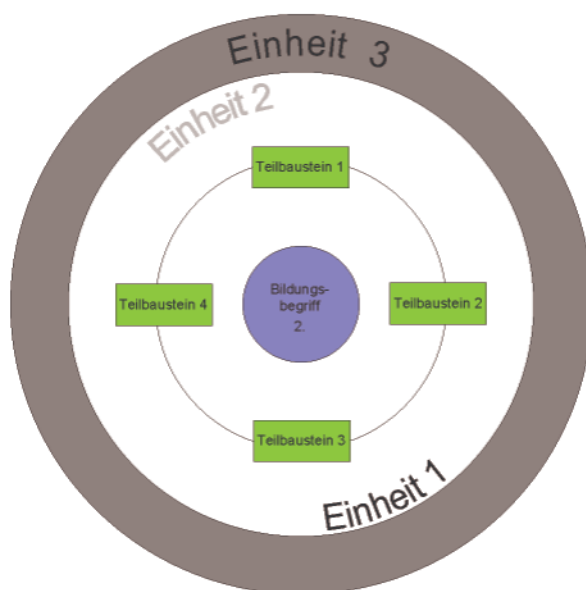
So ist die Kunstpädagogik, durch ihren unersetzbaren Beitrag zur Menschenbildung, eine Brücke zum Leben, zur Lebensbewältigung und schließlich zur Humanisierung der Lebenswelt.

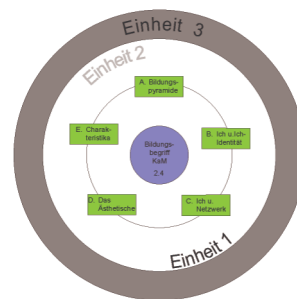
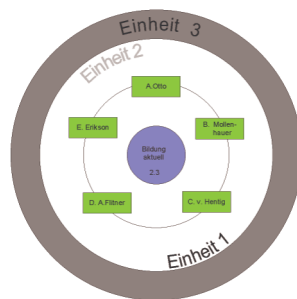
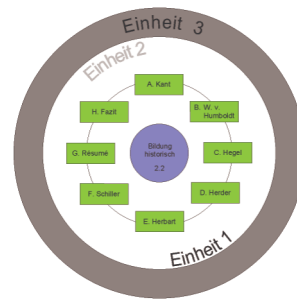
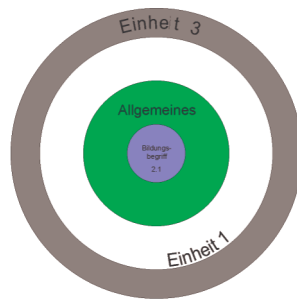
*institutionelle Kunstpädagogik*

Allerdings muss an dieser Stelle bereits schon klar werden, dass die Institution „Kunstunterricht“ im staatlichen Schulwesen, mit all ihren Reglementierungen diesem Anspruch nicht gerecht wird und es in vollem Maße wohl auch gar nicht kann. Trotzdem möchte ich Impulse setzen, wo und wann immer es möglich ist, Prinzipien meines Ansatzes in den Kunstunterricht einfließen zu lassen. Gerade die Alltagserfahrungen mit Schüler/-innen zeigen, wie es um Werte, um Bildung, um Sozialformen, um Selbst- und Fremdwahrnehmung, um innere Ruhe und Harmonie, etc. i. A. bestellt ist. Alle Versuche der Verrohung der sozialen Umgangsformen und der Lernkultur Herr zu werden, müssen scheitern, wenn der heranwachsende Mensch, aufgrund der Verkümmern seines Wahrnehmungsapparates und seines Ausdrucksrepertoires auf den elementaren Grundstufen des menschlichen Verhaltens stehen bleibt.

## Baustein 2

### Zum Bildungsbegriff





## Teilbaustein 1: Allgemeines

Zu Beginn dieses Kapitels möchte ich allgemeine Bildungsdefinitionen zur Diskussion stellen, um später zu einer eigenen Definition dessen, was hier unter Bildung verstanden werden soll, zu gelangen. Das Ästhetische wird schrittweise, über die historische und die aktuelle Betrachtung des Bildungsbegriffes, in diese Definition eingearbeitet.

*allgemeine Bildungsdefinitionen*

“Bildung, Vorgang und Ergebnis einer geistigen Formung des Menschen, in der er zur vollen Verwirklichung seines Menschseins, seiner “Humanität”, gelangen soll.(...)”<sup>1</sup>

“Bildung, Vorgang des Werdens der Persönlichkeit, das in Selbstgestaltung vollzogen werden muss, in Richtung auf ein B.ideal (B.ziel).”<sup>2</sup>

“Bildung, 1)Entwicklung der geistigen Anlagen, des Charakters und Willens zu verantwortungsbewusster Gesamtpersönlichkeit; 2) die Fähigkeit, Wissensgehalte geistig selbstständig zu verarbeiten.”<sup>3</sup>

Es handelt sich hier um drei Definitionen landläufiger Lexika. Danach wird unter Bildung

- der Prozess und das Resultat einer mentalen Gestaltung
- unter der Voraussetzung der Gestaltbarkeit des menschlichen Geistes
- nach einem idealen Vorbild
- durch sich selbst oder eine fremde Person
- im Sinne eines lebenslangen, nie abgeschlossenen Lern- und Reifungsprozesses, in ständiger Anpassung an die Umgebung
- ausgerichtet auf den ganzen Menschen
- in Verantwortung für sich und die Umwelt

verstanden.

So gesehen ist **Bildung** eine Worthülse, die jeder aus der Alltagssprache zu kennen glaubt, aber nur sehr schlecht fassbar ist.

Wenn Bildung auf ein bestimmtes Bildungsideal abzielt, ist sie abhängig von Raum und Zeit, vom Zeitgeist, sowie der jeweiligen Gesellschaft und Kultur. Bildung kann funktionalisiert, missbraucht werden.

*Bildung basiert auf einem Bildungsideal; sie ist abhängig von Raum, Zeit, Zeitgeist, Gesellschaft und Kultur*

Henz schlägt deshalb in seiner “Bildungstheorie”<sup>4</sup> folgende umfassende Bildungsdefinition vor, die er durch Konnotationen illustriert und anschließend durch Bildungsziele konkretisiert:

“Bildung ist die wachsende Teilhabe an den ästhetischen, wissenschaftlichen, ethischen (einschließlich sozialen und politischen) und religiösen Gehalten, Normen und Werten der nationalen Kultur, der regionalen (z.B. abendländischen) Hochkultur und der entstehenden Weltkultur mit dem Ziel einer leistungsfähigen, wertgeleiteten, geistig reichen, humanen, harmonischen Persönlichkeit.”

Henz gelingt eine Definition, die bereits die Prozesshaftigkeit, die verschiedenen Inhaltsbereiche und das kulturelle Element der Bildung beinhaltet und gleichzeitig ein Bildungsziel in der Beschreibung der Eigenschaften der idealen Persönlichkeit formuliert. Diese Definition enthält die wichtigsten Bestandteile, aber bleibt durch die allgemeine Formulierung offen für die historischen Veränderungen.

*Bildung als Prozess*

*inhaltliche Bestimmung und Persönlichkeitsbildung*

<sup>1</sup> Duden, Das neue Lexikon in zehn Bänden, 3.Aufl.1996, Bd.2, 417

<sup>2</sup> Bertelsmann, Volkslexikon, 1.Aufl.1956, 206

<sup>3</sup> Knaurs Lexikon A-Z, Hamburg/Stuttgart/ München 165, 98

<sup>4</sup> Henz, Hubert, Bildungstheorie, Frankfurt a.M.1991, 147

*Bildung als Prozess und Resultat*

Thomas Lehnerer<sup>5</sup> nähert sich dem Bildungsbegriff folgendermaßen:

*Bildung als Beschreibung der Entwicklung zum Menschen*

- Bildung kommt von "BILDEN". Bilden beschreibt eine Tätigkeit, eine **Produktivität**. Diese ist zielgerichtet und organisch: ein unvollkommener, roher, unterentwickelter Zustand soll in einen entwickelten Zustand überführt werden. Bildung meint also den **Prozess** und das **Resultat** dieses Vorganges.

*lebenslange Bildung*

- Bildung beschreibt die theologische, körperliche, geistige und kulturelle Entwicklung des Subjektes.

*Bildung als Wert*

- Bildung ist teilweise programmierbar, vergleichbar der Erziehung, sie impliziert **Reflexivität** (Selbstbildung) und kann durch pädagogische Reflexion und Intervention unterstützt, beschleunigt und verändert werden. Bildung dauert potentiell **lebenslang**.

*Bildung des ‚ganzen‘ Menschen*

- Bildung ist ein **Wert**<sup>6</sup>. Über Bildung ist **soziale Selektion** möglich<sup>7</sup>. Lehnerer erweitert den Bildungsbegriff um die körperliche Dimension, wählt also einen „**ganzheitlichen**“ Ansatz: der ganze Mensch<sup>8</sup> soll gebildet werden. Er bringt die Begriffe Bildung und Erziehung in einen Kontext, indem er davon ausgeht, dass beide in einem gewissen Maße von außen angelegt, beeinflusst werden können. Im übrigen kann Pädagogik, da es sich um einen reflexiven Prozess handelt, aber nur unterstützende, korrigierende Wirkung haben. Pädagogik ist Bildungsinstanz.

*Bildung als Maßstab gesellschaftlicher Selektion*

Ganz neu bringt Lehnerer den Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Selektion ins Spiel. Lebenschancen werden über den Maßstab Bildung zugeteilt. Bildung ist also ein Maßstab, an dem der Wert eines Menschen gemessen werden kann, ihm aber keine Garantien verspricht. Damit trägt die messende Gesellschaft aber auch Verantwortung für die Bildung, muss sich an ihrer Bildung von anderen Gesellschaften messen lassen.-

*ästhetische Bildung*

Lehnerer grenzt in der Folge den Begriff der "ästhetischen Bildung" ein, zurückgehend auf Aristoteles und Plato. Dabei stellt er **pädagogisch - politische Probleme ästhetisch - künstlerischen Mitteln** gegenüber und hebt auf deren wechselseitigen Beziehungen ab.

*das Ästhetische im Bildungsbegriff*

Diese Vernetzung des Ästhetischen in den Bildungsbegriff soll in der Betrachtung und Diskussion relevanter historischer Ansätze studiert und in einer anschließenden zusammenfassenden Betrachtung kritisch reflektiert werden.

In der Auswahl der historischen Ansätze habe ich nach vielfältigen Studien eine enge Auswahl getroffen, um eine Leitlinie aufbauen zu können, die sich durch die gesamte Arbeit ziehen wird. Ausschlaggebend war dabei einerseits die Rekonstruktion der Entwicklung des ‚klassischen Bildungsbegriffs‘, beginnend bei Kant. Gerade diese Linie wird in einer bildungstheoretisch begründeten Kunstpädagogik immer wieder herangezogen, wenn man an Arbeiten von Gunter Otto, Karin Sophie Richter-Reichenbach, aber eben auch in aktuellen Ansätzen, die nach einem zeitgemäßen neuen Ansatz suchen, der Kunst, Neue Medien und Bildung integrieren soll (man denke an Anette Seelinger).

Gerade nach dem PISA-Schock und der Folgediskussion um natio-

<sup>5</sup> Ästhetische Bildung: in: Staudte 1993, S.38-43, v.v. S.39/40

<sup>6</sup>vgl. Schleiermacher

<sup>7</sup>Kritik: Hegel, Nietzsche;

<sup>8</sup>thematisiere ich in dieser Arbeit den Menschen, so ist immer in der weibliche und der männliche Mensch gemeint;



nale Bildungsstandards wird es notwendig, grundlegend in die Bildungsdiskussion einzusteigen und die Untrennbarkeit von Kunstpädagogik und Bildung deutlich zu machen. Dazu gehört auch, den pädagogischen Mehrwert hervorzuheben, den eine sinnvolle kunstpädagogische Arbeit für die Kinder und Jugendlichen leisten kann. Ein Mehrwert, der jedoch in vielen Fällen nicht operationalisierbar sein wird.

Um jedoch den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, bleibt die Auswahl der Autor/-innen in einigen Fällen eingeschränkt. Querverweise werden angegeben.

## Teilbaustein 2: Relevante historische Ansätze

*Zugangsweisen zum Begriff der ästhetischen Bildung: zwischen ästhetischer Produktion und ästhetischem Prozess*

Beschäftigt man sich mit dem Bildungsbegriff und wählt dazu die Perspektive des ästhetischen Bereichs, so sind drei methodische Zugangsweisen denkbar:<sup>9</sup>

- 1. eine **objektive Zugangsweise**, die ihren Blick auf die ästhetische Produktion, als Summe von Werken richtet;
- 2. eine **subjektive Zugangsweise**, die sich auf die produktiven, die rezeptiven und die intra-subjektiven Prozesse konzentriert;
- 3. eine **subjektiv-objektive** Zugangsweise, deren Gegenstand sowohl Produkte, als auch Prozesse sein können.<sup>10</sup>

*Polydimensionalität von Ausdruck, Wirkung und Wert*

Bereits hier kommt zum Ausdruck, wie **polydimensional** die ästhetischen Ausdrucks-, Darstellungs- und Wirkmöglichkeiten sind. Gleichzeitig beinhaltet dieser Denkansatz eine mögliche Begründung für die uneinheitlichen Versuche, aber stetiger theoretischer Bemühungen, der Kunstpädagogik zur Begriffsbildung.<sup>11</sup>

Ein gutes Beispiel dafür findet man in den verschiedenen Definitionen dessen, was in der Kunstpädagogik unter dem Ästhetischen bzw. der Kunst zu verstehen ist. Allgemein wird der Geltungsanspruch an das gesamte ästhetische Phänomen gestellt.<sup>12</sup>

*Risiken und Chancen eines weitgefassten Begriffs der ästhetischen Bildung in der Kunstpädagogik*

Fasst man einen Begriff so weit und offen, so erhält man einerseits eine herrliche Spielwiese und braucht sich wenig um die Notwendigkeit des ständigen Aktualisierungszwanges zu sorgen, aber andererseits öffnet man Tür und Tor der Willkür, der Orientierungslosigkeit, dem Zufall und der subjektiven Vorliebe des Einzelnen. In diesem Falle würde die ästhetische Erziehungspraxis auseinanderfallen und Beurteilungsmaßstäbe für Produktion, Prozesse und Unterricht verlorengehen.<sup>13</sup>

Die Frage nach den Bedingungen des Ästhetischen und nach der Geltung von Kunst muss im Interesse aller Beteiligten gestellt und zufriedenstellend beantwortet werden.

Die Frage nach dem Ästhetischen aber bedarf der philosophischen Grundlegung und sollte sich auf "Theorien der philosophischen Ästhetik"<sup>14</sup> stützen. Diese philosophische Grundlegung geht auf ästhetische Grundbedingungen zurück und ist so weder abhängig von Zeit, noch von Raum oder Person. Kunst und Ästhetisches dürfen jedoch nicht uneingeschränkt synonym verwendet werden.

"Das Ästhetische meint die besonders gearteten, nämlich ganzheitlichen (form-, sinn- und gestaltgebenden) Vollzugsmöglichkeiten des Subjektes mit der Dominanz der Einbildungskraft (Möglichkeitsdenken, Phantasie), die Gegenstände, die Prozesse von ebensolcher Strukturiertheit hervorbringen imstande sind."<sup>15</sup>

*Bildung und Kunst unterliegen artverwandten Abhängigkeiten*

Was man unter Kunst zu verstehen hat, ist jedoch immer abhängig von Geschichte und Zeitgeist, unterliegt ständiger Veränderung, von der Gesellschaft bzw. bestimmten gesellschaftlichen Gruppierungen, von der Weltanschauung, der Kultur, etc. und kann innerhalb einer Gruppe von Menschen vereinbart werden. Das bedeutet dann aber auch, dass Kunst nicht unbedingt ästhetisch sein muss, um in

<sup>9</sup> Richter-Reichenbach 1983, 15

<sup>10</sup> Richter-Reichenbach 1983, 15; zitiert hier H.Nohl (ders.: Die ästhet. Wirklichkeit; Frankfurt a.M.1954)

<sup>11</sup> dies soll an späterer Stelle genauer betrachtet werden;

<sup>12</sup> man denke z.B. an G.Ottos "offenen" Kunstbegriff in "Auslegen; 1987";

<sup>13</sup> s. auch Richter-Reichenbach 1983, 17/18;

<sup>14</sup> s. Richter-Reichenbach 1983, 18;

<sup>15</sup> Richter-Reichenbach 1983, 18;

einer Gesellschaft als Kunst anerkannt zu werden, und dass das Ästhetische ebensowenig Kriterium für Kunst ist bzw. durch diesen Sachbestand zu Kunst wird.

Aber, wenn das Ästhetische, u.a. verkörpert durch manche Kunst, Bildungsrelevanz haben soll, kann es sich nicht dem Zeitgeist, einer kurzlebigen Mode unterwerfen. Deshalb kann die Vermittlung von ästhetischen Objekten nur dann begründet werden, wenn durch sie ästhetische Aktivitäten und somit ästhetische Prozesse ausgelöst werden können.<sup>16</sup> Der Inhalt der beiden Begriffe muss deshalb stets neu gefüllt werden, wenn man über sie spricht. Die Kunst und das Ästhetische bergen die Gefahr und das Potential der Subjektivität<sup>17</sup>. Der Kunstproduzent kann einen völlig anderen Kunstbegriff zugrunde legen als der Kunstrezipient, und trotzdem kann das ästhetische Produkt bei beiden ästhetische Aktivität auslösen. Es kann also nie um eine, im mathematischen Sinne, Ein-Eindeutigkeit gehen. Dieser "Subjektbestimmtheit" muss im folgenden Diskurs nachgegangen werden. Unterschiedliche Perspektiven auf das ästhetische Phänomen beinhalten unterschiedliche Interpretationsmöglichkeiten:<sup>18</sup>

*Bildungsrelevanz des Ästhetischen*

- ein ästhetisches Produkt ist als Prozess konzipiert und löst neue ästhetische Prozesse beim Rezipienten aus;
- Kunst kann mittels spezieller Interpretationssysteme von jedermann gedeutet werden.

In der Folge soll nun diesen grundlegenden Fragestellungen innerhalb einschlägiger Theorien philosophischer Ästhetik nachgegangen werden. Durch das Studium der herangezogenen Schriften werden wir feststellen können, dass unter Bildung nichts anderes verstanden wird, als das Streben des Menschen möglichst viel WELT an sich heranzuziehen und mit dem SELBST zu verknüpfen. Da wir uns innerhalb dieses Text v.a. mit der "ästhetischen Bildung" beschäftigen, werde ich zeigen, dass

*Wurzeln der ästhetischen Bildung im ,klassischen Bildungsbegriff'*

- **Kant** die Autonomie des Subjektes und die Eigengesetzlichkeit des Ästhetischen betont. Er weist dem Ästhetischen Bildungsfunktion zu und spricht von der Existenz von Erkenntnissen a priori, die begriffsungebunden ablaufen.
- **Humboldt** Bildung eingebettet sieht in ein sich gegenseitig bedingendes Netz, dessen Elemente das Individuum selbst, das Zeitalter, die äußeren Umstände und der Nationalcharakter sind. Da er die Sprache als Medium des Verstandes sieht, ist auch Kunst sprachabhängig. Der ästhetische Prozess ist für ihn nichts anderes als ein Akt ständiger Selbstvergewisserung, des Selbstbezuges.
- **Hegel** die absolute Notwendigkeit einer „ganzheitlichen Bildung“ betont, die Leib, Seele, Vernunft und Geist gleichermaßen anspricht und das Psychosomatische ins Zentrum pädagogischer Tätigkeit rückt.
- für **Herder**, dem Empiriker, lebendige Erfahrung in der Verknüpfung von Denken und Sinnesempfindungen besteht. Die Bildung des Menschen muss als Prozess der Hervorbringung des Selbst in Inter-

<sup>16</sup> Richter-Reichenbach 1983, 19; "Kunstprodukte pädagogisch zu vermitteln, kann nur dort gerechtfertigt werden, wo aufgrund ihrer ästhetischen Struktur ästhetische Wirkungen erwartet werden können und potentiell ästhetische Handlungsprozesse ausgelöst werden können."

<sup>17</sup> (was ist für mich ästhetisch?)

<sup>18</sup> D. Henrich, Kunst und Philosophie (Überlegungen mit Rücksicht auf Hegel), in: W. Iser (Hg.); Immanente Ästhetik - ästhetische Reflexion. Poetik und Hermeneutik Bd. II, München 1966, S. 12; "die Produktions-, Prozess- und Wirkungsästhetik": hier wird auf die Kraft abgehoben, die das Ästhetische, und dadurch geschaffene Produkte, besitzen, "Emotionen zu erregen und Verhaltensformen zu induzieren"; "die Darstellungs-, Gehalts- und Widerspiegelungsästhetik": hier wird allgemein auf die Kunstproduktion abgehoben, als "Darstellung von Wirklichkeit und Vermittlung von Einsicht";

aktion mit der Welt, auf sinnesanthropologischer Grundlage gesehen werden.

- **Herbart** die pädagogische Funktion der „ästhetischen Nötigung“ betont, die von jedem ästhetischen Objekt ausgeht. Der Rezipient wird zur Auseinandersetzung mit Ich und Welt „gezwungen“. Dabei ist die „ästhetische Aktivität“ eine wesentliche Form der innerlichen Aktivität. Er formuliert das „Primat des Erlebens“.
- **Schiller** schließlich entwickelt insbesondere die ästhetisch - personale Komponente der Bildung.

## A. Immanuel Kant (1724 - 1804)

*die Geisteswelt des Neuhumanismus als Wiege eines an Menschenbildung orientierten Bildungsbegriffes bei Kant*

Es gibt keine Kant - Schrift zur Ästhetischen Erziehung, dennoch sind seine erkenntnis- und bildungstheoretischen Schriften für ein wissenschaftliches Studium der Pädagogik und somit auch der Kunstpädagogik, von großem Wert; sie können nicht übergangen werden. In seinen Gedanken fußt die Geisteswelt des Neuhumanismus. Welche Thesen finden sich bei Kant zu den Stichworten Subjekt, Pädagogik, Erkenntnis und Erfahrung, Kunst/Ästhetik, Dimensionen des Ästhetischen und seine Charakteristika?<sup>19</sup>

### a. Das Subjekt

*Autonomie des Subjektes und Eigengesetzlichkeit des Ästhetischen als Grundsatz*

In seinen Schriften formuliert Kant zwei grundlegende Thesen, die für die Ästhetische Erziehung der Neuzeit unverzichtbar sind: **die Autonomie des Subjektes und die Eigengesetzlichkeit des Ästhetischen**. Beide Aspekte werden bei Kant separat behandelt, lassen sich aber miteinander verbinden.

Erziehung leistet Hebammendienst und Entwicklungshilfe bei der Menschwerdung.<sup>20</sup> Dementsprechend müsste ein Mensch, der nicht erzogen wird, nie Mensch werden. Dieser Gedanke steckt im Begriff des „Erziehens“. <sup>21</sup> Erziehung bedeutet für Erzieher/-innen die Übernahme von Verantwortung für den „Zögling“. Selbst Erziehungs-Ideale sind abhängig vom Zeitgeist, von Weltanschauungen, etc., weil diese das Idealbild prägen. Will Kant ein Ideal entwerfen, so muss er dies so allgemein, wie irgend möglich anlegen, um wirklich eine Basis zu erhalten.<sup>22</sup>

*Bildung und Erziehung betreffen den ‚ganzen‘ Menschen*

Im Ideal, und Kant ist von einem tiefen Glauben an das Gute im Menschen beseelt, muss Erziehung also „**ganzheitlich**“ arbeiten, den ganzen Menschen erziehen mit all seinen Fähigkeiten.<sup>23</sup> Damit erhalten wir schon ganz zu Beginn der Beschäftigung mit Kant ein wesentliches Argument für die Kunstpädagogik und eines der wesentlichen Argumentationen der bildungstheoretischen Pädagogik.<sup>24</sup> Es ist von entscheidender Bedeutung, v.a. in einer Zeit, die

<sup>19</sup> Folgende Abkürzungen werden zum Zitat der Kantschen Quellentexte von mir verwendet:

KU - Kritik der Urteilskraft

KRV 1 - Kritik der reinen Vernunft Bd.1

KRV 2 - Kritik der reinen Vernunft Bd.2

SA 1 - Schriften zur Anthropologie... Bd.1

SA 2 - Schriften zur Anthropologie... Bd.2

KPV - Kritik zur praktischen Vernunft

Die vollständigen Literaturangaben befinden sich in der Literaturliste.

<sup>20</sup> SA 2, S.699, A 6,7,8; „Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.“

<sup>21</sup> diesen Gedanken der sog. „Gärtnerpädagogik“ finden wir u.a. in Jean Pauls „Levana“ oder aber in den Schriften Froebels und Pestalozzis;

<sup>22</sup> SA 2, 701, A 11,12; „Es liegen viele Keime in der Menschheit, und nun ist es unsere Sache, die Naturanlagen proportionierlich zu entwickeln, um die Menschheit aus ihren Keimen zu entfalten, und zu machen, dass der Mensch seine Bestimmung erreiche.“

<sup>23</sup> vgl. auch Pestalozzi „mit Kopf, Herz und Hand“;

dem ständigen Wechsel unterliegt, grundlegende Aspekte der Erziehung, die zeit- und weltanschauungs-, etc., unabhängig sind, zu definieren, um so zu einer "Grunderziehung" und "Grundbildung"<sup>25</sup> zu gelangen.

Hinter der **Autonomie des Subjektes** muss das Bild eines Menschen gesehen werden, dessen Destination das Gute ist, unabhängig von Zeit, Raum, Politik, gesellschaftlichen Interessen, usw., in die er hinein geboren wurde. Ganz eng mit dem Autonomiebegriff hängt bei Kant der Begriff der **Selbstbestimmung** des Menschen zusammen.<sup>26</sup>

Kant entwickelt einen sehr "modernen" Gedanken: die Natur wird in ihrer Vernetzung betrachtet und der Mensch explizit als Teil dieses Netzwerkes gesehen. Dabei muss die Position des Menschen innerhalb der Struktur des Netzwerkes in doppelter Hinsicht studiert werden: er erfüllt innerhalb des Systems einen bestimmten Zweck, aber andererseits kann er, als einziges Element mit "Verstand", diesen seinen Zweck selbst bestimmen. Dieser Zweck sollte, und hier liegt die besondere Aufgabe der Erziehung, Wegbereiter für das "Gute" sein, den Einzelmenschen und die Menschheit dem Ideal ein Stück näher bringen. Verstößt er seine herausragende Position falsch, zerstört er das Netzwerk, in dem er auch nur ein Element unter vielen ist, bringt die Natur aus dem Gleichgewicht, entfernt sich also von seiner Bestimmung und zerstört sich damit selbst. Er muss deshalb Verantwortung für das Netzwerk und sich selbst tragen.

Als Teil des Netzwerkes, kann sich der Mensch nicht in eine Position versetzen, in der er die Strukturen des Systems unabhängig von seiner eigenen Position beobachten kann,<sup>27</sup> es bleibt ihm nur eine beschränkte, subjektive Perspektive, die ihm auch nur ein Denken innerhalb dieses Systems erlaubt. Er kann also, im eigentlichen Sinne, die Bestimmung des Systems und seiner selbst nicht oder nur bedingt erkennen. Deshalb sind auch nur kleine Schritte in Richtung des gesteckten Ideals möglich.<sup>28</sup> So lässt sich Kants Erziehungsbegriff als Strukturschema darstellen:

*Selbstbestimmung des Menschen*

*der Mensch als verantwortliches Subjekt eines komplexen Netzwerkes*

*der Mensch kann nicht unabhängig vom Netzwerk, in das er/sie verwo-  
ben ist, gedacht werden*

<sup>24</sup>: auch Wolfgang Klafki formuliert die Bedeutung der Zukunftsorientierung bei der Auswahl von Bildungsinhalten in seinem bildungstheoretischen pädagogischen Ansatz: "Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzen Bestimmung angemessen, erzogen werden. Dieses Prinzip ist von großer Wichtigkeit."

<sup>25</sup>: vgl. Eduard Spranger; Kant schreibt: "Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglichen Zustande des menschlichen Geschlechts, das ist: der Idee der Menschheit, und deren ganzen Bestimmung angemessen, erzogen werden. Dieses Prinzip ist von großer Wichtigkeit."

<sup>26</sup>: KU, 389, B 391, A 386,387; "Er ist also immer nur Glied in der Kette der Naturzwecke: zwar Prinzip in Ansehung manches Zwecks, wozu die Natur ihn in ihrer Anlage bestimmt zu haben scheint, indem er sich selbst dazu macht; aber doch auch Mittel der Erhaltung der Zweckmäßigkeit im Mechanismus der übrigen Glieder. Als einziges Wesen auf Erden, welches Verstand, mithin ein Vermögen hat, sich selbst willkürliche Zwecke zu setzen, ist er zwar betitelter Herr der Natur, und, wenn man diese als ein teleologisches System ansieht, seiner Bestimmung nach der letzte Zweck der Natur; aber immer nur bedingt, nämlich dass er es verstehe und den Willen habe, dieser und ihm selbst eine solche Zweckbeziehung zu geben, die unabhängig von der Natur sich selbst genug, mithin Endzweck, sein könne, der aber in der Natur gar nicht gesucht werden muss." **Querverweis:** s. Seite 713f. „Selbsttätigkeit“

<sup>27</sup>: KU, 351, B 336,337, A 332,333;

<sup>28</sup>: KP, 63, BA 70; "Dieses Prinzip der Menschheit und jeder vernünftigen Natur überhaupt, als Zwecks an sich selbst (welche oberste einschränkende Bedingung der Freiheit der Handlungen eines jeden Menschen ist), ist nicht aus der Erfahrung entlehnt, erstlich, wegen seiner Allgemeinheit, da es auf alle vernünftigen Wesen überhaupt geht, worüber etwas zu bestimmen keine Erfahrung zureicht; zweitens, weil darin die Menschheit nicht als Zweck der Menschen (subjektiv), d.i. als Gegenstand, den man sich von selbst wirklich zum Zwecke macht, sondern als objektiver Zweck, der, wir mögen Zwecke haben, welche wir wollen, als Gesetz die oberste einschränkende Bedingung aller subjektiven Zwecke ausmachen soll, vorgestellt wird, mithin aus reiner Vernunft entspringen muss. (...) das Subjekt aller Zwecke aber ist jedes vernünftige Wesen, als Zweck an sich selbst (...)."

Im Zentrum des Kantschen Erziehungsbegriffes steht das Subjekt innerhalb des Spannungsfeldes seiner individuell gegebenen Anlagen und des geforderten Idealbildes. Dieses Zentrum wird umgeben von einer äußeren Hülle, dem "Netzwerk", wovon das Subjekt selbst ein Teil ist. Dieses Netzwerk trägt individuelle und kollektive (gesellschaftliche) Handlungsverantwortung. Zwischen der äußeren Hülle, dem Netzwerk, und der inneren Hülle, dem Zentrum, dessen Kern das Subjekt darstellt, üben die Erzieher/-innen Vermittlungsfunktion aus. Das Subjekt soll allmählich ins Netzwerk überführt werden. Dazu erhält es schrittweise mehr Selbstständigkeit und Selbstbestimmung. Die „ganzheitliche (proportionierliche) Entfaltung“ aller menschlicher Anlagen ist so unabdingbar. Kant betont also ganz klar den intersubjektiven Aspekt der Erziehung.<sup>29</sup> Ein vernünftiges, autonomes Subjekt braucht, um seine Freiheit verantwortungsvoll leben zu können, eine Art obere Instanz, die ihm hilft notwendige Entscheidungen für oder gegen mögliche Handlungen zu treffen, deren Konsequenzen und Tragweite er aus seiner subjektiven Perspektive heraus nur schwer abschätzen kann. Kant formuliert eine einfache, allgemein abgefasste, wichtige Handlungsmaxime, die nochmals die Handlungsverantwortung des Subjektes für sich als Individuum und für die Gesellschaft, das Netzwerk, ausdrückt:<sup>30</sup>

"Handle so, dass du die Menschheit, sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden anderen, jederzeit als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchtest."

*der ‚mündige‘ Mensch  
als Erziehungs- und Bil-  
dungsideal*

Er unterstreicht dieses Erziehungs- und Bildungsideal, das eindeutig auf einen mündigen Menschen abzielt, durch den kategorischen Imperativ, in dem er schreibt:<sup>31</sup>

"...handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde."

*Grenzüberschreitungen  
als wichtige Bildungs-  
funktion des Ästhetischen*

Ästhetische Handlungen unterliegen keinen direkten Grenzen, sie sind selbstbestimmt, das handelnde Subjekt trägt selbst Handlungsverantwortung. Um innovative Problemlösungen finden zu können, müssen Grenzen überschritten werden. Welche Grenzen dies sein können, muss vom ästhetisch handelnden Subjekt innerhalb seiner Handlungsautonomie selbst verantwortet werden. Somit beschreibt Kant an dieser Stelle eine mögliche **Bildungsfunktion des Ästhetischen**.<sup>32</sup>

*eigene Denk-, Urteils-  
und Handlungsfähig-  
keiten freisetzen*

## b. Überlegungen zur Pädagogik

Als logische Konsequenz seiner Überlegungen zum Subjekt und zur Struktur der Erziehung folgert Kant, dass die Pädagogik autonom ist. Deshalb muss sie auch zur Sicherung ihres Bildungsauftrages "judiziös" und initiativ werden,<sup>33</sup> d.h. Pädagogik hat Begründungs- und Argumentationspflicht. Sie leistet Hilfe bei der Befreiung aus einschränkenden (sozialisatorischen) Bedingungen und Zwängen und setzt als pädagogische planvolles Ziel die Freisetzung **eigener Denk-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten**.<sup>34</sup> Erkenntnis und Erfahrung bedingen einander gegenseitig, sind ohne einander nicht denkbar. Beide sind Basis der Bildung, ohne sie ist Bildung unmöglich. Da

<sup>29</sup> KU, 391, B 94/A 389; "Die formale Bedingung, unter welcher Natur diese ihre Endabsicht erreichen kann, ist diejenige Verfassung im Verhältnisse der Menschen untereinander, wo dem Abbruche der einander wechselseitig widerstrebenden Freiheit gesetzmäßige Gewalt in einem Ganzen, welches bürgerliche Gesellschaft heißt, entgegengesetzt wird; denn nur in ihr kann die größte Entwicklung der Naturanlagen geschehen."

<sup>30</sup> KPV, 61, BA 67;

<sup>31</sup> KPV, 51, BA 52;

<sup>32</sup> dazu siehe auch: Richter-Reichenbach 1983, 39/40 und Kant: KU, 297, B 258, 259, A 255 und KU, 259, B 206,207,A 204 und KU, 298, B 260, A 256, 257;

<sup>33</sup> SA 2, 703/704, A 15,16, A 17,18;

aber Erfahrung stets subjektiv ist, fordert Kant als weitere Verfahrensmaxime der Pädagogik die Werturteilsfreiheit.<sup>35</sup> Die Struktur der Pädagogik besteht in Sein - Sollens - Fragen. Es muss ein dialektisches Spannungsverhältnis zwischen der Theorie der Erziehung, in ihrer faktisch konstruierten Realität, und ihrer Praxis, als kontrafaktischer Zielsetzung geben.<sup>36</sup>

Erfahrungsurteile entstehen immer „ganzheitlich“, multisensuell und multiperspektivisch, indem Begriffshülsen Merkmale, die zumeist aus der Wahrnehmung gewonnen wurden, zugeordnet werden, die diese leere Hülse so mit Inhalt füllen. Grundlage der Erziehung sind die Anlagen der zu erziehenden jungen Menschen. Kant unterscheidet technische, pragmatische und moralische Anlagen.<sup>37</sup>

*Bildungsqualität von Erfahrungsurteilen*

### c. Erkenntnis und Erfahrung<sup>38</sup>

Welches sind nun die Bedingungen für die Möglichkeit ästhetischen Verhaltens, existiert ein spezifisches „ästhetisches Verhalten“?

„Es ist also wenigstens eine der näheren Untersuchung noch benötigte und nicht auf den ersten Anschein sogleich abzufertigende Frage: ob es ein dergleichen von der Erfahrung und selbst von allen Eindrücken der Sinne unabhängiges Erkenntnis gebe. Man nennt solche Erkenntnisse *a priori*, und unterscheidet sie von den empirischen, die ihre Quellen *a posteriori*, nämlich in der Erfahrung, haben.“<sup>39</sup>

Wenn es diese Erkenntnisse „a priori“ gibt, und diese unabhängig von Erfahrung und Sinneseindrücken entstehen, und wenn davon ausgegangen werden kann, dass genau diese Form der Erkenntnis ästhetisches Verhalten begründet, deren Hauptmerkmal die Innovation ist, dann müssen diese Erkenntnisse begriffsunabhängig entstehen können. Denn Begriffen gehen immer reale Gegenstände voraus. Der Verstand arbeitet mit Begriffen, d.h. er ist immer mit der Realität verbunden. Er kann also nur innerhalb dieses Systems arbeiten, keine Innovation im eigentliche Sinne leisten, da die Produkte einer Innovation, sonst wäre es ja keine, realiter noch nicht existieren, somit auch die Begriffe für diese Produkte nicht, d.h. der Verstand kann nicht aktiv werden. Menschen sind aber in der Lage innovativ zu handeln, deshalb muss es auch eine Verstandestätigkeit im Subjekt geben, die ohne Begriffe arbeitet.

*„Erkenntnisse a priori“ als Plädoyer für ‚begriffsungebundene‘ Erkenntnisprozesse und somit pro ästhetischer Bildung*

Erkenntnis- und Urteilsvermögen, d.h. Vernunft und Verstand, arbeiten nach Kant auf unterschiedlichen Realitätsebenen. Der Verstand ist, wie bereits erwähnt, objektbezogen und damit realistisch und nicht innovativ. Die Vernunft hingegen arbeitet intersubjektiv, nach den bereits erwähnten Handlungsmaximen, und ist so als unsinnlich zu bezeichnen. Welche Instanz kann zwischen diesen beiden getrennten Vermögen vermitteln?

*Vernunft und Verstand brauchen eine vermittelnde Instanz*

<sup>34</sup> KRV 1, 45, B 1,2; „Dass alle unsere Erkenntnis mit der Erfahrung anfangen, daran ist gar kein Zweifel; denn wodurch sollte das Erkenntnisvermögen sonst zur Ausübung erweckt werden, geschähe es nicht durch Gegenstände, die unsere Sinne rühren und teils von selbst Vorstellungen bewirken, teils unsere Verstandestätigkeit in Bewegung bringen, diese zu vergleichen, sie zu verknüpfen oder zu trennen, und so den rohen Stoff sinnlicher Eindrücke zu einer Erkenntnis der Gegenstände zu verarbeiten, die Erfahrung heißt? Der Zeit nach geht also keine Erkenntnis in uns vor der Erfahrung vorher, und mit dieser fängt alle an.“

<sup>35</sup> KPV, 44, BA 41, 42;

<sup>36</sup> KRV 1, 53, B 12, A 8; „Erfahrungsurteile, als solche, sind insgesamt synthetisch.“

<sup>37</sup> SA 2, 674, B 315, A 317;

<sup>38</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Erfahrung‘

<sup>39</sup> KRV 1, 45, B 1,2;

72

*produktive Einbildungskraft als Synthese sinnlicher Erfahrungen, Vorstellungen, Wahrnehmung und Verstandes-tätigkeit*

Erfahrung ist die Synthese<sup>40</sup> eines Zusammenspiels von sinnlichen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Verstandes-tätigkeit. Sie ist von elementarster Wichtigkeit, in der Synthese und ihren Einzelelementen, für die Entwicklung des Bewusstseins und der Erkenntnis des Subjektes. Wahrnehmung ist primär rezeptiv. Sie ruft Vorstellungen über die Realität hervor. Sie ist damit verbunden mit der Verstandes-tätigkeit und folglich imstande Erkenntnisprozesse in Gang zu setzen. Es handelt sich aber immer nur um empirische Erkenntnisse. Wahrnehmung besitzt immer auch ein sinnliches Moment. Aus der Synthese von Sinnlichkeit und Verstand entsteht, in Gestalt der Erfahrung, nichts Neues im eigentlichen Sinne. Trotzdem kann gerade diese Synthese den Horizont der beiden unterschiedlichen Realitätsebenen (von Vernunft und Verstand) entscheidend erweitern.<sup>41</sup> Kant erkennt die **produktive Einbildungskraft** als spezifisches Vermögen. Sie besitzt die Stärke kreatives Handeln anzuregen und, in der Konsequenz, die Kraft, ein Produkt (im engeren Sinne ein ästhetisches Objekt) zu schöpfen. Diese produktive Einbildungskraft, die in ästhetischen Objekten Gestalt annimmt, lässt sich ergo charakterisieren durch ihre spezifischen Qualitäten:

*kreativ, innovativ, offen, dynamisch, bewusstseinserweiternd, begriffsungebunden, polyvalent, ideenbestimmt, bivalent*

- sie handelt kreativ, entwirft individuelle Bild- und Objektvorstellungen;
- sie arbeitet innovativ, sucht nach innovativen Problemlösungen und versucht ihnen Gestalt zu verleihen;
- durch ihre innovativ und kreativ geprägte Aktivität schafft sie offene dynamische Situationen, die Impuls für weitere ästhetische Aktivität geben können;
- ergo bewirkt sie eine Erweiterung des Bewusstseins und der Erkenntnis, sowie der Erfahrungswelt des Subjektes;
- sie dient als Basis für ästhetische Ideen, diese sind begriffsungebunden, verfolgen keinen Zweck;
- ihre Produkte sind stets polyvalent, folglich Basis neuer ästhetischer Aktivität, können nicht ganz in Begriffe gefasst werden;
- und somit auch ideenbestimmt, d.h. ein ästhetisches Objekt ist der Versuch der Realisierung einer ästhetischen Idee, aber nur eine mögliche Gestalt, somit Gegenstand der Erkenntnis und der Reflexion zugleich;
- ästhetische Objekte sind Gegenstand der Wahrnehmung und gleichzeitig zugänglich für Verstand, Wahrnehmung und Erleben, ergo bivalent;

*ästhetische Objekte als Basis synthetisierender Vollzüge im Subjekt*

Ästhetische Ideen und Objekte sind Basis für synthetisierende Vollzüge im Subjekt, d.h. Produkte aus den unterschiedlichen Realitätsebenen des Subjektes lassen sich konkretisieren, nehmen Gestalt an, das Subjekt kann einen Begriff bilden und das Objekt in sein Netzwerk, seine Realität einfügen.<sup>42</sup>

*Zweckfreiheit und Begriffsungebundenheit als Werte*

#### d. Kunst und Ästhetik

Bereits in der Beschreibung der produktiven Einbildungskraft wird die Zweckfreiheit von Kunst und die Begriffsungebundenheit ästhetischer Objekte angesprochen.<sup>4344</sup>

<sup>40</sup> s. Zitate S.11;

<sup>41</sup> KU, 249/250, B 192,193, B 194, A 190/191; "Nun behaupte ich, dieses Prinzip sei nichts anderes, als das Vermögen der Darstellung **ästhetischer Ideen**; unter einer ästhetischen Idee aber verstehe ich diejenige Vorstellung der Einbildungskraft, die viel zu denken veranlasst, ohne dass ihr doch ein bestimmter Gedanke, d.i. **Begriff** adäquat sein kann, die folglich keine Sprache völlig erreicht und verständlich machen kann.- Man sieht leicht, dass sie das Gegenstück (Pendant) von einer **Vernunftidee** sei, welche umgekehrt ein Begriff ist, dem keine Anschauung (Vorstellung der Einbildungskraft) adäquat sein kann. Die Einbildungskraft (als produktives Erkenntnisvermögen) ist nämlich sehr mächtig in Schaffung gleichsam einer anderen Natur, aus dem Stoffe, den ihr die wirkliche gibt."

<sup>42</sup> s. dazu auch Richter-Reichenbach 1992, 61; Kant (KU, 255, B 201, A 198,199) illustriert dies ausführlich am Beispiel des Genies, dessen eigene Originalität er der bloßen Imitation (Nachahmung oder Nachäffung) gegenüberstellt.



Ich habe bereits mehrfach den Begriff der ästhetische Idee gebraucht. Wie kann diese beschrieben werden?

Eine ästhetische Idee geht dem ästhetischen Objekt voraus, sie kann nur exemplarisch, als eine mögliche Problemlösung unter vielen, dargestellt werden, sie kann ergo nie konkret Form annehmen, bleibt immer in einem dynamischen, offenen Gleichgewicht.<sup>45</sup> Der subjektive Ursprung bewirkt Autonomie und Eigenständigkeit (Selbstbestimmtheit). Als Ursprung des Ästhetischen sind ästhetische Ideen zweckfrei (s.o.) und zeitlos. Sie sind polyvalent und inexponibel.<sup>46</sup> Ästhetische Ideen sind Produkte der produktiven Einbildungskraft und zeichnen sich folglich durch dieselben Charakteristika aus. Manifestationen ästhetischer Ideen (selbstbestimmt, formal, materiell, inhaltlich strukturiert) lösen u.U. eben solche Rezeptionsvollzüge aus.<sup>47</sup> Es entsteht ein Kreisprozess:

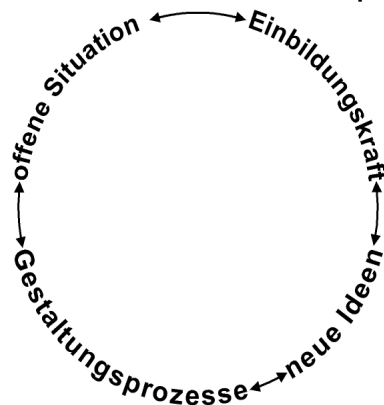


Abb. 10 Kreisprozess bei Kant

Ästhetische Produkte haben ihren Wert, ihre Wirklichkeitsmöglichkeit und ihren Beurteilungsmaßstab immer in sich selbst.

Kant formuliert für die Kunst bestimmte Regeln.<sup>48</sup> Kunst spricht den Menschen direkt an, ohne Zugriff auf Sinnlichkeit, Erfahrung und Verstand.<sup>49</sup> Ästhetische Produkte sind polyvalent.<sup>50</sup> Ästhetisches Handeln verläuft spontan, ohne Zwang. Dieses Zusammenspiel ist Basis jedweder ästhetischen Produktion und Erkenntnis.<sup>51</sup>

*dynamisch-offenes Gleichgewicht von ästhetischer Idee und ästhetischem Objekt in ästhetischen Prozessen*

*Kunst folgt bestimmten Regeln: z.B. direkte Ansprache des Menschen, Polyvalenz, Zweck- und Zwangsfreiheit, etc.*

- Die Einbildungskraft ist innovativ.<sup>52</sup>

<sup>43</sup> KU, 130, B 26, A 26;

<sup>44</sup> KU, 122, B 14,15, A 14,15; ich empfehle dem interessierten Leser die Lektüre des kompletten § 16 aus KU, 146 - 149, B 49 - 53,54, A 49 - A 53; "Nicht bloß der Gegenstand, sondern auch die Existenz desselben gefällt. Daher ist das Geschmacksurteil bloß kontemplativ (...). Aber diese Kontemplation selbst ist auch nicht auf Begriffe gerichtet; denn das Geschmacksurteil ist kein Erkenntnisurteil (weder theoretisches, noch praktisches), und daher auch nicht auf Begriffe gegründet, oder auch auf solche **abgezweckt**."

<sup>45</sup> KU, 284, B 241, A 238; "Nun glaube ich, man könne die ästhetische Idee eine inexponible Vorstellung der Einbildungskraft, die Vernunftidee aber einen indemonstrablen Begriff der Vernunft nennen. Von beiden wird vorausgesetzt, dass sie nicht etwa gar grundlos, sondern (...) gewissen Prinzipien der Erkenntnisvermögen, wozu sie gehören, (jene den subjektiven, diese objektiven Prinzipien) gemäß erzeugt werden."

<sup>46</sup> Definition der ästhetischen Idee bei Kant: KU, 249 - 251, B 192 - 195, A 190 - 193;

<sup>47</sup> KU, 253, B 198, A 195,196;

<sup>48</sup> KU, 241, B 180,181, A 178,179; "... schön ist das, was in der bloßen Beurteilung (nicht in der Sinnenempfindung, noch durch einen Begriff) gefällt."

<sup>49</sup> KU, 253, B 198, A 195,196; "Mit einem Worte, die ästhetische Idee ist eine einem gegebenen Begriffe beigesellte Vorstellung der Einbildungskraft, welche mit einer solchen Mannigfaltigkeit der Teilvorstellungen in dem freien Gebrauche derselben verbunden sind, dass für sie kein Ausdruck der einen bestimmten Begriff bezeichnet, gefunden werden kann, **der also zu einem Begriffe viel Unnennbares hinzu denken lässt**, dessen Gefühl die Erkenntnisvermögen belebt und mit der Sprache, als bloßem Buchstaben, Geist verbindet."

<sup>50</sup> KU, 254, B 199,200, A 197; "... das erfordert ein Vermögen, das schnell vorübergehende Spiel der Einbildungskraft aufzufassen, und in einem Begriff (...) zu vereinigen, der sich ohne Zwang der Regeln mitteilen lässt."

- Ästhetische Produkte sind Ausdruck einer durch ästhetische Urteilskraft geleisteten Selbstbeziehung. Sie basieren auf eigenen unbestimmten Begriffen des selbstbestimmten Subjektes.<sup>53</sup>
- Ästhetische Urteile können nicht als privatistische Geste abgetan werden, sie besitzen intersubjektive Gültigkeit. Ästhetische Prozesse laufen bei der Schaffung eines ästhetischen Objektes im Subjekt ab. Das ästhetische Objekt ist, seinerseits, in der Lage ästhetische Prozesse im Rezipienten auszulösen.<sup>54</sup>
- Ästhetische Produkte sind einerseits Produkte des Zeitgeists, von dem sich der Produzent nie ganz frei machen kann, und damit einer Gesellschaft, andererseits aber ist ihre ästhetische Wirkung unabhängig von Zeit und Raum.<sup>55</sup>
- Das ästhetische Phänomen partizipiert indirekt am Freiheitsbegriff.<sup>56</sup>
- Das Ästhetische ist "Symbol des Sittlich-Guten".<sup>57</sup>

### e. Zusammenfassung

*Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung.*

Welche wesentlichen Aussagen Kants haben Grundlagenbedeutung für eine philosophische Theorie ästhetischer Bildung?

- Das Subjekt kann nur Mensch werden durch Erziehung.
- Das Subjekt ist autonom und trägt Handlungsverantwortung für sich selbst und das Netzwerk.

Die Bildungsfunktion des Ästhetischen liegt in der Handlungsautonomie und -verantwortung des Subjektes beim Vollzug ästhetischer Handlungen. Die Pädagogik muss eigene Denk-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten freisetzen. Es gibt Erkenntnisse a priori, die begriffungebunden ablaufen. Die produktive Einbildungskraft ist ein spezifisches Vermögen: sie wird gekennzeichnet durch Kreativität, Innovation, Offenheit, Fähigkeit zur Bewusstseins- und Erkenntniserweiterung, Zweckfreiheit, Begriffsungebundenheit, Polyvalenz und die Fähigkeit zur Realitätserweiterung, sie setzt ein hohes Maß an Reflexion und Produktivität frei. Dieselben Qualitäten gelten auch für die ästhetische Idee, das ästhetische Handeln und das ästhetische Produkt.

*Erziehung erreicht über das Ästhetische beim Rezipienten Toleranzförderung*

*ästhetisches Lernen besitzt kompensatorisches Potential*

Das Ästhetische ist eine Synthese aus Wahrnehmbar-Begrifflichem und Erlebnis-Ideenmäßigem. In der Konsequenz erreicht die Erziehung über das Ästhetische eine **Toleranzförderung** (Ambiguitätstoleranz) des Rezipienten. In ihm wird ein Selbstbezug, ein Reflexionsvollzug, ästhetische Aktivität initiiert. Der eigene Erfahrungshintergrund und das eigene Vorverständnis bilden die Grundlage eines sinnlich-bedeutungsauslegenden Vollzuges. Das Subjekt wird einem **Lernen über eigene sinn- und formgebende Potenzen** unterworfen. D.h. ästhetisches Lernen hat die Fähigkeit zur **Kompensation** und Therapie von Subjektstörungen, hilft und unterstützt die

<sup>51</sup> KU, 251, B 195, A 192,193;: "Wenn nun einem Begriff eine Vorstellung der Einbildungskraft unterlegt wird, (...) so ist die Einbildungskraft hierbei schöpferisch, und bringt das Vermögen intellektueller Ideen in Bewegung(...)."

<sup>52</sup> s. auch: KU, 255, B 201, A 198,199 und KU, 129, B 24,25, A 24,25;

<sup>53</sup> KU, 129, B 24,25, A 24,25;: "Aber von einer subjektiven Allgemeingültigkeit (...) lässt sich nicht auf die logische schließen; (...) weil sich das Prädikat der Schönheit nicht mit dem Begriffe des Objekts, in seiner ganzen logischen Sphäre betrachtet, verknüpft, und doch eben dasselbe über die ganze Sphäre des Urteilenden ausdehnt."

<sup>54</sup> KU, 219, B 149, A 147;: "Dass sie (die ästhetischen Urteile) aber, obgleich das Prädikat (der mit der Vorstellung verbundenen eigenen Lust) empirisch ist, gleichwohl, was die geforderte Beistimmung von jedermann betrifft, Urteile a priori sind, oder dafür gehalten werden wollen, ist gleichfalls schon in den Ausdrücken ihres Anspruchs enthalten; (...)"

<sup>55</sup> KU, 203, B 127, A 125,126;: "Noch ist anzumerken... über alles sinnliche Interesse hinweg sehen."

<sup>56</sup> KU, 297, B 258,259, A 255;

<sup>57</sup> KU, 298, B 260, A 256,257;

## Menschwerdung.

### f. Kritik des Neuhumanismus an Kants Ansatz<sup>58</sup>

Kant stellt sich zwar die formale Vereinbarkeit von Verstand und Vernunft und Verstand und Sinnlichkeit fest vor, realisiert sie aber nicht. Das Schöne partizipiert bei Kant nur indirekt am Freiheitsbegriff. Kant weist die Wirkung des Ästhetischen für die Bildung nur subjektiv nach. In der Konsequenz bleibt das Ästhetische der bloßen Innerlichkeit verhaftet, besitzt keine praktische, gesellschaftliche Konsequenz. Es wird zur privaten Funktionslust der eigenen Reflexionsfähigkeiten degradiert. Wenn der Mensch Selbstzweck und dies auch Ziel jeder Bildung ist, dann gebührt der „ästhetischen Erziehung und Bildung“ eine herausragende Stellung im Bildungssystem, und zwar v.a. aufgrund der Zweckfreiheit, der „Ganzheitlichkeit“, also der Multisensualität und Multiperspektivität“ und der spezifisch menschlichen, selbstbestimmten, Handlungsmöglichkeiten. Jeder ästhetische Reflexionszustand ist immer ein Selbstbestimmungsversuch und -zustand.

*ästhetische Erziehung und Bildung muss eine herausragende Stellung im Bildungssystem einnehmen*

### g. Was bedeuten Kants Schriften heute für die Kunstpädagogik?

Wir leben in einer anderen Zeit, in einem anderen Zeitgeist, unter anderen Lebensbedingungen als Kant. Als Vertreter der Aufklärung ist sein Weltbild nicht gotteszentriert und damit Wunder der göttlichen Schöpfung, sondern er stellt gezielt Fragen an die Welt. Es entsteht das Weltbild eines komplizierten Netzwerkes. Die Bestandteile des Netzes, die Geschöpfe der Natur, sind auf vielfältige Weise miteinander vernetzt, können eigentlich nie als isoliertes Element betrachtet werden. Dem Menschen kommt in diesem Netzwerk eine herausragende Position zu. Er trägt Verantwortung für sich selbst und die anderen, er ist autonom, frei, aber nur so weit, wie er sich selbst und anderen nicht schadet. Damit er diese Verantwortung tragen kann und für diese Freiheit reif ist, muss die Pädagogik, die als Wissenschaft ebenfalls autonom ist, Sorge tragen. Er muss sich die Menschwerdung selbst schrittweise erarbeiten. Er ist ein Subjekt mit verschiedensten Anlagen, diese müssen zur Menschwerdung „ganzheitlich“ (proportionierlich) entwickelt werden. Nur im Zusammenspiel von Vernunft, Verstand, Sinnlichkeit und Einbildungskraft kann er seiner Rolle gerecht werden, sich immer weiter in Richtung „Ideal-mensch“ zu perfektionieren. Kant sieht generell das Gute im Menschen, das Schlechte wird ausgeblendet. Wie soll mit negativen Anlagen umgegangen werden? Ist diese Frage implizit in der proportionierlichen Entwicklung der Naturanlagen enthalten?

*Kant thematisiert ausschließlich die guten Anlagen im Menschen*

Lange, viel zu lange Zeit, haben wir Menschen, nachdem wir zuallererst an die Erkenntnisse und Ergebnisse der Forschung und der Wissenschaft glaubten und ihnen beinahe blind vertrauten, da sie uns (technischen) Fortschritt, ein besseres (gesünderes) und längeres (angenehmeres, bequemerer) Leben bescherten, dieses vernetzte Moment der Welt ignoriert oder sogar vergessen und damit auch unsere Handlungsverantwortung innerhalb des Netzwerkes. Wohlstand und Genuss waren uns wichtiger. Fortschritt stand im absoluten Mittelpunkt. Wir haben auf Kosten anderer gelebt. Damit haben wir aber nicht nur den anderen Mitgliedern des Netzwerkes geschadet, sondern auch uns selbst.

*Fortschritt steht in unserer Kultur über allem, v.a. auch über der Tatsache, dass Menschen nur Teil eines komplexen Netzwerkes sind*

<sup>58</sup>f. Kritik des Neuhumanismus: an dieser Stelle geht es nur um die Zusammenfassung wesentlicher Kritikpunkte, verschiedener Autoren, die in der Folge verschiedenen neuhumanistischen Ansätzen kritisch gegenübergestellt werden sollen; vgl. Richter-Reichenbach 1983, 46-48;

76

*die Grundsätze einer Menschwerdung wurden bis heute nicht realisiert*

Statt den Reichtum der Individualitäten zu fördern, konformiert man der Einfachheit halber. Statt mehr über die eigenen Denk-, Urteils-, Ausdrucks- und Handlungsfähigkeiten zu entdecken, entfremden wir uns immer mehr selbst, verlieren unsere Mitte, Stärke und Abwehrkräfte. Statt dem Subjekt Autonomie, Verantwortung und Freiheit zu verleihen, entmachten wir uns selbst (v.a. an die Technik). D.h. nichts anderes, als dass Rückbesinnung auf die alten Werte und Ideale, z.B. eines Kant, unbedingt notwendig ist, um in Richtung Menschwerdung, einer schönen Utopie, vorwärtskommen zu können. Heute erleben wir bereits deutlich Verrohung und Verwahrlosung als Ausdruck einer tiefen Krise des Subjektes. Dieser Tatsache muss die Pädagogik entgegenwirken, um ihrem Auftrag gerecht werden zu können. Dabei braucht sie die moralische, politische und finanzielle Unterstützung der ganzen Gesellschaft.

*ästhetische Bildung und Erziehung haben das Potential Fehlentwicklungen entgegenwirken zu können*

Ästhetische Bildung und Erziehung kann hier heilende Wirkung haben: sie hat emanzipatorische Bildungs-, Kompensations- und Therapiewirkung. Aber sie ist kein Allheilmittel, darf nicht zum Auf-fangbecken, zur Korrektur von Störungen funktionalisiert werden. Sie muss ein Angebot, eine Chance für jedermann sein und für jedermann garantiert werden. V.a. braucht sie Zeit und Raum, darf nicht ausschließliche Präsentations- und Profilierungsfunktion besitzen.

*Kant setzt den Focus auf den Menschen*

### B. Wilhelm von Humboldt (1767-1837)<sup>59</sup>

Stellt Kant die Autonomie des Subjektes ins Zentrum seiner pädagogischen Überlegungen, so müssen wir bei Humboldt das Problem der Bildung als Mittelpunkt seiner Betrachtungen sehen, und zwar in theoretischer und praktischer Hinsicht. Kants Aussagen sind grundlegend für Humboldts weitergehende Erkenntnisse, werden mancherorts kommentarlos übernommen oder vorausgesetzt. Andernorts werden sie kritisiert, korrigiert oder erweitert.

*Humboldt setzt seinen Focus auf die Bildung*

Studiert man Humboldts Bildungstheorie<sup>60</sup> genauer, so lässt sich bei ihm folgendes Strukturschema aufstellen, in dessen Mittelpunkt die Bildung steht. Zwischen allen Elementen des Netzes bestehen Wechselbeziehungen und gegenseitige Abhängigkeiten.

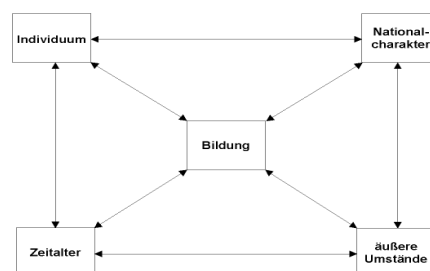
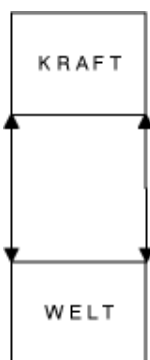


Abb. 11-12: Humboldt 1/2

<sup>59</sup> Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835) Bei den Zitaten aus Humboldtschen Schriften werden folgende Abkürzungen bzgl. Flitner/Giel (Hg.): W.v.H., Werke in 5 Bd. verwendet:  
 GEMK - Über die Gesetze der Entwicklung der menschlichen Kräfte, Bd.1, (3), S.43-55;  
 IGWS - Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen, Bd.1, (4), S.56-233;  
 TBM - Theorie der Bildung des Menschen, Bd.1, (5), 234-240;  
 GM - Über den Geist der Menschheit, Bd.1, (11), S.506-518;  
 BWKV - Über die Bedingungen, unter denen Wissenschaft und Kunst in einem Volke gedeihen, Bd.1, (13), S.553-561;  
 ÄV - Ästhetische Versuche - "Über Gottes Herrmann und Dorothea", Bd.2, (5), S.125-(133)-356;  
 KLS - Der Königsberger und Litauische Schulplan, Bd.4, (20), S.168-195;  
 SK - Schema der Künste, Bd.5, (5), S.52-54;  
 DS - Über Denken und Sprechen, Bd.5, (9), S.97-99;  
 KÖR - An Chr.G.Körner: Zur philosophischen Geschichte der Menschheit, Bd.5, (18), S.171-174;  
<sup>60</sup> TBM, 1/234-240, (5);

Meine Betrachtung der Humboldtschen Schriften soll in diesem Sinne aufgebaut sein. Allerdings möchte ich das Strukturschema, ebenfalls im Humboldtschen Sinne auf die Elemente **Ich** (Kraft) und **Welt** vereinfachen und die Bildung in diesem Spannungsfeld ansiedeln.

### a. Zum Individuum

Im Mittelpunkt des Humboldtschen Bildungsdenken steht die Frage danach, „was der Mensch ist und werden soll.“<sup>61</sup> Der Antwort auf diese Frage kann man sich, so Humboldt, nur dann nähern, wenn man stets die Beziehung zur Welt mit denkt. Humboldt bestimmt den Menschen als „Kraft“. Diese Kraft wird tätig in der Welt. Sie vermittelt zwischen Gegenwart und Vergangenheit.<sup>62</sup> Er versteht darunter „die Kompetenz des Menschen, die mehr als die bloße Summe möglicher individuell oder gesellschaftlich vorgegebener Einseitigkeiten zu sein scheint.“<sup>63</sup><sup>64</sup>

*der Mensch steht in einer dynamischen Wechselbeziehung zur Welt*

Diese dynamische Sicht des Verhältnisses des Menschen zur Welt, als Wechselbeziehung, ist Basis für Humboldts Thesen.<sup>65</sup> Der Mensch kann nicht ohne „Welt“ gedacht werden. Die „Kraft“ kann „Welt“ schaffen. Der Mensch kann direkt auf die Welt einwirken oder indirekt über die Produkte seiner „Kraft“, also über die Welt. D.h. aber auch, dass seine Produkte auf ihn positive oder negative Rückwirkungen haben können, er also Teile seiner „Welt“ selbst gestalten kann und verantworten muss.<sup>66</sup> <sup>67</sup>

Auch wenn jeder Form der Bildung und Erziehung ein bestimmtes Ziel oder Ideal zugrunde liegen muss, wird sich immer die Individualität durchsetzen und nur ein bestimmtes Ziel innerhalb der spezifischen Möglichkeiten einer Individualität erreicht werden. Menschen können folglich nicht normiert werden. Jean Paul<sup>68</sup> verwendet dazu das schöne Bild einer Sonne und ihres Spiegelbildes auf der Wasseroberfläche: das Bild der Sonne am Himmel gleicht stark seinem Spiegelbild auf der Wasseroberfläche, aber nur die Sonne hat z.B. die Kraft zu wärmen, etc.... Für Bildung und Erziehung bedeutet dies zum einen eine Einschränkung, zum anderen aber auch ein großer Reichtum. Wie traurig wäre es, wenn Erziehung und Bildung ausschließlich Kopien erzielen könnten und mit der Kopie von der Kopie würde das Ergebnis immer schlechter werden.<sup>69</sup>

*Menschen können nicht normiert werden*

<sup>61</sup> Menze, Cl.; 1975, 28;

<sup>62</sup> Benner, 1990, 51;

<sup>63</sup> vgl. den Herbartschen und Fichteschen Begriff der „Bildsamkeit“;

<sup>64</sup> Menze, 1975, 28; „Sprache und Geschichte, **Kunst** und Wissenschaft, Werkzeuge und Verhältnisse, alles, in dem der Mensch sich vorfindet, was er geschaffen hat, mit dem er umgehen kann, was er benutzen kann, ist **Welt**. Ohne diese Welt ist menschliches Leben, gleichsam als eine weltlose menschliche Existenz, unmöglich. Die **Kraft** in ihrer Tätigkeit schafft diese **Welt**; aber diese **Welt** selbst wirkt zurück auf diese **Kraft** und bestimmt sie.“

<sup>65</sup> GM, 1/513; „Der Mensch wirkt überhaupt entweder durch seine Person, oder sein Werk.“

<sup>66</sup> GM, 1/512; „Jene ausgezeichneten Menschen, die uns hier zum Vorbilde dienen, haben (...) immer eine entschiedene und originelle Individualität.“

<sup>67</sup> GM, 1/513; „Es wirkt auf Menschen der verschiedensten Individualität.“ „Es macht diejenigen, auf die es einwirkt, nicht gerade der Individualität gleich, die es, da, wo es sich befindet, selbst an sich trägt; (...)“

<sup>68</sup> Jean Paul, Levana oder Erziehlehre;

<sup>69</sup> GM, 1/515; „Der grösste Mensch ist daher der, welcher den Begriff der Menschheit in der höchsten Stärke, und in der grössten Ausdehnung darstellt; und einen Menschen beurtheilen heißt nicht andres, als fragen: welchen Inhalt er der Form der Menschheit zu geben gewusst hat? (...) Der Begriff der Menschheit aber ist nichts anders, als die lebendige Kraft des Geistes, der sie beseelt, aus ihr spricht, sich in ihr thätig und wirksam erweist.“

*Erziehung und Bildung ist ein individueller Prozess der aktiv, selbsttätig, selbstbildend und selbst-erziehend verläuft*

Mit anderen Worten: die Bestimmung der Menschen liegt in der individuellen Annäherung an den idealen Menschen. Diese Annäherung soll aber nicht passiv, im Sinne von ‚geformt werden‘, sondern aktiv, selbsttätig, selbstbildend, selbsterziehend geschehen. Nur in der aktiven Auseinandersetzung mit ICH und WELT kann der Mensch seine Individualität entwickeln, Mensch werden. Bildung wird eben nicht durch bloße Imitation erzielt. Die Menschen, bei denen die Kraft oder der innere Antrieb, die intrinsische Motivation, zur kontinuierlichen Selbstbildung, also eine Art ständige Neugier, besonders hoch ist, tragen die Möglichkeit in sich, weiter als andere Individuen ihrer Spezies in Richtung MENSCH zu kommen, darin einen höheren Rang, als andere zu erreichen. Dieser Art sind Dichter/-innen und Künstler/-innen.<sup>70</sup>

*der Mensch ist ein historisches Wesen*

Humboldt hält den Menschen für fähig<sup>71</sup>, auf dem Wege der Erfahrung, sich Vorbilder zu suchen, die dem individuellen Ideal am meisten entsprechen. Diese Vorbilder haben eine wichtige Funktion, indem sie Impuls für die intrinsische Motivation der Selbstbildung sein können. Er ist der Ansicht<sup>72</sup>, dass der Vergleich mit historischen Persönlichkeiten, u.a. auch anderer Nation, sehr gewinnbringend für die eigene Entwicklung sein kann. Wiederum geht es um die aktive Auseinandersetzung, um die Reibung an und mit ICH und WELT. Es geht Humboldt vielmehr darum, dass das Individuum sein persönliches Ideal einkreist und dieses zu realisieren versucht, als dass es von außen in Richtung eines bestimmten Ideals geformt wird. Dabei denkt er das Individuum immer als historisches Wesen.<sup>73 74 75</sup>

#### Zur Vernunft:<sup>76</sup>

*Bildung dient der Realisierung der Individualität*

Die menschliche Vernunft verlangt nach dem Grundrecht der freien Persönlichkeitsentfaltung. Diese darf nur durch die Grenzen der individuellen Anlagen und Fähigkeiten begrenzt werden. Humboldt vertritt die Meinung, dass jede Politik, und damit jede Gesellschaft, diesem Grundrecht folgen müsse.<sup>77</sup> Er betont die Bedeutung der Individualität. Bildung hat der Realisierung der Individualität zu dienen. Sie ist um so besser, je näher sie sich diesem ihrem Idealzustand zu bringen vermag. Nachdem der Begriff der Individualität den ganzen Menschen, d.h. seine körperliche Erscheinung, seine Psyche, seinen Geist, beinhaltet, bedeutet dies aber auch, dass es unbedingte Aufgabe der Bildung sein muss, den ganzen Menschen zu bilden.<sup>78</sup>

<sup>70</sup> GM, 1/511;

<sup>71</sup> GM, 1/509; „...Er (der Mensch) blickt um sich her und wählt sich diejenigen Individuen aus, welche ihm den besten und höchsten Begriff vollendeter Menschheit geben. Da er das Ideal selbst nicht anschauen kann, hält er sich an seine treuesten Abdrücke.“

<sup>72</sup> Kör, 5/172;

<sup>73</sup> s.auch Menze, 1975, 19 und 21;

<sup>74</sup> GM, 1/506; „... er muss ein letztes Ziel, einen ersten und absoluten Maßstab aufsuchen, und dies Letzte muss eng und unmittelbar mit seiner innern Natur verwandt seyn.“

<sup>75</sup> TBM, 1/236; „Denn nur diejenige Bahn kann in jedem die richtige seyn, auf welcher das Auge ein unverrücktes Fortschreiten bis zu diesem letzten Ziele zu verfolgen im Stande ist, und hier allein darf das Geheimnis gesucht werden, das, was sonst todt und ewig unnütz bleibt, zu beleben und zu befruchten.“

<sup>76</sup> IGWS, 1/69; „Bewiesen halte ich (...), dass die wahre Vernunft dem Menschen keinen andren Zustand, als einen solchen wünschen kann, in welchem nicht nur der Einzelne der ungebundensten Freiheit genießt, sich aus sich selbst, in seiner Eigenthümlichkeit, zu entwickeln, sondern in welchem auch die physische Natur keine andre Gestalt von Menschenhänden empfängt, als ihr jeder Einzelne, nach dem Maasse seinen Bedürfnisses und seiner Neigung, nur beschränkt durch die Grenzen seiner Kraft und seines Rechts, selbst und willkürlich giebt.“

<sup>77</sup> Menze, 1975, 48; „Jeder Mensch stellt die ihm eigene „individuelle Idee“ in Wirklichkeit dar. Diese Idee existiert nicht abgetrennt von dem Leben dieses Menschen. Sie geht ihm nicht voraus. Sie ist vielmehr „nur dadurch möglich, dass sie als Tatsache erscheint“. (...) Doch bedeutet das tatsächliche Leben dieses Individuums noch nicht die Verwirklichung seiner Idee. (...) **Der Vorgang, in dem sich diese individuelle Idee zunehmend in Erscheinung bringt, heißt Bildung.** (...) **Die Vollendung des Menschen besteht deshalb in der Schaffung seiner idealischen Individualität.**“

Bildung nährt die Individualität. Diese entfaltet sich an ihr.

#### Geschichte - Biografie:

Humboldt versteht die Geschichte<sup>79</sup>, - im Sinne einer historischen Entwicklung -, nicht als Summe einzelner historischer Begebenheiten, sondern als "menschliche Wirkungsgeschichte, deren Manifestationen als Objektivationen lebendiger Selbsttätigkeit des Menschen zu begreifen sind",<sup>80</sup> weil im Individuum Gegenwart (es lebt jetzt und hier), Vergangenheit (es sucht seine Vorbilder u.a. in der Beschäftigung mit ihr), und Zukunft (über die Fähigkeit zur Innovation und den Prozess der Menschwerdung), miteinander vernetzt und verbunden sind.<sup>81</sup>

*im Individuum sind Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander vernetzt*

#### Der innere Antrieb:

Der Mensch besitzt, nach Humboldt,<sup>82</sup> eine Art inneren Antrieb, eine intrinsische Motivation, die vielleicht mit dem Streben nach Unsterblichkeit, verbunden mit der Todesangst, beschrieben werden kann.

*jeder Mensch besitzt die intrinsische Motivation zur stetigen Vervollkommnung seiner Individualität durch Selbstbildung*

Dieser innere Antrieb treibt ihn (den einen mehr, den anderen weniger) zur steigenden Vervollkommnung seiner Individualität durch Selbstbildung, um über die Manifestationen seiner Individualität, die ihn selbst überdauern können und sollen, diese Art der "Unsterblichkeit" zu erreichen. Dieser innere Antrieb besitzt, so gesehen, stark egoistische Züge. Aber auch aus der Sicht der Menschwerdung und der Vernetzung von ICH und WELT, altruistische Züge. Denn jede Individualität kann zur Mannigfaltigkeit, Entfaltung und Vervollkommnung der Gesellschaft beitragen. Er braucht und sucht nach Nahrung konkreter Form, weil er nach Verwirklichung sucht. Nur so ist sein Ziel gegeben.

#### ICH und WELT:<sup>83 84</sup>

Es muss ein offener Austausch zwischen ICH und WELT möglich sein; nur so kann sich Individualität entfalten. Sie braucht den Gegenstand und den Stoff der Welt, um sich an ihr reiben und messen, um Ideen verifizieren oder falsifizieren zu können, und um korrigierende Maßnahmen an der eigenen Persönlichkeit vornehmen zu können.<sup>85</sup>

*zur Entfaltung der Individualität muss ein offener Austausch zwischen ICH und WELT stattfinden*

<sup>78</sup> Menze, 1975, 49/50; "Der Prozess, in dem die individuelle Idee sich zunehmend zur Darstellung bringt, wird beschrieben als der Weg von der Subjektivität zur Objektivität. (...) Aus dieser Sicht ist Bildung ein ständiges Individuellerwerden. Zugleich bedeutet sie aber auch eine Objektivierung als Freisetzung von zufälliger Bestimmtheit."

<sup>79</sup> Kör, 5/173;

<sup>80</sup> Richter-Reichenbach, 1983, 63;

<sup>81</sup> Dasselbe gilt auch für die Manifestationen der Individualitäten. Ein Mensch ist ein historisches Wesen, kann nicht ohne seine Biografie gedacht werden, ist aber trotzdem in der Lage Allgemeingültiges hervorzubringen.

<sup>82</sup> TBM, 1/235; "Im Mittelpunkt aller besonderen Arten der Tätigkeit nämlich steht der Mensch, der ohne alle, auf irgend etwas Einzelnes gerichtete Absicht, nur die Kräfte seiner Natur stärken und erhöhen, seinem Wesen Werth und Dauer verschaffen will. Da jedoch die bloße Kraft einen Gegenstand braucht, an dem sie sich üben, und die bloße Form, der reine Gedanke, einen Stoff, in dem sie, sich darin ausprägend, fortauern könne, so bedarf auch der Mensch einer Welt außer sich. Daher entspringt sein Streben, den Kreis seiner Erkenntnis und seiner Wirksamkeit zu erweitern (...)."

<sup>83</sup> TBM, 1/235; "...diese Aufgabe löst sich allein durch die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt zu der allgemeinsten, regesten und freiesten Wechselwirkung."

<sup>84</sup> GM, 1/512; "... nicht die Welt in seine Individualität hinübertragen, noch den Stempel dieser Welt wiederum aufdrücken, was doch allein das letzte Ziel seiner Bestrebungen, die einzige Quelle wahrhaft menschlicher Genüsse seyn kann."

<sup>85</sup> s.auch: Menze, 1975, 28 u. 40; Benner, 1990, 32/33, 102; Richter-Reichenbach, 1983, 62;

*die Sprache  
als Vermittlerin  
zwischen den Instanzen*

### Natur und Sprache:

Als weitere Begriffe nennt Humboldt in diesem Zusammenhang “die Natur” und “die Sprache”. Natur kann in mancher Beziehung hier mit WELT gleichgesetzt werden: es gibt eine innere und eine äußere Natur (Welt). Zwischen diesen beiden steht der Mensch. Die Sprache fungiert als Vermittlerin zwischen den Instanzen. Interessant ist, dass Humboldt die innere Natur und die äußere Natur als eigenständige “Wesen” betrachtet. Grafisch:

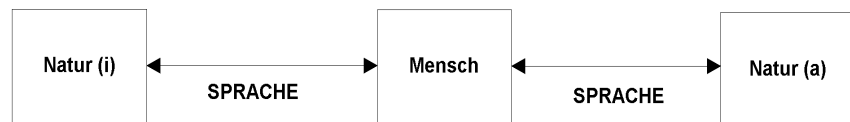


Abb. 13: Humboldt 3

*die Menschwerdung ver-  
läuft innerhalb eines  
dynamischen Gleichge-  
wichts von Innovation  
und Tradition ab*

### b. Zeitalter - Nationalcharakter - äußere Umstände<sup>86</sup>

Die Menschwerdung läuft also “zweigleisig” ab:

Da ist einerseits das Faktum “Veränderung”: Entwicklung wird bedingt durch ständiges Fortschreiten, durch Fortschritt und Innovation. Ohne Veränderung und Erneuerung ist kein Fortschritt möglich. Erfahrungen sammeln bedeutet auch andererseits das Faktum “Tradierung”: Aus der Erfahrung und der Erkenntnis gewonnene Manifestationen der “Veränderung”, die sich in der Realität bewährt haben und die möglicherweise ein kleines Stück des langen Weges zur Menschwerdung darstellen, müssen festgehalten, bewahrt, weitergegeben, tradiert werden, damit die künftige Generation davon profitieren kann. Der Mensch besitzt die Möglichkeit und Fähigkeit zu historischem Lernen, kann sich eine Kultur schaffen, auf die er aufbauen kann. “Veränderung” und “Tradierung” bedingen sich wechselseitig. Durch sie werden Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft miteinander vernetzt. “Tradierung” ist statisch, “Veränderung” ist dynamisch.

### Veränderte Lebensverhältnisse:

*wird die Balance von  
Tradition und Inno-  
vation nicht erhalten, ver-  
liert der Mensch sein  
inneres Gleichgewicht*

Humboldt erkennt eine vollkommene Umwandlung der Lebensverhältnisse in seiner Zeit.<sup>87</sup> Und er spricht von einer “wirklichen Umkehrung aller Verhältnisse.” Die Überbetonung der “Veränderungen” erklärt er<sup>88</sup> zum Charakteristikum, das den Zeitgeist reflektiert. Geraten “Veränderung” und “Tradierung” aus dem Gleichgewicht, so verliert in der Konsequenz auch jeder einzelne Mensch das innere Gleichgewicht.

**Das Grundproblem** jeder Erziehung und Bildung besteht darin, den Zufall aus der Bildung zu tilgen.<sup>89</sup>

<sup>86</sup> TBM, 1/240; “Da jedoch diese Folge (der Vervollkommnung der Individualitäten) immer wieder durch den Einfluss des Nationalcharakters, des Zeitalters und der äußeren Umstände überhaupt unterbrochen wird, so erhielt man zwei verschiedene aber immer gegenseitig aufeinander einwirkende Reihen: die eine der Veränderungen, welche irgend eine Geistesthätigkeit nach und nach in ihrem Fortschreiten gewinnt, die andre derjenigen, welche der Charakter der Menschen in einzelnen Zeiten und Nationen sowohl, als im Ganzen, durch die Beschäftigungen annimmt; die er nach und nach ergreift; (...)”

<sup>87</sup> GM, 1/506; „ob diesen Grundsäulen (den äußeren Verhältnissen der Menschheit) menschlicher Wohlfahrt Gefahr droht.“

<sup>88</sup> TBM, 1/240;

<sup>89</sup> Menze, 1975, 27; “den Zufall aus der Bildung des Einzelnen zu tilgen und den Vorgang seiner Bildung, soweit das in den beschriebenen Grenzen möglich ist, wissenschaftlich anzuleiten. Das hat aber zur Folge, dass die Beziehung des Menschen zur Welt und seine Bestimmung zu Grundproblemen dieser Theorie werden.“



Werte...:

Den Sinn des Lebens haben wir bereits mit dem Streben nach Vervollkommnung der eigenen Individualität in Richtung Menschwerdung und letztlich des Kollektivs einerseits, und dem damit verbundenen Streben nach Unsterblichkeit geklärt. Die Frage danach ist also innerhalb der Bildungstheorie zu suchen, beim Versuch der Bestimmung des "absoluten Maßstabs" des Menschen.<sup>90</sup> Es geht abermals nicht um passives Ansammeln, Abspeichern und Imitieren von Bildungsgütern, sondern um aktive Realisierung dessen, was diese bedeuten: also um eine Transferleistung, die sowohl "Veränderung", als auch "Tradierung" beinhaltet. Auf diesem Weg erarbeitet sich der Mensch seine "Würde", die er selbst gestaltet. Diese muss dann aber auch in der Beziehung zwischen ICH und WELT als eine Grenze geachtet werden. Auf dem Weg der Menschwerdung muss der Weg der "Echtheit" beschritten werden.<sup>91</sup>

*Menschwerdung bedeutet seine eigene ‚Würde‘ erarbeiten*

Innere Mitte und Entfremdung:

Veränderte Lebensverhältnisse erzeugen Unsicherheit, diese beeinträchtigen das notwendige (innere) Gleichgewicht.<sup>92</sup> Die Verwissenschaftlichung der Welt, die Schaffung neuer Lebensrollen und der "Gottesverlust"<sup>93</sup> haben entscheidend zu dieser Entfremdung, zum Sinn- und Werteverlust und damit zum Verlust der eigenen Mitte beigetragen. Die "Funktionalisierung" des Menschen führt in der Konsequenz zur "Entindividualisierung".<sup>94</sup> Humboldt betont in seinen Schriften immer wieder die Bedeutung der Individualität. Bildung kann dem Leben einen Sinn geben, d.h. ggf. den "Gottesverlust" ausgleichen. Humboldt beklagt aber in diesem Zusammenhang auch die einseitige kognitive Bildung.<sup>95</sup> Bildung bedeutet immer Bildung von Werten, also sittliche Bildung und Erziehung.

*Menschen streben nach Sicherheit und Harmonie - sie erleben Funktionalisierung und Entindividualisierung*

### c. Zur Bildung

**"Der wahre Zweck des Menschen** - nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt - **ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.**"<sup>96</sup>

Humboldt betont an mehreren Stellen die Bedeutung der Bildung des ganzen Menschen und spricht sich entschieden gegen das "Spezialistentum" aus.<sup>97</sup> Nur über die „ganzheitliche Bildung“ können Verbesserungen erreicht werden. Menze bezeichnet, im Sinne Humboldts, den "Prozess des Hervortretens dieser individuellen Idee in dem Individuum"<sup>98</sup> als Bildung. Die einzige natürliche Grenze der Bildung ist die "Kraft", d.h. das Talent oder die Fähigkeit.

*Bildung muss zum Ziel haben, alle Anlagen des Menschen zu einem harmonischen Ganzen zu entwickeln*

<sup>90</sup> GM, 1/507; "... es kann daher nur in seinem **inneren Werth**, in seiner höheren Vollkommenheit liegen." "Die Würde des Menschen ist es also, die er aufzusuchen (...)hat(...)."

<sup>91</sup> GM, 1/508;

<sup>92</sup> s.auch: Menze, 1975, 10: ".dass er seine ständige Anonymität... Zwängen ausgeliefert sieht."

<sup>93</sup> s. auch: Sedlmayr: "Verlust der Mitte"; Menze, 1975, 51 und 126;

<sup>94</sup> Menze: in: Schlerath, 1986, 57;

<sup>95</sup> TBM, 1/235; "dass man über der höheren, und nur für Wenige tauglichen wissenschaftlichen Ausbildung des Kopfes die allgemeiner und unmittelbarer nützlichen Gesinnungen vernachlässigt."

<sup>96</sup> IGWS, 1/64; Hervorhebung G.L.;

<sup>97</sup> s. z.B.: TBM, 1/234; GM, 1/508; ÄV, 2/128;

<sup>98</sup> Menze: in: Schlerath, 1986, 58;

## Dimensionen der Bildung:

<i>Bildung ist stets ‚innere Bildung‘ und somit Persönlichkeitsbildung</i>	Mit der Betonung der Bedeutung der „inneren Natur“ für das Gleichgewicht des Menschen folgt die Forderung nach <b>„innerer Bildung“</b> . <sup>99</sup> Diese zielt auf Einsicht und <b>„Persönlichkeitsbildung“</b> ab. <sup>100</sup> Humboldt erkennt die Kluft zwischen idealer Bildung und der Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht. <sup>101</sup> Es besteht aber eine Art <b>„höhere heilige Pflicht“</b> zur Bildung.
<i>Erziehung entscheidet über den ‚Wert‘ eines Menschen</i>	Desweiteren unterstreicht er die Macht der <b>„Erziehung“</b> . Die Erziehung entscheidet über den Wert eines Menschen, ihre Qualität über den Wert einer Gesellschaft.
<i>Bedeutung des ‚lebenslangen Lernens‘</i>	Humboldt erkennt und plädiert bereits für die Wichtigkeit des <b>lebenslangen Lernens</b> . <sup>102</sup> Verbunden mit dem Prinzip der Selbstbildung ist bei Humboldt immer die Frage nach dem Sinn, dem Ziel des Lebens. <sup>103</sup>
<i>Ziel ist stets eine ‚allgemeine Menschenbildung‘</i>	Alle diese Faktoren ergeben die <b>„allgemeine Menschenbildung“</b> . <sup>104</sup>

## Das Denken:

<i>Sprache als Grundlage des Denkens</i>	Die <u>Sprache</u> spielt in Humboldts Bildungstheorie eine besondere Rolle: sie ist Vermittlerin zwischen ICH und WELT, <u>Grundlage des Denkens</u> .
--	---

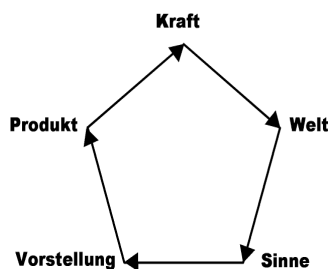


Abb. 14: Humboldt 4

Laut Humboldt ist Denken immer in Sprache gefasst und Sprache ist ohne Denken nicht möglich.<sup>105</sup> Sprache ist die größte Kulturleistung des Menschen. Sie vermittelt zwischen Ich und Du, zwischen ICH und WELT.<sup>106</sup> Nach Humboldts Annahme müsste dann ein sprachloser Mensch denkunfähig sein. Er ist sogar der Ansicht, dass der Mensch selbst zur Hervorbringung von Kunst der Sprache bedarf.<sup>107</sup>

Erreicht der Mensch schließlich in seinem Denken ein geschlossenes

<sup>99</sup> TBM, 1/238;

<sup>100</sup> TBM, 1/239;

<sup>101</sup> KLS, 4/175;

<sup>102</sup> GM, 1/512;

<sup>103</sup> s.o.: Motiv der „Unvergänglichkeit“;

<sup>104</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Menschenbild‘

<sup>105</sup> DS, 5/95-99; „Denken ist immer schon in Sprache gefasst, wie umgekehrt Sprechen ohne Denken undenkbar ist.“ „Die Sprache ist die Vollendung, das Complement des Denkens, aber zugleich ein Mittel, den Gedanken, zur Mittheilung an andre und zur Rückwirkung auf das Subject, aus sich heraus und sich gegenüber zu stellen.“ (...) „Die Sprache ist eine notwendige Bedingung des Menschseins selbst.“

<sup>106</sup> s. auch Benner, 1990, 132;

<sup>107</sup> Menze, 1975, 38; „die Kunst eine vom Menschen erschaffene Welt ist, die schon zu ihrer Hervorbringung der Sprache bedarf.“

System von Wissen und Handeln, so erreicht er eine höhere Form, eine gelehrte Bildung.<sup>108</sup>

**Bildungsziele:**

Sieht man Bildung im Humboldtschen Sinne als Netzwerk, in dem sich der Mensch Welt aneignet und die Welt auf den Menschen reagiert,<sup>109</sup> so bewirkt Bildung nicht nur eine Veränderung, Verbesserung des Individuums, sondern eine "Veredlung des Menschseins selbst". Oberstes Bildungsziel ist die Humanisierung der Menschen. Flitner/Giel<sup>110</sup> sehen bei Humboldt

*Humanisierung des Menschen als oberstes Bildungsziel*

"die Ansätze zur Humanisierung des zivilisatorischen Fortschritts im Bereich der ästhetischen Kultur und der Geschmacksbildung."

Diese sind als Kulturleistungen spezifisch menschliche Qualitäten. Freiheit ist für Humboldt erstens Grundbedingung für die Möglichkeit der proportionierlichen Kräftebildung und zweitens Bildungsziel. Auch hier bedingen sich Grundbedingung und Ziel gegenseitig.<sup>111</sup>

*Freiheit als Grundbedingung*

Humboldt fordert als weiteres Bildungsziel und Menschenrecht die Mündigkeit.<sup>112</sup>

*Mündigkeit als Bildungsziel*

Diese idealischen Qualitäten des Menschen setzen ganz bestimmte didaktische Grundsätze voraus. Vier davon formuliert er explizit:

- **die Selbsttätigkeit**<sup>113</sup>
- **das Prinzip des Exemplarischen**<sup>114</sup>
- **das Prinzip des Allgemeingültigen**<sup>115</sup>
- **und die „Ganzheitlichkeit“**<sup>116 117</sup>

*Selbsttätigkeit, Exemplarität, Allgemeingültigkeit und ‚Ganzheitlichkeit‘ als didaktische Grundsätze*

Um diese vier Qualitäten erreichen zu können, sieht er die folgenden Bildungsinhalte vor:

Humboldt teilt den "Unterricht" in drei Stadien ein: Elementarunterricht - Schulunterricht - Universitätsunterricht.<sup>118</sup> Der Elementarunterricht hat propädeutische Funktion, er beschäftigt sich mit den Basiskompetenzen.<sup>119</sup>

*Lernen lernen*

Der Schulunterricht thematisiert Lernen selbst und das Lernen des Lernens. Er ist gleichmäßig in den linguistischen, den historischen und den mathematischen Bereich unterteilt.<sup>120</sup>

<sup>108</sup>. s. auch: Kör, 5/171 und TBM, 1/238;

<sup>109</sup>. s. auch: TBM, 1/236;

<sup>110</sup>. vgl. Flitner/Giel, 5/317;

<sup>111</sup>. s. auch: Benner, 1990, 53;

<sup>112</sup>. Menze, 1975, 26;

<sup>113</sup>: TBM, 1/237; "Was also der Mensch notwendig braucht, ist bloß ein Gegenstand, der die Wechselwirkung seiner Empfänglichkeit mit seiner Selbsttätigkeit möglich mache.;"

**Querverweis:** s. Seite 713f. ‚Selbsttätigkeit‘

<sup>114</sup>: TBM, 1/238;

<sup>115</sup>: GM, 1/507, 513;

<sup>116</sup>: TBM, 1/234;

<sup>117</sup>: Kör, 5/174 "Die so notwendige Einheit des Charakters nämlich hat, glaube ich, mehrere Stufen von höherer und niederer Würde. Ich möchte die Klassen so abtheilen. 1. Einheit durch Herrschaft **körperlicher Sinnlichkeit** - Einheit der Rohheit - bei allen barbarischen Völkern. 2. Einheit der **ästhetischen Kräfte** bei den Griechen. Mit dieser verbindet sich in spekulativen Köpfen eine Einheit durch Vernunft - bei Platon. 3. Mangel an Einheit durch große Ausbildung des Verstandes. 4. Die höchste Einheit, hervorgehend aus jenem Mangel. **Die Ausbildung des Verstandes bringt Ausbildung der praktischen Vernunft hervor. Diese fordert Vollkommenheit**, gleichsam als Inhalt des formalen Gesetzes. **Die vollkommene Einheit der Kräfte, aber nicht Einheit durch Alleinherrschaft Einer, sondern durch gleichen Regierungsantheil jeder.**(...) So entsteht **Einheit der Reflexion**, als das Unerreichbare, dem wir nachstreben müssen."

<sup>118</sup>: KLS, 4/169; "Sprach-, Zahl- und Maasverhältnissen, geographischen, geschichtlichen und naturhistorischen Aspekten."

<sup>119</sup>: Ebd.

*Bedeutung des ästhetischen Bereichs als interdisziplinäre Methode*

An anderer Stelle<sup>121</sup> formuliert Humboldt, dass der Mensch allein durch Kunst zu sich selbst kommen kann. Damit betont er die Bedeutung des ästhetischen Bereichs als fächerübergreifendes Prinzip. Dies lässt sich einerseits durch Spannungen mit seinem Bruder, A.v.Humboldt, andererseits aber damit erklären, dass er als Kunst v.a. die Dichtkunst sieht. Alle anderen Künste schätzt er geringer ein.<sup>122</sup> <sup>123</sup> Humboldt beschreibt schon, wie sinnvoll die Profilbildung nach der Grundbildung sein kann.<sup>124</sup> Außerdem formuliert er das Grundrecht auf Bildung.<sup>125</sup> Er schlägt den Auf- und Ausbau von "Elementar- oder Bürger- und gelehrten Schulen" vor.<sup>126</sup> Der Unterricht der Bürgerschulen soll die folgenden "Fächer" umfassen:<sup>127</sup> Lesen, Schreiben, Zahl- und Maßverhältnisse, Sprechübungen, die "nötigsten und ersten Begriffe von der Beschaffenheit des Menschen und des menschlichen Geschlechts, des Erdbodens, der Gesellschaft", Musik, Zeichnen, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte und Religionsunterricht. Sport fehlt hier ganz. Daraus lassen sich Konsequenzen für öffentliche Bildungsinstitutionen ableiten.<sup>128</sup>

*Schule vermittelt ‚allgemeine Menschenbildung‘*

Die Schule erhält den Auftrag der allgemeinen Menschenbildung oder Grundbildung.<sup>129</sup>

*Bedeutung des Ästhetischen für die ‚allgemeine Menschenbildung‘***d. Ästhetische Bildung<sup>130</sup>**

Humboldt skizziert Perspektiven des Ästhetischen und beginnt zunächst mit der Beschreibung des ästhetischen Sinns.<sup>131</sup> Dieser hat u.a. durch seine innovative Qualität, die Fähigkeit Gegenstände miteinander zu verbinden, eine Zusammenschau herbeizuführen. Er hat immer vernetzende Tendenz. Er sucht in dieser Vernetzung nach neuen Möglichkeiten. Verstand und Vernunft sind hingegen<sup>132</sup> der Erfahrung und der Wirklichkeit verhaftet. Sie können nichts Neues hervorbringen.

*Multiperspektivität des ästhetischen Sinns*

Der ästhetische Sinn ist somit der einzige, der die "Pluralität der Perspektiven" auf der Welt erleben kann.<sup>133</sup> Auch Humboldt betont die Zweckfreiheit des Ästhetischen.<sup>134</sup> Der **ästhetische Zustand** kennzeichnet sich durch<sup>135</sup>

<sup>120</sup>. KLS, 4/170;

<sup>121</sup>. W.v.H.: Über Schiller und den Gang der Geistesentwicklung. Bd.IV, 502; Akademieausgabe, A.Leitzmann/O.Gebhard(Hg.), Bd. I-XV, Berlin 1903; "Bildung wird durch Kunst nicht nur erleichtert, sondern allein durch Kunst kommt der Mensch zu sich selbst."

<sup>122</sup>. s. z.B. SK, 5/52-54;

<sup>123</sup>. KLS, 4/170; "Der Universitätsunterricht setzt nun in den Stand, die Einheit der Wissenschaft zu begreifen, und hervorzubringen, und nimmt daher die schaffenden (kreativen) Kräfte in Anspruch."

<sup>124</sup>. KLS, 4/174;

<sup>125</sup>. KLS, 4/175; "Jeder, auch der Ärmste, erhalte eine vollständige Bildung, (...)."

<sup>126</sup>. KLS, 4/176; Bürgerschulen entsprechen Mittelschulen.

<sup>127</sup>. KLS, 4/177;

<sup>128</sup>. KLS, 4/172; "Die Uebung der Kräfte auf jeder Gattung von Schulen allemal vollständig und ohne irgend einen Mangel vorzunehmen, alle Kenntnisse aber, die sie überhaupt wenig oder zu einseitig befördern, wie nothwendig sie auch seyn mögen, vom Unterricht auszuschließen, und dem Leben die speziellen Schulen vorzubehalten."

<sup>129</sup>. TBM, 1/236; "Was verlangt man von einer Nation, einem Zeitalter, von dem ganzen Menschengeschlecht, wenn man ihm seine Achtung und Bewunderung schenken soll? Man verlangt, dass Bildung, Weisheit und Tugend so mächtig und allgemein verbreitet, als möglich, unter ihm herrschen, dass es seinen inneren Werth so hoch steigern, dass der Begriff der Menschheit, wenn man ihn von ihm, als dem einzigen Beispiel, abziehen müsste, einen grossen und würdigen Gehalt gewönne."

<sup>130</sup>. Briefe an Körner, LX, S.2; Vorausgeschickt werden muss, dass Humboldt den Ästhetik-Begriff und seine Bestimmung durch Kant voraussetzt.

<sup>131</sup>. Kör, 5/173; "der Herrschaft des ästhetischen Sinnes über die rasonierenden und handelnden Kräfte."

<sup>132</sup>. s.Kant;

<sup>133</sup>. TBM, 1/239;

<sup>134</sup>. z.B. GM, 1/511, 512;

<sup>135</sup>. ÄV, 2/138;

“1. die Aktivität aller Kräfte unter dem Primat der Einbildungskraft (und) 2. den Entwurf einer neuen idealischen Wirklichkeit, die faktische transzendiert, ohne sie zu verlassen.”

Dabei werden reale Objekte in Phantasieobjekte verwandelt. Der ästhetische Zustand kann auch als **„ganzheitliche Selbstbeziehung“** beschrieben werden. Er wird, ausgelöst durch Kunst, verstanden als **Menschenbildung**.<sup>136</sup>

Grundlagen des Bildungsbegriffes bilden auch bei Humboldt **der Begriff des Bildes, die Wahrnehmung und der Ausdruck**.<sup>137</sup> **Der Verstand bedient sich der Begriffe, die Einbildungskraft der inneren und äußeren Bilder, die Sinne der Anschauung. Der ästhetische Sinn, in seiner übergeordneten Position, hat vermittelnde Position, er kann sich all dieser Medien bedienen, diese miteinander verbinden und so zu neuen Aussagemöglichkeiten gelangen. „Ganzheitliche Bildung“ (im Sinne von Multisensualität und Multiperspektivität) ist ohne Bilder unmöglich.** Kant sah Bilder ja auch als Voraussetzung der Begriffe.<sup>138</sup> Mit „Sinne“ meint Humboldt nichts anderes als die Wahrnehmung. Diese liefert den Stoff, die Gegenstände, die Impulse, an denen das Denken ansetzen kann.

Ohne Wahrnehmung kein Denken. Daten, die mit Hilfe der Wahrnehmung gewonnen werden, sind Grundlage der Begriffsbildung und damit der Sprache, der Vermittlerin zwischen ICH und WELT. Durch Wahrnehmungsschulung wird indirekt also auch das Denken geschult. **Wahrnehmungsschulung ist Grundlage des Denkens**, aber beide bedingen sich wiederum wechselseitig.<sup>139</sup>

Humboldt geht von der Annahme aus, dass jeder Mensch eine Art **inneren Antrieb zur Bildung** besitzt. Diese muss in ihren Produkten objektiviert und manifestiert werden. Der Mensch muss sich ausdrücken, um den, z.B. durch eine Denktätigkeit entstandenen, Entwurf besser betrachten und reflektieren zu können. Ausdruck ist von entscheidender Bedeutung für das innere Gleichgewicht des Menschen. Oftmals verwendet er eine Gestalt der Erfahrung, der Wirklichkeit, die aber nur Mittel zur Verwirklichung der eigenen Idee ist. Der Verstand kann nur auf der Realität aufbauen, diese verändern, um auf diesem Umweg, mittels ästhetischen Denkens zu Innovation zu gelangen. Es muss folglich Ziel der allgemeinen Menschenbildung sein, dem Menschen **unterschiedlichste Ausdrucksmöglichkeiten** zu vermitteln, zu Verfügung zu stellen, um später individuell geeignete Wege zu finden und diese für den eigenen Ausdruck anzuwenden. Wird dies versäumt, kann keine „ganzheitliche, multisensuelle und multiperspektivische Bildung“ stattfinden und somit auch keine Menschwerdung vollzogen werden.

*der ästhetische Zustand als ‚ganzheitliche Selbstbeziehung‘, d.h. Menschenbildung*

*Menschenbildung ist ohne Bilder, ohne das Ästhetische unmöglich*

*Wahrnehmungsschulung ist Grundlage des Denkens*

*der Mensch besitzt eine intrinsische Entwicklung zur Selbstbildung, - dafür braucht er unterschiedlichste Ausdrucksmöglichkeiten*

<sup>136</sup> Richter-Reichenbach, 1983, 68: ÄV, 2/159 (II.146ff.); „Der ästhetische Gegenstand ist Objekt, ohne bloß Objekt zu sein; er beinhaltet Subjektives, ohne bloß Subjektives zu sein.“

<sup>137</sup> TBM, 1/237; „In ihm (dem Menschen) ist vollkommene Einheit und durchgängige Wechselwirkung, beide muss er also auch auf die Natur übertragen; in ihm sind mehrere Fähigkeiten, ihm denselben Gegenstand in verschiedenen Gestalten, bald als **Begriff des Verstandes** (kognitiv), bald als **Bild der Einbildungskraft**, bald als **Anschauung der Sinne** vor seine Betrachtung zu bringen.“

<sup>138</sup> DS, 5/97; „Kein Denken, auch das reinste nicht, kann anders, als mit Hülfe der allgemeinen Formen unserer Sinnlichkeit geschehen; nur in ihnen können wir es auffassen und gleichsam festhalten.“

<sup>139</sup> KLS, 4/173,174; „Überall hat das Genie nur die Befriedigung des innern Drangs zum Zweck, der es verzehrt, und der Bildner z.B. will nicht eigentlich das Bild eines Gottes darstellen, sondern die Fülle seiner plastischen Einbildungskraft in dieser Gestalt ausdrücken und heften.(...)Aeusere Mittel es auszuführen giebt es immer mehrere, aber die Wahl unter ihnen kann nur jene, nur ob sie geringere oder vollere Befriedigung findet, bestimmen.“

*Bedeutung von Kunst  
und Kultur für die  
Bildung*

Darauf aufbauend formuliert er die Bedeutung von Kunst und Kultur für die Bildung. Der "Elementarunterricht" beinhaltet nach seinen Vorstellungen auch die beiden Hauptgattungen der Künste, die bildnerische und die musikalische.<sup>140</sup> Kunst ist Ausdruck. Über das Schaffen und die Beschäftigung mit Kunst kann der Mensch zu sich selbst, zu seiner Bestimmung, zu seinem Ideal finden. Dabei verarbeitet er seine äußere und innere Welt, also alle Daten der äußeren und inneren Wahrnehmung. Zu dieser Verarbeitungstätigkeit benötigt der Mensch all seine Sinne, Sinnlichkeit, Vernunft, Verstand und Einbildungskraft; sie spricht den ganzen Menschen an und ist nur dann ausdrückbar, wenn dieser ganz an der Verarbeitung beteiligt ist. Kunst setzt Selbsttätigkeit voraus und fördert sie. Sie ist eine Form der Weltaneignung und aktiven Weltbewältigung. Dazu benützt sie oftmals die Methode der Umgestaltung und Verfremdung. Sie arbeitet innerhalb des Netzwerkes von ICH und WELT, kann Brücken bauen, neue Teile des Netzes entwickeln, erforschen und erobern. Sie drückt das Innerste des Menschen aus. Sowohl der Prozess des Kunstschaffens (ästhetische Produktion), als auch der Prozess der Kunstrezeption beinhalten diese Aspekte. Beide stehen in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander. Weder das alleinige Kunstschaffen, noch das alleinige Rezipieren von Kunst können diesem Anspruch gerecht werden. Kunst hat somit bildende Funktion.<sup>141</sup> Aber Kunst kann nur Mittel und Wege, keine Ziele aufzeigen.<sup>142</sup> Kunst ist nichts "Mechanisches".<sup>143</sup> Sie wirkt "wohl-tätig auf den Charakter ein."<sup>144</sup> Auf dem Wege der Kunst schafft sich der Mensch seine Welt, seine Kultur.<sup>145</sup> Die Kultur ist "unvergänglich".

*Kunst und Kultur sind  
gestaltete Natur, sie stel-  
len die Veräußerlichung  
des Innersten des Men-  
schen dar*

Der Mensch drückt sich in der Kultur aus, sie ist gestaltete Natur, entspringt der inneren Natur.

*Kunst und Sprache als  
Repräsentationen von  
Welt*

Besonderes Kennzeichen von Kunst und Kultur sind die Einbildungskraft und das ästhetische Denken.<sup>146</sup> Humboldt ist der Ansicht, wie bereits gezeigt, dass Kunstproduktion ohne Sprache, ohne Begriff nicht möglich ist. Das würde bedeuten, dass Kunst nur reales, begrifflich gefasstes Material verarbeiten könnte. Woher kommt dann aber Innovation? Auch wenn er die Vermittlung zwischen Kunst und Mensch nur über Sprache für möglich hält, muss gefragt werden, wie die Sprache Begriffe für das innovative Moment der

<sup>140</sup> ÄV, 2/127,128; "Man kann an diese Untersuchung (über das Wesen der Kunst) die noch allgemeinere anknüpfen, um wie viel der menschliche Geist dadurch überhaupt dem letzten Ziele seines Strebens näher gerückt ist, dem Ziele nämlich: die ganze Masse des Stoffs, welchen ihm die Welt um ihn her und sein inneres Selbst darbietet, mit allen Werkzeugen seiner Empfänglichkeit in sich aufzunehmen und mit allen Kräften der Selbstthätigkeit umzugestalten und sich anzueignen und dadurch sein Ich mit der Natur in die allgemeinste, regste und übereinstimmendste Wechselwirkung zu bringen. Man muss sogar immer beides, sobald man einen hohen praktischen Endzweck verfolgt, und man darf es wenigstens nie ganz vernachlässigen, wenn man von der Kunst spricht, die aus dem Innersten des menschlichen Gemüths selbst entspringt, und von einem Kunstwerke, das mit dem Gepräge einer grossen Eigenthümlichkeit gestempelt ist."

<sup>141</sup> ÄV, 2/150(II 138); "die Einbildungskraft wird durch die Einbildungskraft entzündet."

<sup>142</sup> s. auch Richter - Reichenbach, 1983, 69;

<sup>143</sup> GM, 1/509;

<sup>144</sup> GM, 1/512;

<sup>145</sup> Menze, 1975, 34; "Ihre (die der Kunst) idealisierende Funktion zwingt den Menschen, sich in seiner einzigartigen und unvergänglichen Menschheit darzustellen. Gerade deshalb ist Kunst "menschlich", denn ohne sie kann der Mensch jene Leistung nicht erbringen, die allein ihm Wert und Dauer verleihen kann: **die Gestaltung des eigenen Lebens, die Selbstverwirklichung, die Entfaltung und Ausprägung der seine Individualität konstituierenden Idee**.(...) Deshalb ist der Künstler auch nicht Lehrer des Menschen, nicht das große Genie, das die Bestimmung des Menschen ahnend vorwegnimmt, sondern er regt durch seine Schöpfungen den Menschen an, dass dieser sich selbst in der ihm eigenen Menschheit darstelle (...)."

<sup>146</sup> **Querverweis:** s. Seite 713f. 'ästhetisches Denken'

Kunst fasst. Muss unter Sprache nur das verstanden werden, was wir in der Schule als Sprachunterricht verstehen, oder kann hier auch u.a. die Körpersprache, die Bildsprache, usw. eingeordnet werden? Bei Humboldt gibt es nur Hinweise auf den klassischen Sprachbegriff. Ist somit Kunst und das Ästhetische abhängig von Sprache? Dann müsste ein Mensch, der Sprache beherrscht, auch die Produktion und Vermittlung von Kunst beherrschen.-

Kunst und Sprache symbolisieren und repräsentieren Welt. Aufgrund ihrer Polyvalenz und Polyfunktionalität sind sie in der Lage die Einbildungskraft zu entzünden. Damit sprechen sie den ganzen Menschen an und können so zu einer ganzheitlichen, multisensuellen und multiperspektivischen Entwicklung und Bildung des Menschen einen entscheidenden Beitrag leisten. Allerdings kann nur die Sprache zwischen Ich und Welt vermitteln, da die Kunst abhängig von Sprache ist.<sup>147</sup> Sprache ist mit dem Verstand verknüpft. Sie ist ein System aus mit Bedeutung angefüllten Begriffen und Verknüpfungsregeln. Betrachtet man den Verlauf des Erstspracherwerbs,<sup>148</sup> so bildet das Individuum Begriffe zunächst über die Lautimitation. Die Semantisierung des Begriffs verläuft aber über die psycho-soziale und die kognitive Schiene. D.h., erstens werden elementare Gefühlsäußerungen (gut, böse,...) beobachtet, zweitens elementare Handlungen (Nahrung, Kontaktaufnahme,...) ausgelöst, drittens elementare Bedeutungszuordnungen (Person - Name, Gegenstand - Bezeichnung, Tätigkeit - Verb,...) getätigt, viertens elementare Klaseinteilungen (gegenstände - "Grundbild" - Bezeichnung) vollzogen,... Bereits diese elementaren Stufen des Erstspracherwerbs (ohne Ehrgeiz zu Vollständigkeit) können als Grundlagen der Bildung, der Menschwerdung bezeichnet werden. Sprache muss erst langsam und mühselig erworben werden. Trotzdem ist der kleine Mensch schon zur Kontaktaufnahme mit der Welt fähig. Die Entwicklung der Kinderzeichnung verläuft parallel zur kognitiven Entwicklung. "Begriff" kommt von "Begreifen". Dabei hat das "Greifen" grundlegende Funktion. Am Anfang steht der konkrete Gegenstand. Dieser wird vom Individuum zunächst in seiner körperlichen Gestalt, später in seiner Funktion durch häufige Wiederholung der "Untersuchungsmethoden" ganzheitlich, multisensuell und multiperspektivisch erarbeitet und erfahren. Nach diesem Erfahrungsprozess baut das Individuum ein Symbol auf: z.B. lautmalerisch: "Wau-Wau" für bellende Vierbeiner: Hunde, Mama für Mutter (warm, bringt Nahrung, tröstet,...) oder als Kritzelzeichnung "⊕" für Mitte,... Gewonnene Begriffe werden zu "Einwortsätzen", usw. Es gibt also notwendigerweise eine andere "vorsprachliche" Sprache. Sinnliche Empfindungen, Gefühle stehen vor der Sprache. Nachdem der Mensch während seiner lebenslangen Entwicklung in Krisensituationen in niedrigeren (bereits erfolgreich durchlaufene) Entwicklungsstufen zurückfällt, bleiben diese anderen Sprachsysteme als Notsysteme immer abgespeichert, werden z.B. als Körpersprache parallel zur Sprache bewusst oder unbewusst eingesetzt. All diese Aspekte, u.v.a.m., widersprechen der herausragenden Position der Sprache, wie Humboldt sie ihr zuordnet. Die verschiedenen "Sprach-" oder besser "Kommunikationssysteme" müssen parallel, in ihrer jeweiligen spezifischen Funktion, betrachtet werden. Gerade die Avantgarde, die nach dem Ursprung des menschlichen Ausdrucks in der Kinderzeichnung oder der Kunst "primitiver" Kulturen suchte, bediente sich elementarster menschlicher Ausdrucksformen. Die Kunst ist in all diesen "Kommunikationssystemen" zuhause. Sie entzieht sich häufig

<sup>147</sup> s. auch Menze, 1975, 44;

<sup>148</sup> z.B. in: Schönplflug, Ute; Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung; Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1977;

der verbalen Vermittlung. Allein durch die Vermittlung und Produktion von Kunst ist aktive Weltbewältigung nicht möglich. Die Kunst kann dabei eine entscheidende Rolle spielen, darf aber nicht ausschließlich Bildungsfunktion haben. Sie wird hier von Humboldt, m.E., dem es wie bereits erwähnt, v.a. um die Dichtkunst geht, überbewertet. Ein ästhetisches Produkt ist oft bewusst unvollständig.<sup>149</sup> Die leeren Plätze lassen Raum für die ästhetische Aktivität des Rezipienten.<sup>150</sup>

*ästhetischen Denken ist entwerfendes Denken in einem ästhetischen Bezugssystem*

Ästhetisches Denken ist nun nichts anderes, als ein entwerfendes Denken in ästhetischem Bezugsrahmen.<sup>151</sup> Die Einbildungskraft nimmt hier, neben allen anderen intellektuellen Kräften, die bestimmende, koordinierende Rolle ein. Sie entwirft "Handlungsmodelle", "Verwirklichungsstrategien", "Technologien", etc. Sie versucht gedankliche Möglichkeiten zu verwirklichen.

*ästhetisches Denken braucht das innovative und dynamische Potential des offenen Zustandes*

Innerhalb des ästhetischen Denkens kommt dem offenen Zustand eine besondere Rolle zu, da in diesem Zustand sehr viel innovatives und dynamisches Potential wohnt. Betrachtet man den ästhetischen Prozess als Akt ständiger Selbstvergewisserung über die eigenen produktiven Fähigkeiten, so kann dieser auch als "Selbstbezug" bezeichnet werden. Dieser ermöglicht damit Innovation, als Grundlage des Fortschritts. Wenn ästhetisches Denken Innovation ermöglicht und fördert, kann nur dadurch Ich und Welt reflektiert und korrigiert und somit eine Annäherung an das Ziel "Mensch" vollzogen werden. Über das ästhetische Denken entsteht u.U. eine "dynamisch-freie Wechselwirkung" zwischen Ich und Welt, unter ständigen Innovations- und Anpassungsprozessen.<sup>152</sup> Kulturelle Innovation ist wichtig und notwendig, aber sie darf nicht zum "Entwicklungsprinzip" einer Gesellschaft werden, muss im dynamischen Gleichgewicht mit der Kulturtradition stehen. Genauso wenig darf das ästhetische Denken zum alleinigen Bildungsprinzip erhoben werden. Es geht um eine selbsttätige, selbstbestimmte, „ganzheitliche“, multisensuelle und multiperspektivische, Bildung des Menschen!

*der Mensch als historisches Wesen*

### e. Zusammenfassung

Die Bildung des Menschen steht im Mittelpunkt der Humboldtschen Schriften. Diese steht innerhalb eines Netzwerkes in wechselseitiger Abhängigkeit zum Individuum, zum Zeitalter und zu den äußeren Umständen. Das Individuum steht inmitten eines Spannungsfeldes zwischen Kraft (Ich, Anlagen) und Welt (Natur, Du, Gesellschaft). Der Mensch kann nicht ohne Welt gedacht werden. Er ist ein historisches Wesen.

<sup>149</sup>: man denke z.B. an die Vorliebe für Ruinen in der Romantik oder an die "Gattung" des Torso in der Bildhauerei;

<sup>150</sup>: ÄV, 2/166, 167 (ii 153): "Er kann nur den Theil zeichnen, und indem er die Schilderung derselben der Empfindung des Lesers wichtig macht, diesen nöthigen, das Fehlende selbst auszumahlen."

<sup>151</sup>: Richter - Reichenbach, 1983, 67;

<sup>152</sup>: vgl. Menze, 1975, 29 und Flitner/Giel, 5/319;



Er kann seine Individualität nur in der aktiven Auseinandersetzung mit Ich und Welt, d.h. durch Selbsttätigkeit, entfalten. Bildung ist immer Selbstbildung. Das Ziel jeder Bildung ist die ständige Individualisierung des Menschen. Jeder Mensch strebt nach Unvergänglichkeit, diese kann nur über den Prozess der Bildung erarbeitet werden. Bildung ist eine lebenslanger, nie abgeschlossener Prozess.<sup>153</sup> Die Sprache besitzt Vermittlungsfunktion zwischen dem Menschen und seiner inneren und äußeren Natur. Bildung braucht Kulturtradierung einerseits und kulturelle Innovation andererseits; diese müssen ständig im Gleichgewicht sein. Sie muss andauernd auf die Veränderung der Lebensverhältnisse reagieren, sich anpassen, aber Allgemeingültiges tradieren. Desweiteren muss Bildung immer ganzheitlich, d.h. multisensuell und multiperspektivisch sein, eine proportionierliche Entfaltung aller Kräfte, denn auch diese bedingen sich wechselseitig und stehen in einem Zustand inneren Gleichgewichts. Wird diesem Gleichgewicht nicht Rechnung getragen, kommt es zur Entindividualisierung und damit zur Entfremdung des Menschen von sich selbst. Er verliert sein inneres Gleichgewicht, diese Tatsache greift sein Immunsystem an. Bildung ist also immer innere Bildung, Bildung der Persönlichkeit. Sie ist Leistung des Subjektes, eine allgemeine Menschenbildung. Das Bildungsziel ist immer auch Methode. Sie arbeitet am Exemplarischen, um das Allgemeingültige zu entdecken.

Die Ästhetische Bildung hat eine besondere Position innerhalb der Humboldtschen Bildungstheorie inne, weil sie die Grundprinzipien vereint: sie ist ganzheitlich, multisensuell und multiperspektivisch, selbsttätig, selbstbestimmt, geht vom Exemplarischen zum Allgemeingültigen. Das Ästhetische spricht sowohl bei der Produktion, als auch bei der Rezeption den ganzen Menschen an, setzt die Phantasie frei. Sie kann einen aktiven Beitrag zur individuellen Weltbewältigung leisten, indem sie immer einen Selbstbezug schafft. Die Wahrnehmung ist wichtigste Datenlieferantin zur inneren und äußeren Welt. Deshalb muss sie in besonderem Maße geschult werden. Kunst ist Ausdruck. Der Mensch muss sich andauernd ausdrücken, um darin seine Idee konkretisieren und reflektieren zu können. Kunst und Kunstschaffen, sowie Kunstrezeption, haben Brückenfunktion zwischen Ich und Welt. Der ästhetische Prozess und die Bildung besitzen durch ihren offenen Zustand eine spezifische Dynamik. Dadurch können sie Innovation schaffen.

#### Kant und Humboldt:

- In den bildungstheoretischen Schriften steht bei Kant die Erziehung, bei Humboldt die Bildung als die Instanz zur Menschwerdung.
- Humboldt übernimmt die Kantsche Idee des Netzwerks, auch er sieht das Subjekt als autonomes Wesen.
- Humboldt sieht die Sprache als Vermittlerin zwischen Ich und Welt, für ihn ist ein Denken ohne Sprache unmöglich. Kant dagegen prägt den Begriff der Erkenntnisse a priori, die begriffsungebunden, also sprachunabhängig ablaufen. Dies ist eine entscheidende Errungenschaft im Kantschen Denken, die leider bei Humboldt in seiner Sprachfixiertheit nicht weitergedacht wird.
- Beide betonen das spezifische Vermögen der produktiven Einbildungskraft, als Voraussetzung zur Innovation und die „Ganzheitlichkeit“ (d.h. Multisensualität und Multiperspektivität) des Ästhetischen und die daraus entstehende Chance in der Erziehung und Bildung des Menschen.

*Bildung ist immer Selbstbildung*

*Bildung als lebenslanger Prozess*

*Sprache als Vermittlerin*

*Balance zwischen Tradition und Innovation*

*Bildung ist multisensuell und multiperspektivisch*

*Bildung ist innere Bildung*

#### *Gegenüberstellung*

<sup>153</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Prozess‘

- Kant sieht die Möglichkeit der Toleranzförderung über das Ästhetische.
- Beide sehen entscheidende Vorzüge der Beschäftigung mit dem Ästhetischen durch den ständig gegebenen Selbstbezug.
- Kant bleibt als Philosoph sehr theoretisch, führt entscheidende Ideen nicht weit genug. Humboldt, als "Schulpolitiker und Pragmatiker", sucht nach praktischer Umsetzung einer Bildungstheorie.
- Humboldt sieht den Menschen nicht als abstraktes, zeitloses, sondern als historisches Wesen und versucht diesen Aspekt in seiner Bildungstheorie mitzudenken und bezieht die innere und die äußere Welt in seine Überlegungen mit ein.

Zusammenfassend muss Kant auf jeden Fall als Vater der Humboldt'schen Bildungstheorie gesehen werden. Sein Verdienst liegt, in der Nachfolge Kants, wohl v.a. in der praktischen Umsetzung, im konkreten Aufbau eines Bildungssystems.

### C. G.W.F. Hegel (1770-1831)

#### *Individuum und Gesellschaft*

Wie bereits an Kants und Humboldts bildungstheoretischen Schriften aufgezeigt, kreist der traditionelle Bildungsbegriff immer um den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft, um die Thematisierung der Dialektik des Einzelnen und des Allgemeinen. Dabei wird a. die Frage nach dem Bezug zu konkreten gesellschaftlichen Bedingungen und b. nach den Prozessen der Persönlichkeitsentwicklung gestellt. Hegel geht beiden Fragen nach. Bildung bedeutet immer auch "Allgemeinbildung", d.h. nichts anderes, als dass sich das Subjekt zwischen den verschiedenen "Geistesebenen" bewegt.<sup>154</sup> Typisch für die Schriften des Neuhumanismus ist die Frage nach der Individualisierung: je komplexer Gesellschaften werden, desto schwieriger verläuft die Persönlichkeitsentwicklung ab, denn es entsteht ein immer größerer Druck auf jedes Individuum in immer mehr Lebensbereichen. Dauerhafte, feste Lebensentwürfe sind nicht mehr möglich, das Maß an Unbestimmtheit nimmt immer mehr zu. Die Konsequenz wäre wiederum der, bereits bei Humboldt angesprochene, Verlust der inneren Mitte, des inneren Gleichgewichts. Die Frage nach dem Sinn des Lebens muss ständig neu beantwortet werden. Dies ist die eine Seite. Auf der anderen Seite kann aber ebenfalls beobachtet werden, dass, je höher die gesellschaftlichen Ansprüche an den Einzelnen sind, desto größer auch eine Entwicklung in gesamtgesellschaftlicher Sicht möglich ist. Bei Hegel ist ein großer Optimismus, was Freiheit<sup>155</sup> und Fortschritt angeht, zu verzeichnen.

#### *lebenslange intrinsische Motivation zur Auseinander- setzung des Subjektes mit Ich und Welt*

#### a. Der Begriff des Geistes

Hegel sieht den "Geist" nicht als etwas Statisches, sondern als etwas Dynamisches.<sup>156</sup> Der Geist bildet aber auch in seiner Unruhe den Antrieb der ständigen Auseinandersetzung des Subjektes mit Ich und Welt. Ohne diese ständige, innere Unruhe, Neues zu entdecken, Altes zu verbessern, wäre ein lebenslanges Lernen nur künstlich motiviert, so aber kann von intrinsischer Motivation gesprochen werden. Es besteht eine Art Hunger des Geistes. Dabei versucht der Geist aber, nach Hegel, immer Außen in Innen zu überführen, d.h. sich Welt anzueignen, sich Welt zu eigen zu machen.<sup>157</sup> Der Geist schöpft seine Kraft, seine Energie aus der Welt, nur durch sie kann er

<sup>154</sup> Die Enzyklopädie der Philosophischen Wissenschaften, Hegels "Gesamtsystem", teilt sich in drei Teile: 1. Die Wissenschaft der Logik, 2. Naturphilosophie und 3. Philosophie des Geistes. Dieser letzte Teil teilt sich wiederum in drei Teile, nämlich den subjektiven (Anthropologie), objektiven und absoluten Geist.

<sup>155</sup> s. auch Kant, Humboldt und Schiller;

<sup>156</sup> Enz § 378 Zusatz; ". vielmehr das absolut Unruhige, die reine Tätigkeit, das Negieren."

Geist werden und bleiben. Er muss sich ständig daran reiben, damit seine Flamme nicht erlischt. Deshalb muss der Geist auch innerhalb des Subjektes eine sehr starke Macht besitzen. Nur so kann er sich selbst am Leben erhalten, Menschwerdung geschehen.

Aus dem Begriff des Geistes entwickelt Hegel drei weitere, für seine Bildungstheorie, und deren Schlussfolgerungen, unverzichtbare, Begriffe:

- **Der Begriff:**<sup>158</sup> Bei Hegel geht es um "den Begriff", der sich entfaltet und entwickelt und somit den inneren Antrieb für weitere Entwicklung in sich trägt. Wie kann ein Begriff sich verwirklichen? Auch für Hegel stehen an erster Stelle die Dinge. Der Mensch entwickelt aber, und das ist sein besonderer Verdienst, Begriffe, Abstraktionen, für die Dinge. Nur mit Hilfe dieser Begriffe ist er in der Lage sich Welt anzueignen, folglich Äußeres in Inneres zu überführen. Erst, wenn dieses geschehen ist, kann er die Dinge in Bewegung bringen, indem er sie einerseits auf ihre einfachste Darstellungsform reduziert und andererseits sie von anderen Dingen und Begriffen unterscheidet. Hat er dies realisiert, kann er mit den Begriffen arbeiten, sie gegebenenfalls modifizieren, zu neuen Begriffen gelangen. Hegel ist somit ein weiterer Verfechter des begrifflichen Denkens.
- **Der Widerspruch:** Hegel schreibt: "Alles Bewusstsein enthält vielmehr eine Einheit und eine Getrenntheit, somit einen Widerspruch."<sup>159</sup> Das heißt nichts anderes, als dass das Bewusstsein nicht homogen ist. Hegel formuliert den Grundsatz der Dialektik von Wirklichkeit und Möglichkeit. Das Mögliche beschreibt er so: "Wir verstehen unter dem Möglichen überhaupt das noch Innerliche, noch nicht zur Äußerung, zur Offenbarung Gekommen."<sup>160</sup> Prozessualität denken bedeutet deshalb die Differenz von Wirklichkeit und Möglichkeit immer wieder neu zu überdenken. D.h., dass die Erfahrung von Differenz für den Bildungsprozesses grundlegend ist, ja sogar Voraussetzung.<sup>161</sup>
- **Die Freiheit:** Freiheit bedeutet für Hegel "...das nicht-abhängig-Sein von einem Anderen, das sich-auf-sich-selbst-Beziehen."<sup>162</sup> Im Freiheitsbegriff steckt implizit der konstitutive Selbstbezug des Subjektes. Der Geist braucht jedoch unbedingt die Beziehung zu dem Anderen, weil er sich ja nur in der Differenz Erfahrung entwickeln kann.<sup>163</sup> Freiheit kann nur aus der Tätigkeit des Geistes entspringen. Hegel beschreibt die notwendige Beziehung von Freiheits- und Differenz Erfahrung so:<sup>164</sup> "Der Geist aber hat die Kraft, sich im Widerspruche, folglich im Schmerz (...) zu erhalten. Die gewöhnliche Logik irrt daher, indem sie meint, der Geist sei ein den Widerspruch gänzlich von sich Ausschließendes."

*Verfechter des begrifflichen Denkens*

*Differenz Erfahrung (Irritation) als Voraussetzung von Bildung*

*Freiheit als konstitutiver Selbstbezug des Subjektes*

Konsequenterweise entwickelt Hegel den Begriff des Geistes in drei Etappen:<sup>165</sup>

<sup>157</sup> Enz § 381 Zusatz, S.21; "Alle Tätigkeiten des Geistes sind nichts als verschiedene Weisen der Zurückführung des Äußerlichen zu der Innerlichkeit, welche der Geist selbst ist, und nur diese Zurückführung, durch diese Idealisierung oder Assimilation des Äußerlichen wird und ist er Geist."

<sup>158</sup> Enz § 379 Zusatz, S.14; "Der Begriff bedarf zu seiner Verwirklichung keines äußeren Antriebs; seine eigne, den Widerspruch der Einfachheit und des Unterschieds in sich schließende und deswegen unruhige Natur treibt ihn, sich zu verwirklichen, den in ihm selbst nur auf ideelle Weise, d.h. in der widersprechenden Form der Unterschiedslosigkeit vorhandenen Unterschied zu einem wirklichen zu entfalten und sich durch diese Aufhebung seiner Einfachheit als eines Mangels, einer Einseitigkeit zu dem Ganzen zu machen, von welchem er zunächst nur die Möglichkeit enthält."

<sup>159</sup> Enz § 382 Zusatz;

<sup>160</sup> Enz § 383 Zusatz;

<sup>161</sup> Hegel Enz § 381 Zusatz, S.23: "Wir haben gesagt, der Geist negiere die Äußerlichkeit der Natur, assimiliere sich die Natur und idealisiere sie dadurch."

<sup>162</sup> Enz § 282 Zusatz, S.26;

<sup>163</sup> Hegel formuliert (Enz § 382 Zusatz): "... weil er durch das Andere und durch die Aufhebung desselben dahin kommt, sich als dasjenige zu bewähren und in der Tat dasjenige zu sein, was er seinem Begriffe nach sein soll."

<sup>164</sup> Enz § 383 Zusatz;

<sup>165</sup> s. Marotzki, 1989, 160/161;

- der Geist per se ist ein subjektiver Geist, der seinen Begriff noch nicht gegenständlich gemacht hat;
- der Geist für sich ist ein objektiver Geist. Er gibt sich eine Wirklichkeit, Freiheit ist dort vorhandene Notwendigkeit;<sup>166</sup>
- der Geist an und für sich ist absoluter Geist. Dieser zeichnet sich aus durch die Einheit von Begriff und Wirklichkeit.<sup>167</sup>

An anderer Stelle beschreibt Hegel die Entwicklung des Geistes in den drei Modi<sup>168</sup> der Unmittelbarkeit (Seele), der Vermittlung (Bewusstsein) und der In-sich-Bestimmtheit (Subjekt). Aus diesen drei Instanzen definiert er den Gegenstand der Anthropologie.<sup>169</sup>

*Bildung bedeutet Individualisierung und die Option zur Vermittlung*

## b. Bildungsbegriff und Bildungsziele

Die Entfaltung des Leib - Seele - Verhältnisses oder anders ausgedrückt ein Prozess mit Individualisierungs- und gleichzeitiger Vermittlungsoption wird bei Hegel als Bildung verstanden.<sup>170</sup>

Bildungsziel ist somit für Hegel<sup>171</sup> die ganze Entwicklung des Geistes und somit die Menschwerdung.

*Krankheit bedeutet Vermittlungsabbruch gegenüber der Wirklichkeit*

## c. Subjektivität

Hegel spricht von einer "magischen Ebene", einer Entwicklungsstufe der Subjektivität, auf der das Einwirken auf die Seele für diese noch unbewusst abläuft, und unterscheidet generell zwei Formen der Subjektivität: Die formelle Subjektivität, als Gegensatz und Unterschied von Leib und Seele, und bei der Hegel drei Momente unterscheidet:<sup>172</sup> 1. "präinatale Kommunikations- und Interaktionsformen"<sup>173</sup>, 2. "der Traum (magische Offenbarung der fühlenden Seele)" und 3. "das Verhalten unseres bewussten Lebens zu unserem geheimen inneren Leben." Die reale Subjektivität, als Gegensatz und Widerspruch von Leib und Seele. Hegel entwickelt an seinem Begriff der Subjektivität auch einen Begriff der Krankheit, die er als Störung des inneren Gleichgewichts definiert, als Vermittlungsstillstand zwischen dem Besonderen und dem Allgemeinen.<sup>174</sup> Krankheit, „ganzheitlich“ betrachtet, bedeutet nichts anderes, als eine Defunktionalisierung, eine Depotenzierung des Geistes, ein Vermittlungsabbruch gegenüber der Wirklichkeit.<sup>175</sup>

<sup>166</sup>. Enz § 385;

<sup>167</sup>. Enz § 385 Zusatz: "Die Welt muss vom Geiste wieder frei entlassen, das vom Geist Gesetzte zugleich als ein unmittelbar Seiendes gefasst werden. Dies geschieht auf der dritten Stufe des Geistes, auf dem Standpunkt des absoluten Geistes, d.h. **der Kunst, der Religion und der Philosophie.**"

<sup>168</sup>. WdL II, 25-35;

<sup>169</sup>. Enz § 387; "Wir müssen also von dem noch in der Natur befangenen, auf seine Leiblichkeit bezogenen, noch nicht bei sich selbst seienden, noch nicht freien Geiste anfangen. Diese, wenn wir so sagen dürfen, Grundlage des Menschen ist der Gegenstand der Anthropologie."

<sup>170</sup>. Enz § 396; "Dieser Entwicklungsprozess ist die Bildung."

<sup>171</sup>. Enz § 379 Zusatz, S.15; "die ganze Entwicklung des Geistes. Sie ist nichts anderes als ein Sichselbsterheben zu seiner Wahrheit, und die sogenannten Seelenkräfte haben keinen anderen Sinn als den, die Stufen dieser Erhebung zu sein."

<sup>172</sup>. Enz § 405 Zusatz, S.129;

<sup>173</sup>. Begrifflichkeit s. Marotzki, 1989, 168;

<sup>174</sup>. Enz § 406 Zusatz, S.138; "Gleichwie die leibliche Krankheit in dem Festwerden eines Organes oder Systems gegen die allgemeine Harmonie des individuellen Lebens besteht und solche Hemmung und Trennung mitunter so weit fortschreitet, dass die besondere Tätigkeit eines Systems sich zu einem die übrige Tätigkeit des Organismus in sich konzentrierenden Mittelpunkt, zu einem wuchernden Gewächse macht, so erfolgt auch im Seelenleben die Krankheit, wenn das bloß Seelenhafte des Organismus, von der Gewalt des geistigen Bewusstseins unabhängig werdend, sich die Funktion des letzteren anmaßt und der Geist, indem er die Herrschaft über das zu ihm gehörige Seelenhafte verliert, seiner selbst nicht mächtig bleibt, sondern selber zur Form des Seelenhaften herabsinkt und damit das dem gesunden Geiste wesentliche objektive, d.h. durch Aufhebung des äußerlich Gesetzten vermittelte Verhältnis zur wirklichen Welt aufgibt."

<sup>175</sup>. s. Marotzki, 1989, 170; damit bringt Hegel die therapeutische und die kompensatorische Funktion von Bildung ins Spiel;

#### d. Entwicklung

Hegel erweitert innerhalb seiner "Phänomenologie des Geistes" die Dyade "Leib-Seele" zu einer Triade "Leib-Seele-Geist". Nur wenn das "Leib-Seele-Verhältnis" in dialektischer Form existiert, kann sich der Geist weiterentwickeln. Ist dies nicht der Fall, wird Entwicklung blockiert. Störungen im Voraussetzungsgefüge müssen zuerst behoben werden, nur dann kann der Raum für die geistige Entwicklung geöffnet werden. Trotz allem dominiert der Geist und prägt die Entwicklung. Er hat Vorrang vor der Psyche (Seele) und dem Leib. Ein besonderer Verdienst Hegels ist es, die Entwicklung nicht stetig, sondern zyklisch zu beschreiben. Entwicklung wird als Zyklus von Reflektionsbestimmungen gedacht.<sup>176</sup> Identität, Unterschied, Gegensatz, Widerspruch, Grund.

*Geist  
Leib und Seele*

#### e. Identität

Aus diesen Gedanken entwickelt Hegel den Begriff der Identität. In einer Phase der Destabilisierung darf das Definitionsniveau nicht herabgesetzt, sondern muss auf diesem Niveau ausgetragen und ausgehalten werden. Das Individuum muss diese "Krise" durchwandern, um zu ihrem Grund zu gelangen. Dieser wird von Hegel gleichzeitig zerstörend und schöpfend gedacht. Nur aus dieser Krise und in der Auseinandersetzung mit ihr kann das Subjekt zu einer "neuen, entwickelteren, reichhaltigeren Identität" gelangen.<sup>177</sup> D.h. Hegel sieht Krisen als Chancen. Krisen können überwunden werden durch Lernprozesse, in denen neue Vermittlungsmodi zu Ich und Welt gewonnen werden müssen, und in denen sich der Modus von Selbst und Weltreferenz verändert. Als "einheitstiftende Ebene", Grund und Identität, sieht Hegel<sup>178</sup> die Gewohnheit, die Notwendigkeit von Wiederholung und Übung. Nur auf dieser Basis kann Distanz und Freiheit gegenüber Leib und Seele erworben werden.

*Krisen als Chancen*

*Lernprozesse zur Überwindung von Krisen*

#### f. Schluss

Der Bildungsbegriff sowie Aufbau und Entwicklung der Subjektivität sind untrennbar. Bildung kann sich sinnvoll nur in einem Prozess<sup>179</sup> vollziehen, der Leib, Seele, Vernunft und Geist gleichermaßen anspricht. Das Psychosomatische<sup>180</sup> wird als dialektische Voraussetzungsstruktur ins Zentrum pädagogischer Tätigkeit gerückt. Eine erziehungswissenschaftliche Chance liegt in der Erweiterung und Neufassung des Bildungsbegriffes durch die Einbeziehung kognitiver, psychischer und physischer Prozesse. Der Bildungsprozess wird nicht linear, sondern, dem Entwicklungsprozess der Subjektivität folgend, zyklisch gedacht und erhält somit existentielle Dimension. Krisensituationen werden als Chance zur Ermöglichung und Umorientierung in der Entwicklung gedacht. Pädagog/-innen bieten Hilfestellungen in Krisensituationen an, führen diese nicht herbei.<sup>181</sup>

*Bildung als Prozess von Leib, Seele und Vernunft*

*das Psychosomatische*

*Bildung als zyklischer Prozess*

<sup>176</sup> s. Marotzki, 1989, 171;

<sup>177</sup> s. Marotzki, 1989, 172;

<sup>178</sup> Enz § 410 Anm.;

<sup>179</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Prozess‘

<sup>180</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Psyche‘

<sup>181</sup> s. auch Marotzki, 1989, 176/177;

*ästhetische Prozesse als Selbstklärungsprozesse*

*ästhetische Produkte als Ausdruck der Auseinandersetzung von Ich und Welt*

*der biografische Wert ästhetischer Produkte*

## g. Folgerungen für die Kunstpädagogik

Ästhetische Prozesse sind immer auch Selbstklärungsprozesse. Diese Prozesse sind immer mit Krisensituationen verknüpft, d.h. dass auch immer das Negative in den Ausdruck einfließt.<sup>182</sup> Ästhetische Produkte sind Ausdruck der Auseinandersetzung von Ich und Welt. Ihr Darstellungsgehalt ist konsequenterweise das allgemein Menschliche. Im Darstellungsprozess wird immer um Identität gerungen.<sup>183</sup> In ästhetischen Produkten manifestiert sich Freiheit. Sie sind Träger individuell ausgedrückter Bedeutungen, bei freier Form- und Materialwahl. Sie sind individuelle Symbole, nicht sprachlich oder gesellschaftlich normiert, noch konventionalisiert. Ästhetische Prozesse manifestieren "das Prinzip der inneren Subjektivität".<sup>184</sup> Als Entstehungsanlass ästhetischer Produkte sieht Hegel die Auseinandersetzung mit dem Ich in Konfrontation zur Welt. Ästhetische Produkte sind, obwohl biografisch, zeitspezifisch, individuell und partiell autonome Symbole und schaffen dadurch Zugang zur Innovation.<sup>185</sup>

*Entwicklung eines Bildungsbegriffes aus der konkreten Erfahrung*

## D. Johann Gottfried Herder (1744-1803)<sup>186</sup>

Herders Vorgehensweise und seine Art bildungstheoretische Fragen anzupacken ist eine ganz andere. Er geht von seiner eigenen konkreten Erfahrung, seiner persönlichen Bildungsgeschichte aus, um daraus Rückschlüsse auf allgemeingültige bildungstheoretische Fragestellungen ziehen zu können. Grundlage hierzu sind seine Aufzeichnungen in "Journal meiner Reise". Dabei lassen sich diese nach drei Fragestellungen untersuchen:<sup>187</sup>

- Wie beschreibt Herder den Zugang des Individuums zur Welt über seine angeborene Sinnesausstattung?
- Wie lässt sich daraus das Bildungsproblem ableiten?
- Welches Verhältnis haben die einzelnen Sinne zueinander und was leisten seine Gedanken für die aktuelle Bildungsdiskussion?

Zunächst sollte jedoch Herders Erfahrungsbegriff umrissen werden, da nur er Verständnisgrundlage seiner Schriften sein kann.

*Bedeutung des historischen Lernens*

## a. Lebendige Erfahrung<sup>188</sup>

Herder ist im eigentlichen Sinne Empiriker. Er geht davon aus, dass jeder Mensch die ganze Evolution durchleben muss, historische Fehler selbst machen muss, nur dass die Entwicklungen der Evolution schneller ablaufen. Deshalb sollte historisches Lernen eine ganz wesentliche Rolle spielen, obwohl der Mensch immer nur Mensch

<sup>182</sup>. VÄ II, 133;

<sup>183</sup>: VÄ II, 237;

<sup>184</sup>: VÄ II, 128;

<sup>185</sup>: s. auch Richter-Reichenbach, 1992, 75;

<sup>186</sup>. D. Johann Gottfried Herder (1744 - 1803) Verwendete Literatur:

Friedrich Wilhelm Kantzenbach: Herder: rororo, Reinbek bei Hamburg 1986

J.G.Herder: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit (1744): Reklam, Stuttgart 1990 - Abk: PGBM

J.G.Herder: Journal meiner Reise im Jahr 1769: Reclam, Stuttgart 1983 - Abk: JR

J.G.Herder: Kritische Wäldchen. Oder Betrachtungen über die Wissenschaft und die Kunst des Schönen. Viertes Wäldchen: über Riedels Theorie der schönen Künste (1769). In: ders.: Sämtliche

Werke, hrsg.v. Bernhard Suphan. Bd.4. Berlin 1877 (reprint Hildesheim: Olms) - Abk: KW;

J.G.Herder: Plastik. Einige Wahrnehmungen über Form und Gestalt aus Pygmalions bildendem

Träume (1778). In: ders.: Sämtl. Werke, hrsg.v.B.Suphan. Bd.8. Berlin 1877 (reprint Hildesheim:

Olms) -Abk: Pl;

Hans Rüdiger Müller: Ästhesiologie der Bildung. Zur Aktualität einiger bildungstheoretischer

Überlegungen Johann Gottfried Herders: in: Lutz Koch...(hg.): Pädagogik und Ästhetik: Weinheim

1994, S.39-57; - Abk: Müller, 1994;

<sup>187</sup>: s. auch Müller, 1994, 40;

<sup>188</sup>. JR, 32; "Aber was Sorge ich für die Welt; da ich für mich, und meine Welt und für mein Leben zu

sorgen und also aus meinem Leben zu schöpfen habe."

bleiben wird, nie sich selbst im eigentlichen Sinne objektiv betrachten werden kann. Deshalb kann auch ein Problem, wie das Bildungsproblem eigentlich nur subjektiv, empirisch, behandelt werden, um dann exemplarisch zu allgemeingültigen Thesen gelangen zu können. Herder sucht nach einer "Philosophie der Seele".<sup>189</sup>

Er beschreibt in diesen Zeilen ganz klar, dass nicht der Gegenstand der Wahrnehmung interessieren muss, sondern die Art und Weise der Wahrnehmung, d.h. wie die Einbildungskraft ein Vorstellungsbild des Gegenstandes erzeugt.<sup>190</sup> Herder spricht hier eindeutig von einer Verknüpfung der Sinne mit dem Denken. Nur in der Synthese ist ein Zugang zur Welt für ihn möglich. Dieser Weltzugang beginnt immer beim sog. ersten Eindruck, der als spontan und sinnlich charakterisiert werden muss. Er ist ein erstes Erzeugnis der Einbildungskraft und erst aus diesem Erzeugnis können Gedankengänge entspringen, jedoch erst wenn der erste Eindruck wieder langsam verblasst, die erste Euphorie sich gelegt hat, Licht und Schatten deutlicher betrachtet werden können. Auf dieser Grundlage kann dann ein produktiver Kontakt zwischen Vorstellungsbildern und Denken entstehen. Dabei inspirieren sich Empfindungen und Gedanken gegenseitig.

*Verknüpfung von Sinnen und Denken*

Als Ergebnis entsteht eine Begegnung mit der Welt, die Sinne und Denken miteinander verknüpft. **Für Herder besteht also lebendige Erfahrung in der Verknüpfung von Denken und Sinnesempfindungen, in einem sich gegenseitig befruchtenden Austausch.** Herder dynamisiert also den Erfahrungsbegriff.

*Dynamisierung des Erfahrungsbegriffs*

## b. Zugänge zur Welt

Herder systematisiert am Ende seines "Journals meiner Reise" den Begriff der lebendigen Erfahrung. Er stellt sich selbst unter Bildung eine Art Bewegung vor und sucht nach dem Prinzip eines organologischen Zusammenhanges.<sup>191</sup> Genau wie der zugehörige Körper, der auch genießt und sich verlebt. Er führt die Lebensalter auf "psychologische Hauptbegriffe"<sup>192</sup> zurück, wie "Neugierde, Einbildungskraft und Leidenschaft, Witz und Bonsens, endlich die alte Vernunft." Er folgert, dass jeder Mensch diese durchwandern und durchleben muss.<sup>193</sup>

*Bildung als Bewegung*

- das Kind, kennt v.a. die sensitive Seite der Erfahrung: "es sahe nur, es staunte, es bewunderte."<sup>194</sup>
- die Jugend kennzeichnet sich durch wachsende Leidenschaft und die im Vordergrund der Welterfahrung stehende Einbildungskraft;<sup>195</sup>
- die Erwachsenen versuchen einen Einklang zwischen Leidenschaften

<sup>189</sup> JR, 122; "Der erste Anblick von Nantes war Betäubung: ich sah überall, was ich nachher nie mehr sahe: eine Verzerrung ins Grotteske ohngefähr; das ist der Schnitt meines Auges, und nicht meiner Denkart?"

<sup>190</sup> JR, 125; "Mein Leben ist ein Gang durch Gothische Wölbungen, oder wenigstens durch eine Allee voll grüner Schatten: die Aussicht ist immer Ehrwürdig und erhaben: der Eintritt war eine Art Schauer: so aber eine andre Verwirrung wird's seyn, wenn plötzlich die Allee sich öffnet und ich mich auf dem Freyen fühle. Jetzt ist Pflicht, diese Eindrücke so gut zu brauchen, als man kann, Gedanken voll zu wandeln, aber auch die Sonne zu betrachten, die sich durch die Blätter bricht und desto lieblichere Schatten mahlet, die Wiesen zu betrachten, mit dem Getümmel darauf, aber doch immer im Gange zu bleiben."

<sup>191</sup> JR, 138; "Die Seele genießt ihr Leben, das sie geführt und verlebt sich;"

<sup>192</sup> JR, 138; die er auf Aristoteles, Horaz und Hagedorn zurückführt;

<sup>193</sup> ebd.: "Jeder Mensch muss sie durchgehen: denn sie entwickeln sich aus einander: man kann nie das folgende genießen, wenn man nicht das vorhergehende genossen hat: (...). Man kann nie das vorhergehende völlig zurücknehmen, (auch in Verbesserung) ohne das gegenwärtige zu verlieren."

<sup>194</sup> JR, 136;

<sup>195</sup> ebd.

*Entwicklung ist die Konstitution der Erfahrung*

*Sinnesempfindungen sind die notwendigen Bezugspunkte der Bildung*

und Vernunftkräften herzustellen, unterscheiden zwischen wesentlichen und unwesentlichen Lebenserfahrungen;<sup>196</sup>

- Greise haben reiche Lebenserfahrung, neigen aber zu seelischer Erstarrung, zur Unempfindlichkeit gegenüber neuen Eindrücken.<sup>197</sup>

So gesehen ist Entwicklung nichts anderes, als die Konstitution der Erfahrung, in der die Gewichtung der Sinnlichkeit, der Einbildungskraft, der Vernunftkräfte und der Leidenschaften je nach Lebensalter unterschiedlich vorzunehmen ist.

Damit sind die Sinnesempfindungen nicht der Ausgangspunkt der Bildungsbewegung, wohl aber immer einer ihrer notwendigen Bezugspunkte.<sup>198</sup> Die Einbildungskraft ist in diesem Prozess die Organisatorin der Erfahrung oder anders ausgedrückt, sie führt Regie in der Vorstellungswelt. Sie steht den Sinnesempfindungen sehr nahe und nutzt die Verstandeskräfte. Aus ihr erwächst der Verstand und reift an ihr.

### c. Die Sinne<sup>199</sup>

Herder beschreibt die Sinne detaillierter und konzentriert sich dabei auf die drei „Hauptsinne“:

*Tasten als Be-greifen*

- das Tasten (Gefühl): Der Tastsinn sucht Nähe zu den Objekten. Er hinterlässt einen soliden, verlässlichen Eindruck. Er begreift, im wahren Sinne des Wortes. Er entdeckt fremde Körper, als Wirklichkeit in der Körperlichkeit und Form einzelner Objekte, und schafft somit Gründlichkeit eines Gefühls, sowie eine sinnliche Gewissheit. Dadurch steht er den dunklen Vorstellungen der Einbildungskraft besonders nahe:<sup>200</sup> „Die Einbildungskraft muss sich gleichsam an die Stelle des Gefühls setzen, um es redend zu machen.“ Aber Humboldt schreibt auch:<sup>201</sup> „Im Gesicht ist Traum, im Gefühl ist Wahrheit.“

*Sehen als Erkennen*

- das Sehen (Gesicht): Der optische Sinn reduziert Objekte auf sichtbare OberFLÄCHEN und schafft einen Überblick über die Welt und die Zusammenhänge der Dinge untereinander. Er wird charakterisiert durch Simultaneität und Reduktion von Komplexität<sup>202</sup>. Er schafft durch optimale Klarheit Einsicht in die Welt und Zusammenhang zum geistigen Vermögen. Dadurch werden Ideen produziert. Der optische Sinn ist kalt. Er ordnet, vergleicht und orientiert. Es geht um das ERKENNEN. Er ist der „philosophische“ Sinn bei Herder.

*Hören als Empfinden*

- und das Hören (Gehör)<sup>203</sup>: Der Gehörsinn stellt den direktesten Weg äußerer Sinnesreize zum Innersten des Menschen dar. Er dringt von weit außen, nach tief innen ein. Durch ihn entstehen tiefste Empfindungen; er spricht die Empfindsamkeit der menschlichen Seele an. Er schafft den fundamentalen Unterschied zwischen seelischer Anspannung und Entspannung, zwischen angenehmen und unangenehmen inneren Empfindungen. Er charakterisiert sich durch ein Nacheinander, braucht Zeit, macht Zeit sichtbar, fließt, ist inkonsistent.<sup>204</sup>

Dabei stellt er vier wichtige Grundüberlegungen an:

<sup>196</sup>. JR, 136/137;

<sup>197</sup>. JR, 137/138;

<sup>198</sup>. Müller, 1994, 44; „Die Sinnesempfindungen sind nicht nur Ausgangspunkt der Bildungsbewegung, sondern bleiben, auf welchem Niveau oder in welcher Weise sie auch immer in der Seele repräsentiert sein mögen, ihr notwendiger (wenn auch nicht einziger) Bezugspunkt.“

<sup>199</sup>. KW, 54; „(Der) Begriff der Wahrheit und auch der Schönheit ist ein Werk vieler und verschiedener Organe, und da jeder von diesen seine eigne Welt hat, gleichsam ein Raub vieler Welten.“

<sup>200</sup>. KW, 111;

<sup>201</sup>. Pl, 9;

<sup>202</sup>. Auf eine konstante Welt aus Farben und Formen;

<sup>203</sup>. s. z.B. in: Pl, 15ff: „Einen Sinn haben wir. oder die Natur rächet.“;

<sup>204</sup>. Herder stellt keine Kausalverhältnisse dar zwischen Sinnen und Geist/Seele, sondern versucht Affinitäten zu schaffen.



- die Sinne funktionieren nach dem Prinzip des Exemplarischen: sie konzentrieren sich auf Elemente oder Ausschnitte eines Ganzen;
- jeder Sinn funktioniert nach seinem eigenen Ordnungsprinzip;
- wie verläuft die Korrespondenz zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit?
- die natürliche Begrenzung des Feldes spiegelt sich in den drei Kunstgattungen Bildhauerei,<sup>205</sup> Malerei und Musik wieder.

#### d. Abstraktionsleistungen

Das Bildungsproblem liegt bei Herder im Wechselspiel der inneren und äußeren Differenzierung, und hier v.a. im Zusammenspiel dieser Welten.<sup>206</sup>

“Alle ersten Zeichnungen der Kinder sind **Gebilde** auch auf dem Papier: Nachäffungen des **ganzen** lebendigen Dinges, ohne Licht und Schatten, den sie vielmehr im Anfange gar nicht begreifen, noch einsehn können, warum er da sei und ihr schönes Bild verderbe? Er ist ihnen also in der Natur nicht: **ihr Auge siehet, wie ihre Hand fühlet.**”<sup>207</sup>

Herders Argumentation kommt vom subjektiven Empfinden her. Es geht um die Suche nach einer fundamentalen Gewissheit des Subjektes über die äußere Welt mittels seiner Sinne. Für Herder verläuft auch, wie bereits beschrieben, die Entwicklung über die Entwicklung der Sinne: das Sehen emanzipiert sich langsam vom Fühlen, gleichzeitig wächst die Distanz zwischen Auge und Gegenstand, zwischen empfindendem Subjekt und objektiver Welt und in der Konsequenz erweitert das Subjekt seinen Wahrnehmungs- und Handlungsraum. Mit der Vielfalt der wahrgenommenen Eindrücke wächst auch die Bedeutung der visuellen Repräsentanz vor der originär empfundenen sinnlichen Wahrheit.<sup>208</sup> Für Herder verschmilzt im optischen Eindruck der sinnliche Charakter von Farben und Formen mit den fühlbaren Eigenschaften des Objektes. Es kommt zu einem synästhetischen Erlebnis. Sehen ist also eine Substitutionsleistung, es ersetzt allmählich den Tastsinn. Aber es birgt auch die Gefahr, den äußeren Schein der Oberfläche zur Wirklichkeit zu erheben. Solche Abstraktionsleistungen sind für den Menschen lebensnotwendig. Nur so kann er sich in einer Welt orientieren, deren Grenzen den Aktionsradius der Sinne überschreiten. Obwohl Gesicht und Gefühl für Herder in einem Substitutionsverhältnis stehen, ist ihm bewusst, dass der Seh-sinn riskantere Vorstellungen von der Welt liefert. Gerade deshalb sieht er die Notwendigkeit der eigenständigen Funktion beider Sinne. Das heißt dann aber auch, dass der Übergang von der Dominanz des “Fühlens” zur Dominanz des “Sehens” in der Aneignung der äußeren Welt nicht einfach eine Ablösung eines Orientierungsmodus zum anderen ist, sondern auf einen systematischen Zusammenhang beider Sinneswelten hinweist. Man könnte auch folgern, dass der Mensch im Laufe seiner Entwicklung auf die Gründlichkeit des Eindrucks zugunsten der Klarheit, der Übersicht verzichtet, da seine Umgebung ja immer größer und komplexer wird.

*Bildung bedeutet das Zusammenspiel von innerer und äußerer Differenzierung*

*der Mensch gibt im Laufe seiner Entwicklung den detaillierten Eindruck zugunsten von Klarheit und Übersicht auf*

<sup>205</sup> Müller, 1994, Anm.4: Herder steht im Widerspruch zu seiner Zeit. Dort lässt der Tastsinn keinerlei Distanz zwischen Werk und Rezipient zu. Herder geht zwar i.A. von der optischen Rezeption aus, sieht aber darin die Erfassung des Körpers in einem erlernten, übertragenen Sinne: das Objekt wird mit den Augen nur ertastet, dies ist nur möglich aufgrund vorhergehender Lernerfahrungen und der Vorstellungskraft. Es geht um die Frage welchen Tasteindruck das Gesehene vermitteln könnte, d.h. um das BEGREIFEN. Heute verstehen wir unter dem “Gefühl” eine Kombination aus Tastsinn und Bewegungssinn und unter dem “Gesicht” eine Kombination aus Sehsinn und Selbstbewegungssinn.

<sup>206</sup> Pl, 9; “Der Maler produziert beim Betrachter das Gefühl der Wirklichkeit.”

<sup>207</sup> Pl, 61ff;

<sup>208</sup> s. auch: Müller, 1994, 49;

*Bildung als Brücke zwischen Abstraktion und reiner Sinnesempfindung*

## e. Die Bildung des Menschen

Es bleibt die Frage,

- wie der Mensch von der konkreten sinnlichen Empfindung der gegenständlichen Welt zur innerseelischen Differenz von Bild und Bedeutung gelangt.

- wie eine "einheitliche" Gegenstandsvorstellung entstehen kann.

und wie im Laufe des Bildungsprozesses die Brücke zwischen Abstraktion und reiner Sinnesempfindung nach beiden Richtungen lebendig erhalten werden kann.<sup>209</sup>

*Balance von innerer und äußerer Welt*

Betrachtet man das Verhältnis zweier Sinne, wie z.B. Gesicht und Gehör, so muss konstatiert werden, dass diese sich eigentlich widersprechen. Das Gesicht sucht nach Klarheit und kühler Distanz, das Gehör dagegen ruft tiefe innerseelische Empfindungen hervor. Anders ausgedrückt, das Sehen spricht den Verstand, das Hören die Seele des Menschen an. Es könnte eine Konkurrenz um das menschliche Ich - Welt - Verhältnis entstehen. Aber die Ausrichtung des Menschen ist zwar eindeutig nach Außen orientiert, trotzdem muss auch das Innere jederzeit spürbar sein, um das innere Gleichgewicht des Menschen zu erhalten. D.h. aber dann auch nichts anderes, als dass der Mensch lernen muss, innerseelisch Gespürtes und die Welt sinnvoll miteinander in Beziehung zu setzen. Dies muss immer auch Bildungsproblem bleiben.

*Bildung als Prozess der Hervorbringung des Selbst in Interaktion mit der Welt*

Die Bildung des Menschen muss als Prozess der Hervorbringung des Selbst in Interaktion mit der Welt, auf sinnesanthropologischer Grundlage, gesehen werden. Der Mensch ist über das Netz seiner Sinnesempfindungen mit der Welt verknüpft. Dieses Netz besitzt Brückenfunktion: in der Aktivität seiner Sinne bildet sich eine äußere Welt und zugleich eine innere Welt von Empfindungen, Bildern, Vorstellungen und Ideen.<sup>210</sup>

*ästhetische Erfahrung als lebendige Balance*

Die **ästhetische Erfahrung**<sup>211</sup> ist für Herder der Prototyp einer lebendigen Balance.<sup>212213</sup>

---

<sup>209</sup> s.auch: Müller, 1994, 50;

<sup>210</sup> s.auch: Müller, 1994, 50/51;

<sup>211</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. „ästhetische Erfahrung“

<sup>212</sup> Müller, 1994, 52; "Was im Erleben des Kunstwerks seine höchste Steigerung finde, sei generell für die Bildung des Menschen typisch."

<sup>213</sup> Herder zitiert nach Litt, Kant und Herder als Deuter der geistigen Welt, Leipzig 1930, 53; "Immer ist er, gut oder schlecht, ein Künstler."

### E. Johann Friedrich Herbart (1776-1841)<sup>214</sup>

Als globales Ziel der Herbart'schen Pädagogik könnte man formulieren, dass der Umgangs- und Erfahrungshorizont der Heranwachsenden zunehmend zu **Teilnahme und Erkenntnis** erweitert werden soll. Der gebildete Mensch charakterisiert sich positiv durch vielseitige Interessen und negativ durch Indifferenz. Über die Aneignung historischer und ästhetischer Werke kann das Subjekt seinen "Gedankenkreis" bilden und erweitern.<sup>215</sup><sup>216</sup> Bildung zur Teilnahme bedeutet aber auch eine Sensibilisierung für menschliche Wirklichkeiten in der Zeit und gleichzeitig auch Bildung der Bereitschaft zur Toleranz, d.h. auch das ganz andere anzuerkennen. "Bilder"<sup>217</sup> sind immer ein Entwurf eines bestimmten Individuums. Sie stellen Möglichkeiten dar, bedeuten nicht die Realität des Dargestellten. Solche "Möglichkeitenbilder", ästhetisch geformt, bergen ein gewisses Potential in sich, um das heranwachsende Subjekt mit dem "Menschlichen" vertraut machen zu können. Ästhetische Werke erzeugen im Individuum eine "Teilnahme", ein sich in die Empfindungen eines anderen Hineinversetzen. Das Individuum vollbringt diese integrative Leistung selbst, deshalb kann es sich nicht um einen "kompensatorischen Status des Ästhetischen"<sup>218</sup> handeln. Im Gedankenkreis existiert nur das, worin sich das Individuum durch eigene Tätigkeit selbst involviert hat. Das Ästhetische eröffnet dem Rezipienten innovative Erfahrungen über das Selbst durch sein Charakteristikum der Polyvalenz und kann durch folgende Merkmale beschrieben werden:

#### *Bildung zur Teilnahme*

- a. die **ästhetische Notwendigkeit**<sup>219</sup>: die sog. "ästhetische Notwendigkeit" kennzeichnet sich durch drei Momente: 1. das absolute Urteil: es kann aus nichts anderem hergeleitet werden; es kann nicht in seine Bestandteile zerlegt werden; 2. die Forderung ohne Gewalt, der zwanglose Zwang: das Ästhetische ist immer synthetisch, in ihm spielen Anschauung und Begriff, Verstand und Wille zusammen und ineinander; theoretische und praktische Vernunft kommen zur Deckung; der Rezipient ist vom ästhetischen Objekt überwältigt, kann nicht anders: genau hier liegt der Tatbestand der "ästhetischen Nötigung"; 3. die vollendete Vorstellung: es handelt sich bei der ästhetischen Rezeption immer um "Geschmacksurteile", die immer durch drei Qualitäten charakterisiert werden können: sie sind a. intentional, sie haben b. ein hemmendes und steigerndes

#### *die ästhetische Notwendigkeit*

<sup>214</sup> E. Johann Friedrich Herbart (1776 - 1841) Verwendete Literatur

Richter-Reichenbach, 1983, 73-85;

Klaus Prange: Geht das Gewissen noch in die Oper? Zu Herbart's Lehre von der ästhetischen Nötigung; In: Lutz Koch, u.a. (Hg.): Pädagogik und Ästhetik: Weinheim 1994, 85-94;

Hans-Ulrich Musolf: Zum Paradox der Zeitlosigkeit der Form in der Ästhetik und Pädagogik; In: Lutz Koch (Hg.): Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994, 95-108;

Stephanie Hellekamps: Ästhetische Rezeption und moralische Sensibilisierung. Zusammenhang und Differenz von Ästhetik und Ethik bei Rorty und Herbart; In: Lutz Koch (Hg.): Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994, 109-124;

Johann Friedrich Herbart: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: ders.: Sämtliche Werke. Hrsg.v. Karl Kehrbach, Otto Flügel, Bd.2, Neudr.d.Ausg. Langensalza 1887, Aalen 1964, 1-139; Abk.: APZE;

Johann Friedrich Herbart: Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie; In: ders.: Sämtl. Werke, hg.v.k.Kehrbach u.O.Flügel, Bd.I: Langensalza 1887, Aalen 1964, 1-294; Abk.: LEP;

Johann Friedrich Herbart: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804); In: ders.: Sämtl.Werke. hg.v. Kehrbach/Flügel, Bd.I.: Langensalza 1887, Aalen 1964, 259-274; Abk.: ÄDW;

Johann Friedrich Herbart: Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie. In: ders.: Sämtl. Werke. Hg.v.Kehrbach/Flügel: Langensalza 1887, Aalen 1964, Bd.2, 297-327; Abk.: EVEP;

<sup>215</sup> APZE, 108; "...welcher dasjenige in sich auflöst, was mit einer einseitigen Gewalt das Gemüt ergreifen könnte; welcher dasjenige hinzusetzt - und, wo es nötig ist, der Teilnahme bringt, - was hinzukommen muss, damit eine weite Gedankenebene sich kontinuierlich hinrecke."

<sup>216</sup> Hellekamps, 1994, 118; "Die teilnehmende Vermittlung des Ichs mit den anderen Menschen und Kulturen im Gedankenkreis ist prinzipiell unabschließbar."

<sup>217</sup> s. auch: APZE, 44;

<sup>218</sup> Hellekamps, 1994, 119;

<sup>219</sup> ÄDW, 264; "Diese (ästhetische Notwendigkeit) charakterisiert sich dadurch, dass sie in lauter absoluten Urteilen ganz ohne Beweis ist, ohne übrigens Gewalt in ihre Forderung zu legen. Auf die Neigung nimmt sie gar keine Rücksicht; sie begünstigt und bestreitet sie nicht. Sie entsteht beim vollendeten Vorstellen ihres Gegenstandes."

*die ästhetische Aktivität**die ästhetische  
Rezeption**Autonomie der ästheti-  
schen Sphäre**Bildung durch ästheti-  
sche Rezeption*

Verhältnis zueinander und sie streben c. einen Zustand des Gleichgewichts an, um sich selbst zu erhalten.

- b. die ästhetische Aktivität: der "Gedankenkreis"<sup>220</sup> ist die individuelle Form, in der sich das Subjekt auf die Objekt- und die intersubjektive Welt bezieht. Der "Gedanken- oder Gesichtskreis" besteht aus Gedanken, Überlegungen, Reflexionen und Bildern, Gefühlen, Erinnerungen. Interesse an etwas nehmen bedeutet nach Herbart<sup>221</sup> "innerlich aktiv" zu werden. Eine wichtige Form dieser innerlichen Aktivität ist die ästhetische.
- c. die ästhetische Rezeption von Kunstwerken<sup>222</sup>: die Rezeption von Kunstwerken ist nach Herbart<sup>223</sup> im wesentlichen ein "Missverstehen". Das bedeutet dann aber auch, dass je zeitloser ein Kunstobjekt ist, desto mehr hängt es in seiner Interpretation vom Zeitgeist ab.<sup>224</sup> Es gilt dann aber auch, dass die Zeitlosigkeit des ästhetischen Objektes die Historizität der Apperzeption voraussetzt. Wie ist nun eine Beziehung "Subjekt (SI) - Objekt (O) - Subjekt (SII)"<sup>225</sup> möglich, für die das Folgende gilt: SI ist ein empirisches Subjekt, ein ganzer Mensch; O ist die Welt des Sinns, sie vermittelt Sinn, negiert Wirklichkeit; der Sinn wird durch die Negation freigesetzt; SII ist identisch mit SI? Das Subjekt bezieht die Regeln für die Kunstrezeption aus seiner individuellen Erfahrung. Die Relation zwischen Produzent und Produkt ist ebenso unangemessen wie die Relation zwischen Rezipient und Objekt.<sup>226</sup>
- d. Autonomie der ästhetischen Sphäre: Kunstwerke müssen, so Herbart, nicht als Ganzes des Ästhetischen betrachtet werden, aber sie beinhalten Bedeutung, Wahrheit und Sinn. Somit sollten auch das Problem der Zeitlosigkeit der ästhetischen Form und damit die Autonomie der ästhetischen Sphäre zu bestimmen sein.
- e. Bildung durch ästhetische Rezeption<sup>227</sup>: es gibt jedoch zumindest vier Hauptschwierigkeiten dieser These: 1. was meint Herbart, wenn er sagt, dass der Zögling in seiner eigenen Sphäre erhöht wird? 2. wie kann die Rezeption eines ästhetischen Objektes überhaupt in eine Welt führen? 3. was bedeutet die Zeitlosigkeit eines ästhetischen Objektes? 4. wie kann ein ästhetisches Objekt einen intersubjektiven Prozess zwischen Subjekten initiieren, die nicht seine Produzenten sind?<sup>228</sup> Ein Kollektiv hat immer die Funktion eine Kommunikation zwischen den Individuen zu ermöglichen. Ästhetische Objekte, sind per definitionem Träger eines Sinns. Deshalb sind ästhetische Objekte in der Lage, Impulse für einen intersubjektiven Prozess oder eine Kommunikation zu geben und somit die jeweiligen Subjekte in diesem Prozess miteinander zu verknüpfen. Basis dieses Kollektivs ist also der Sinn, der vom ästhetischen Objekt ausgedrückt, enthüllt oder vermittelt wird. Ästhetische Objekte sind von zeitlosem Wert, weil sie selbst Sinn, selbst Wahrheit sind. Wahrheit und Sinn sind geschichtslos, werden nicht durch diese hervor-

<sup>220</sup>. APZE, 100ff.;

<sup>221</sup>. APZE, 42;

<sup>222</sup>. LEP, 116ff.; "Große und vielfach zusammengesetzte Gegenstände der [...] Kunst [...] rechnen [...] oft selbst darauf, der Zuschauer werde vieles hinzudenken, vieles hineinlegen; hiermit überlassen sie manches seiner Apperzeption, welche gar mannigfaltig nach Individualitäten und Stimmungen auszufallen pflegt."

<sup>223</sup>. LEP, 106ff.; "An den Kunstwerken [...] wird] die Aufmerksamkeit vorzüglich stark auf das Gefallende und Mißfallende gerichtet [...]. Aber das Starke ist darum nicht das Reine, am wenigsten das Einfache; und der Unterricht, welchen die Kunstwerke geben können, fängt an bei dem Höchst - Zusammengesetzten [...]. Daher ist er nicht verständlich."

<sup>224</sup>. ÄDW, 267/268; "(Die) ästhetische Darstellung der Welt (löscht im Rezipienten) nötigenfalls die üblen Eindrücke einer ungünstigen Umgebung aus (und erhebt ihn zu einer Welt, die) ein reicher, offener Kreis voll mannigfaltigen Lebens (ist)."

<sup>225</sup>. s.auch: Musolff, 1994, 100;

<sup>226</sup>. Hellekamps, 1994, 120; "Ästhetische Rezeption bedeutet, dass die Rezipienten die Bedeutung des Kunstwerks erschaffen, indem sie mit dem Sinn kommunizieren, den die Werke verkörpern."

<sup>227</sup>. APZE, 15; "Anknüpfungspunkt einer Gemeinschaft zwischen dem Zögling und dem Lehrer, die [erstens...] den [Zögling...] in seiner eigenen Sphäre erhöht, [zweitens... den Zögling] in einer klassischen Welt weiter und weiter fortführt, die endlich [drittens] Reminiszenzen bereitet, welche, an den ewigen Werken des Genies befestigt, durch jede Rückkehr zu denselben wieder wach werden müssen."

<sup>228</sup>. vgl.: Musolff, 1994, 96;

gebracht. Trotzdem ist für Herbart ein Kunstwerk keine zeitlose Idee: Bedingung für die Existenz eines Kunstwerkes sind seine Erschaffung einerseits und seine Rezeption andererseits.<sup>229</sup> Das heißt, wenn es sich um ein echtes Kunstwerk handelt, dann ist es in seiner Existenz zeitunabhängig, besitzt Ewigkeitscharakter. Ein Kunstwerk ist also einerseits Produkt seiner Zeit, da es ja auch von seinem Schöpfer, einem historischen Wesen, geprägt wird und somit zeitlich, aber andererseits von unbegrenzter Gültigkeit, d.h. zeitlos. In dieser Tatsache steckt ein Paradoxon. Auch die Wirkungen, die ein Kunstwerk auslöst sind zeit- oder zeitgeistabhängig. Das Kunstwerk selbst bleibt davon jedoch unbetroffen. Obwohl also Produktion und Rezeption des ästhetischen Objektes von der Entstehungs- bzw. Rezeptionszeit geprägt werden, ist das Objekt offenbar so vollkommen, dass es gewissermaßen über diesem Faktum steht.<sup>230</sup> „In jedes Kunstwerk ohne Ausnahme muss Unzähliges hineingedacht werden; seine Wirkung kommt beim Beschauer weit mehr von innen heraus, als von außen hinein.“<sup>231</sup> Dieses letzte Zitat manifestiert nochmals die Existenzbedingungen eines ästhetischen Objektes.

- \*f. das Primat des Erlebens:<sup>232</sup> Wenn die ästhetische Rezeption Bildungspotentiale besitzt, so muss auch konstatiert werden, dass ein Heranwachsender in Herbarts Bildungstheorie Bildung, verstanden als das Verstehen von Sinn, d.h. u.a. auch die Frage nach dem Sinn der eigenen Existenz, nicht durch theoretische Reflexion oder rein kognitive Interpretation erlangt, sondern vielmehr im Prozess des Erlebens eines ästhetischen Objektes. Was das Subjekt hier rezipiert, ist weder zeitlich noch räumlich, ja sogar das Entfernteste kann im Geiste zum Nächsten werden und wird dort, Herbart spricht hier von der Besinnung, lebendig erhalten.<sup>233</sup> Auch in der Besinnung gibt es weder Zeit noch Raum (Entfernung). Die Identität eines Subjektes und die Einheit seines Bewusstseins werden durch die Prozesse der Vertiefung und Besinnung, die in aufeinanderfolgender Reihenfolge immer wieder nacheinander ablaufen müssen, gebildet.<sup>234</sup> „Das Individuum fasst richtig, was ihm gemäß ist; aber je mehr es sich dafür bildete, desto gewisser verfälschte es durch seine habituelle Stimmung jeden anderen Eindruck. Das soll der Vielseitige nicht.“<sup>235</sup> Besinnung ergibt sich jedoch erst durch das Zusammentreffen von Vertiefungen.<sup>236</sup> Der Vielseitige, der einiges mit dem *huomo universale* der Renaissance gemein zu haben scheint, zeichnet sich nicht durch breites Wissen und hohe theoretische Reflexionstätigkeit aus. Er ist nicht einer jener Menschen, die für alles sofort eine Schublade bereit halten, aber nicht mehr zu Spontaneität, zum Staunen in der Lage sind. Sondern er zeichnet sich durch Spontaneität, Toleranz, Offenheit für neue Eindrücke, ein sich Öffnen für die Welt und die Bereitschaft Welt erleben zu wollen, aus.

- \*g. die ästhetische Darstellung der Welt: Herbart versteht zunächst unter Welt die Welt, die „... der Knabe vor sich finden, beurteilen und zu handeln üben werde.“<sup>237</sup> Dabei begreift Herbart den Begriff

*das Primat des Erlebens*

*die ästhetische Darstellung der Welt*

<sup>229</sup> LEP, 281; „Durch die Kunst redet ein Zeitalter zu allen folgenden.“

<sup>230</sup> LEP, 136ff.; „Während nun das vollendete Kunstwerk, nachdem sein Wert entschieden ist, seine Existenz durch sich selbst rechtfertigt, erscheint es vor dieser Entschiedenheit als etwas Entbehrliches, zufällig Entstandenes; dessen Urheber eine Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, die man der Arbeit, wozu er sich entschlossen hat, füglich versagen kann. Daher bedarf die Willkür dieses Entschlusses [...] einer Gunst, welche selten durch das Schöne allein, und den darauf gelegten Wert, kann erreicht werden.“

<sup>231</sup> LEP, 107;

<sup>232</sup> APZE, 33; „Der Vielseitige denkt das Höchste.“;

**Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Erleben‘

<sup>233</sup> APZE, 39; „Der Besinnung liegt nur das weit entfernt, was durch viele Mittelbegriffe oder durch viele Modifikationen der Sinnesart getrennt ist.“

<sup>234</sup> APZE, 40; „Die Vertiefungen sollen wechseln; sie sollen ineinander und in die Besinnung übergehen; die Besinnung wiederum in neue Vertiefung. Aber jede für sich ist ruhend.“

<sup>235</sup> APZE, 38;

<sup>236</sup> APZE, 38;

<sup>237</sup> ÄDW, 267;

Welt in doppeltem Sinne: als räumliches Äquivalent zur Geschichte, also als Welt im engeren Sinne, als mundus, als "ganze bekannte Welt";<sup>238</sup> und als "die ganze bekannte Welt und alle Zeiten".<sup>239</sup> Er schreibt:<sup>240</sup> "Die Welt, (und) jeder ihrer Teile, den wir zu kennen meinen, (wird) eben in dieser Erkenntnis, dieser Erforschung oder diesem Gegebensein, von uns selbst vorgestellt." Das bedeutet dann aber auch, dass die Reflexion über Welt immer nur Selbstreflexion ist, d.h. Reflexivität ist unendliche Selbstreflexion. "Ästhetische Darstellung der Welt meint das Zusammensetzen eines hermeneutischen Universums aus einzelnen Welten."<sup>241</sup>

## F. Friedrich Schiller (1759-1805)<sup>242</sup>

### Schillers Bildungsideal

Auch Schiller baut seine Gedanken auf der Grundlage der Erfahrungen seiner Zeit auf. Die Briefe "Über die ästhetische Erziehung des Menschen" basieren auf dem Gedankengut und den damit verbundenen erlebten Konsequenzen der französischen Revolution von 1789. Er spricht vom Verfall des Menschen,<sup>243</sup> kritisiert die Einseitigkeit des modernen Menschen<sup>244</sup> und formuliert so gleichzeitig, konsequenterweise, die Entfremdung des Menschen von sich selbst.<sup>245</sup> Gleichzeitig entwirft er aber auch ein Bildungsideal:<sup>246</sup>

**„Der gebildete Mensch macht die Natur zu seinem Freund und ehrt ihre Freiheit, indem er bloß ihre Willkür zügelt.“**

und plädiert entschieden für die "Einheit des Menschen".<sup>247</sup> Diesen Bildungsauftrag der Gesellschaft weist Schiller den Künsten zu, denn nur sie allein können das menschliche Empfindungsvermögen schulen und den Geist zum Genießen führen.<sup>248</sup>

<sup>238</sup>. ÄDW, 267;

<sup>239</sup>. Ebd.

<sup>240</sup>. EVEP, 304;

<sup>241</sup>. Musolff, 1994, 106;

<sup>242</sup>. G. Friedrich Schiller (1759 - 1805) Verwendete Literatur:

Friedrich Schiller, Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Reclam Stuttgart 1989; (Abk.: ÄE) Richter-Reichenbach, 1992, 65 - 68;

Thomas Schütze, Ästhetisch - personale Bildung. Eine rekonstruktive Interpretation von Schillers zentralen Schriften zur Ästhetik aus bildungstheoretischer Sicht, Weinheim 1993; Schiller, Friedrich: Briefe an den Prinzen Friedrich Christian von Schleswig - Holstein - Sonderburg - Augustenburg. ("Augustenburger Briefe"). In: Bolten, Jürgen (Hg.): Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung. Frankfurt/Main 1984, S.33-87; (Abk.: AB);

<sup>243</sup>. ÄE, 15; "In seinen Taten malt sich der Mensch, und welche Gestalt ist es, die sich in dem Drama der jetzigen Zeit abbildet! Hier Verwilderung, dort Erschlaffung: die zwei Äußersten des menschlichen Verfalls, und beide in einem Zeitraum vereinigt!"

<sup>244</sup>. ÄE, 19/20; "Die Kultur selbst war es, welche der neuern Menschheit diese Wunde schlug. Sobald auf der einen Seite die erweiterte Erfahrung und das bestimmtere Denken eine schärfere Scheidung der Wissenschaften, auf der andern das verwickeltere Uhrwerk der Staaten eine strengere Absonderung der Stände und Geschäfte notwendig machte, so zerriss auch der innere Bund der menschlichen Natur, und ein verderblicher Streit entzweite ihre harmonischen Kräfte. Der intuitive und der spekulative Verstand verteilten sich jetzt feindlich gesinnt auf ihren verschiedenen Feldern, deren Grenzen sie jetzt anfangen mit Mißtrauen und Eifersucht zu bewachen, und mit der Sphäre, auf die man seine Wirksamkeit eingeschränkt, hat man sich auch in sich selbst einen Herrn gegeben, der nicht selten mit Unterdrückung der übrigen Anlagen zu enden pflegt."

<sup>245</sup>. ÄE, 6; "Der Nutzen ist das große Idol unserer Zeit, dem alle Kräfte fronen und alle Talente huldigen sollen. Auf dieser groben Wage hat das geistige Verdienst der Kunst kein Gewicht, und, aller Aufmunterung beraubt, verschwindet sie von dem lärmenden Markt des Jahrhunderts."

<sup>246</sup>. ÄE, 14; "Der Wilde verachtet die Kunst und erkennt die Natur als seinen unumschränkten Gebieter; der Barbar verspottet und entehrt die Natur, aber verächtlicher als der Wilde fährt er häufig genug fort, der Sklave seines Sklaven zu sein."

<sup>247</sup>. ÄE, 31; "Nicht genug also, dass alle Aufklärung des Verstandes nur insoferne Achtung verdient, als sie auf den Charakter zurückfließt; sie geht auch gewissermaßen von dem Charakter aus, weil der Weg zu dem Kopf durch das Herz muss geöffnet werden. **Ausbildung des Empfindungsvermögens ist also das dringendere Bedürfnis der Zeit**, nicht bloß weil sie ein Mittel wird, die verbesserte Einsicht für das Leben wirksam zu machen, sondern darum, weil sie zu Verbesserung der Einsicht erweckt."

<sup>248</sup>. AB, 45; "beleben, üben und verfeinern das Empfindungsvermögen, sie erheben den Geist von den groben Vergnügungen des Stoffes zum reinen Wohlgefallen an bloßen Formen, und gewöhnen ihn, auch in seine Genüsse Selbsttätigkeit zu mischen."

## a. Schillers Persönlichkeitsprinzip

Als Basis seiner "Trieblehre" entwickelt Schiller im elften Brief zunächst das "Persönlichkeitsprinzip":<sup>249</sup>

"Nicht weil wir denken, wollen, empfinden, sind wir; nicht weil wir sind, denken, wollen, empfinden wir. Wir sind, weil wir sind; wir empfinden, denken und wollen, weil außer uns noch etwas anderes ist."<sup>250</sup>

Der Mensch ist ein endliches Wesen. Auch Schiller sieht das Subjekt also autonom, selbstbestimmt. Freiheit und Zeit sind für ihn die Grundbedingungen menschlichen Lebens.<sup>251</sup> Das Person- und das Zustandsprinzip, - der Mensch als Person muss sich ständig verändern -, bleibt aber unveränderlich im Zustand Mensch, wird von Schiller in einem Abhängigkeitsverhältnis gesehen, jedes braucht das andere zur eigenen Existenz.<sup>252</sup> Immer wieder begegnen wir bei Schiller diesem dialektischen Denken, immer wieder beschreibt er zwei gegensätzliche Komponenten eines Gedankengegenstandes, durch den er jedoch einzig und allein seine Existenz erhält. So setzt er auch hier Persönlichkeit und Sinnlichkeit als sich widersprechende, aber gegenseitig bedingende menschliche Qualitäten, gegenüber.<sup>253</sup> Der Mensch kann Welt nur erfahren und sich aneignen, indem er sie mit Hilfe seiner Sinne zeitlich und räumlich wahrnimmt und gleichzeitig mit dieser sinnlichen Wahrnehmung Erkenntnistätigkeit, als kreativer Prozess, vollzieht. Anders ausgedrückt, der Mensch begreift zunächst einen Gegenstand, gleichzeitig muss er dafür einen Begriff bilden, d.h. eine Abstraktionsleistung, die als schöpferischer Akt verstanden werden kann und durchgeführt werden muss. Erst dann, nach Sinnes- und Erkenntnistätigkeit, die sich zudem verschränken müssen, kann er sich Welt aneignen, d.h. einen Teil der Welt ins Ich überführen.<sup>254</sup> Die menschliche Wirklichkeit ist also wiederum als dialektischer Doppelprozess zu betrachten, und zwar als Prozess der Selbst- und Weltgestaltung.

Die Entwicklung des Subjektes ist nichts anderes als ein kreativer Akt der selbstbestimmten eigentätigen Produktion eines **personalen Bewusstseins**<sup>255</sup>, das existenznotwendig simultan an ein zweites Verhalten gebunden ist, das bloße Materie zu "gestalteter Welt" macht: dieses Verhalten muss zwangsläufig kreativ, gestalterisch, schöpferisch, formgebend, also ästhetisch sein.<sup>256</sup> Man könnte damit festhalten, dass Schillers Anthropologie als eine rezeptions- und produktionsästhetische Theorie menschlicher Existenz verstan-

*zur Aneignung von Welt müssen Sinnes- und Erkenntnistätigkeit zusammenwirken, um einen Teil der Welt ins Ich überführen zu können*

*Menschenbildung als kreativer Akt der selbstbestimmten eigentätigen Produktion eines personalen Bewusstseins*

<sup>249</sup> ÄE, 42;

<sup>250</sup> ÄE, 42/43; "Die Person muss ihr eigener Grund sein, denn das Bleibende kann nicht aus der Veränderung fließen; und so hätten wir denn fürs erste die Idee des absoluten, in sich selbst gegründeten Seins, d.i. die Freiheit. Der Zustand muss einen Grund haben; er muss, da er nicht durch die Person, also nicht absolut ist, erfolgen; und so hätten wir fürs zweite die Bedingung alles abhängigen Seins oder Werdens, die Zeit."

<sup>251</sup> ÄE, 44; "Nur indem er sich verändert, existiert er; nur indem er unveränderlich bleibt, existiert er. Der Mensch, vorgestellt in seiner Vollendung, wäre demnach die beharrliche Einheit, die in den Fluten der Veränderung ewig dieselbe bleibt."

<sup>252</sup> s. auch: Schütze, 1993, 163; "Seine Persönlichkeit, für sich allein und unabhängig von allem sinnlichen Stoffe betrachtet, ist bloß die Anlage zu einer möglichen unendlichen Äußerung; und solange er nicht anschaut und nicht empfindet, ist er noch weiter nichts als Form und leeres Vermögen."

<sup>253</sup> ÄE, 44; "Seine Sinnlichkeit, für sich allein und abgesondert von aller Selbsttätigkeit des Geistes betrachtet, vermag weiter nichts, als dass sie ihn, der ohne sie bloß Form ist, zur Materie macht, aber keineswegs, dass sie die Materie mit ihm vereinigt. Solange er bloß empfindet, bloß begehrt, und aus bloßer Begierde wirkt, ist er noch weiter nichts als Welt, wenn wir unter diesem Namen bloß den formlosen Inhalt der Zeit verstehen."

<sup>254</sup> ÄE, 44/45; "Seine Sinnlichkeit ist es zwar allein, die sein Vermögen zur wirkenden Kraft macht, aber nur seine Persönlichkeit ist es, die sein Wirken zu dem seinigen macht. Um also nicht bloß Welt zu sein, muss er der Materie Form erteilen; um nicht bloß Form zu sein, muss er der Anlage, die er in sich trägt, Wirklichkeit geben. Er verwirklicht die Form, wenn er die Zeit erschafft und dem Beharrlichen die Veränderung, der ewigen Einheit seines Ichs die Mannigfaltigkeit der Welt gegenüberstellt; er formt die Materie, wenn er die Zeit wieder aufhebt, Beharrlichkeit im Wechsel behauptet und die Mannigfaltigkeit der Welt der Einheit des Ichs unterwürfig macht."

<sup>255</sup> s. auch: Schütze, 1993, 168; **QUERVERWEISE:** S. SEITE 713F. „BEWUSSTSEIN“

den werden könnte.<sup>257</sup> In dieser ästhetischen Anthropologie wird der Mensch als ein sich bildendes Wesen verstanden, das nur durch aktive Selbst- und Weltgestaltung sich selbst verwirklichen, d.h. letztendlich Mensch werden kann.

### b. Schillers Trieblehre

*der Kultur kommt bei der Bildung des Menschen eine zentrale Rolle zu*

Schillers "Trieblehre" geht ursprünglich von zwei "Trieben" aus, die bereits beschrieben wurden, der eine strebt nach Realität, dies ist der sinnliche oder auch Stoff- oder Sachtrieb<sup>258</sup>, der andere strebt nach Formalität, dies ist der Formtrieb.<sup>259</sup>

- **Der sinnliche Trieb** begründet die psycho - physische Existenz des Menschen. Er ist sinnlich, erlebnisbetont, emotional und bedürfnisorientiert. Seine Ziele sind zum einen, wie bereits beschrieben, die Aneignung der Welt, und zum anderen die Befriedigung individueller Bedürfnisse.
- **Der Formtrieb** begründet die geistig - ideenmäßige Existenz. Er ist vernünftig, bildet die sinn-, form-, ordnungs- und gesetzgebende Kraft. Er ist personenbezogen. Seine Ziele sind zum einen die unverwechselbare, in sich konsistente Person, zum anderen die Freiheit, wie bereits beschrieben.

Diese beiden Triebe werden wiederum in doppelter Dialektik beschrieben, es sind zwei entgegengesetzte Ausrichtungen, zwei getrennte Wirkungsbereiche, aber wenn die menschliche Identität als Ganzes beschrieben werden soll, dann müssen sich diese beiden Triebe notwendigerweise wechselseitig bedingen. Das heißt aber auch, dass beide Triebe proportionierlich ausgebildet werden müssen, im Ergreifen und Begreifen von Ich und Welt. Genau dies ist über das ästhetische Objekt möglich, denn es ist Resultat eines fruchtbaren Zusammenspiels von sinnlichem und Formtrieb.<sup>260</sup> Beide Triebe unterstreichen nochmals die doppelt dialektische Existenzweise des Menschen. Parallel dazu kann die doppelt dialektische Erscheinung des ästhetischen Objektes gesehen werden.<sup>261</sup>

Schiller weist der Kultur eine zentrale Rolle in der Bildung des Menschen zu. Hat die Kultur doppelte Kontrollfunktion und trägt sie selbst doppelt Verantwortung für die Proportionierlichkeit beider Triebe bezüglich des Individuums und des Kollektives, so muss sie selbst auch durch diese geprägt sein.<sup>262 263</sup>

<sup>256</sup>. ÄE, 45; "... fließen nun zwei entgegen gesetzte Anforderungen an den Menschen, die zwei Fundamentalgesetze der sinnlich-vernünftigen Natur. Das erste dringt auf absolute Realität: er soll alles zur Welt machen, was bloß Form ist, und alle seine Anlagen zur Erscheinung bringen; das zweite dringt auf absolute Formalität: er soll alles in sich vertilgen, was bloß Welt ist, und in Übereinstimmung in alle seine Veränderungen bringen; mit anderen Worten: er soll alles Innere veräußern und alles Äußere formen."

<sup>257</sup>. vgl. Schütze, 1993, 170;

<sup>258</sup>. ÄE, 45 - 47;

<sup>259</sup>. ÄE, 47-49;

<sup>260</sup>. ÄE, 94/95; "Durch die ästhetische Gemütsstimmung wird also die Selbsttätigkeit der Vernunft schon auf dem Felde der Sinnlichkeit eröffnet, die Macht der Empfindung schon innerhalb ihrer eigenen Grenzen gebrochen und der physische Mensch so weit veredelt, dass nunmehr der geistige sich nach den Gesetzen der Freiheit aus demselben bloß zu entwickeln braucht. Der Schritt von dem ästhetischen Zustand zu dem logischen und moralischen (von der Schönheit zur Wahrheit und Pflicht) ist daher unendlich leichter, als der Schritt von dem physischen Zustande zu dem ästhetischen (von dem bloßen blinden Leben zur Form) war. Jenen Schritt kann der Mensch durch seine bloße Freiheit vollbringen, da er sich bloß zu nehmen, und nicht zu geben, bloß seine Natur zu vereinzeln, nicht zu erweitern braucht; der ästhetisch gestimmte Mensch wird allgemein gültig urteilen und allgemein gültig handeln, sobald er es wollen wird."

<sup>261</sup>. ÄE, 50/51; "Über diese zu wachen und einem jeden dieser beiden Triebe seine Grenzen zu sichern, ist die Aufgabe der Kultur, die also beiden eine gleiche Gerechtigkeit schuldig ist und nicht bloß den vernünftigen gegen den sinnlichen, sondern auch diesen gegen jenen zu behaupten hat. Ihr Geschäft ist also doppelt: erstlich: die Sinnlichkeit gegen die Eingriffe der Freiheit zu verwahren; zweitens: die Persönlichkeit gegen die Macht der Empfindungen sicher zu stellen. Jenes erreicht sie durch Ausbildung des Gefühlsvermögens, dieses durch Ausbildung des Vernunftvermögens."



Für Schiller ist die Kultivierung von Person- und Zustandsprinzip unbedingt notwendig um den Menschen in seiner ganzen Einheit ans Tageslicht bringen zu können.<sup>264</sup> In einem weiteren Gedankenschritt versucht er das Verhältnis von Sinn und Verstand zu beschreiben. Da für ihn ein „ganzheitliches“ Menschsein in Wirklichkeit immer nur eine Annäherung an die ideale Idee des „ganzheitlichen“ Menschseins sein kann, fordert er nachdrücklich von jedem einzelnen Menschen, dass er bewusst auf die Suche nach sich selbst gehen soll, um Mensch zu werden.<sup>265</sup> Schiller sucht nach Erfahrungen, nach Fällen, in denen der Mensch den beiden Trieben nicht nacheinander nachgibt, sondern beide gleichzeitig erfährt, denn nur da kann der Mensch sich selbst als Mensch erfahren und eine Ahnung davon bekommen, was Menschsein bedeuten könnte. Er entwirft für diesen Gedankengang einen 3. Trieb, als Synthese der beiden anderen.<sup>266</sup> Zu der Bezeichnung „Spieltrieb“ kommt Schiller durch die umgangssprachliche Bedeutung des Begriffes „Spiel“, das als das bezeichnet wird,<sup>267</sup> „was weder subjektiv noch objektiv zufällig ist und doch weder äußerlich noch innerlich nötig“. Unter „lebender Gestalt“ versteht Schiller sowohl einen Menschen, als auch einen Gegenstand.<sup>268</sup> Es geht darum, ob ein Objekt überhaupt als lebende Gestalt wahrgenommen werden kann, ob sowohl der Rezipient, als auch das zu rezipierende Objekt zu „ganzheitlicher“, sprich multisensueller und multiperspektivischer, Wahrnehmung geschaffen und in der Lage sind. Diesem Wahrnehmungsvorgang liegt also ein spezifisches Subjekt - Welt - oder Subjekt - Objekt - Verhältnis zugrunde. Das Subjekt muss sein geistiges und sein sinnliches Vermögen gleichzeitig aktivieren. Schiller schreibt dann:<sup>269</sup>

“Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, **der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.**”

### Die Folge einseitiger Bildung muss zu Verlust des Spieltriebes<sup>270</sup>

<sup>262.</sup> ÄE, 51/52; “Seine Kultur wird also darin bestehen: erstlich: dem empfangenden Vermögen die vielfältigsten Berührungen mit der Welt zu verschaffen und seitens des Gefühls die Passivität aufs Höchste zu treiben; zweitens: dem bestimmenden Vermögen die höchste Unabhängigkeit von dem empfangenden zu erwerben und auf seiten der Vernunft die Aktivität aufs Höchste zu treiben. Wo beide Eigenschaften sich vereinigen, da wird der Mensch mit der höchsten Fülle von Dasein die höchste Selbständigkeit und Freiheit verbinden und, anstatt sich an die Welt zu verlieren, diese vielmehr mit der ganzen Unendlichkeit ihrer Erscheinungen in sich ziehen und der Einheit seiner Vernunft unterwerfen.”

<sup>263.</sup> Schütze, 1993, 178; “Die Einübung eines Verhaltens, Welt mittels sinnlicher Wahrnehmung aufzunehmen und zugleich geistig zu formen, Welt auf sich wirken zu lassen und zugleich in ihr wirksam zu sein, sich der Welt passiv hinzugeben und sie zugleich aktiv zu gestalten, kurz: sich im selben Augenblick intensiv und extensiv sich selbst und der Welt stellen zu können, ist für Schiller der einzig denkbare Weg unentfremdeter, ganzheitlicher Existenz des Menschen.”

<sup>264.</sup> ÄE, 54; “Mit einem Wort: nur insofern er selbstständig ist, ist Realität außer ihm, ist er empfänglich; nur insofern er empfänglich ist, ist Realität in ihm, **ist er denkende Kraft.**”

<sup>265.</sup> ÄE, 56; “Er soll nicht auf Kosten seiner Realität nach Form, und nicht auf Kosten seiner Form nach Realität streben; vielmehr soll er das absolute Sein durch ein bestimmtes und das bestimmte Sein durch ein unendliches suchen. Er soll sich eine Welt gegenüberstellen, weil er Person ist, und soll eine Person sein, weil ihm eine Welt gegenüber steht. Er soll empfinden, weil er sich bewusst ist, und soll sich bewusst sein, weil er empfindet.”

<sup>266.</sup> ÄE, 57; “Der sinnliche Trieb will, dass Veränderung sei, dass die Zeit einen Inhalt habe; der Formtrieb will, dass die Zeit aufgehoben, dass keine Veränderung sei. Derjenige Trieb also, in welchem beide verbunden wirken (...), der Spieltrieb also würde dahin gerichtet sein, die Zeit in der Zeit aufzuheben, Werden mit absolutem Sein, Veränderung mit Identität zu vereinbaren.”

<sup>267.</sup> ÄE, 61; “Der Gegenstand des sinnlichen Triebes, in einem allgemeinen Begriff ausgedrückt, heißt *Leben* in weitester Bedeutung; ein Begriff der alles materiale Sein und alle unmittelbare Gegenwart in den Sinnen bedeutet. Der Gegenstand des Formtriebes, in einem allgemeinen Begriff ausgedrückt, heißt *Gestalt*, sowohl in uneigentlicher als in eigentlicher Bedeutung; ein Begriff, der alle formalen Beschaffenheiten der Dinge und alle Beziehungen derselben auf die Denkkraften unter sich fasst. Der Gegenstand des Spieltriebes, in einem allgemeinen Schema vorgestellt, wird also *lebende Gestalt* heißen können; ein Begriff, der allen ästhetischen Beschaffenheiten der Erscheinungen und mit einem Worte dem, was man in weitester Bedeutung *Schönheit* nennt, zur Bezeichnung dient.”

<sup>268.</sup> ÄE, 59; “Ein Marmorblock, obgleich er leblos ist und bleibt, kann darum nichtsdestoweniger lebende Gestalt durch den Architekt und Bildhauer werden; ein Mensch, wiewohl er lebt und Gestalt hat, ist dadurch noch lange keine lebende Gestalt. Dazu gehört, dass seine Gestalt Leben und sein Leben Gestalt sei.”

<sup>269.</sup> ÄE, 63;

und damit der Freiheit führen. Der Mensch befindet sich dann in einem Zustand des Zwanges und der Gewalt.<sup>271</sup> Die Folgen hat Schiller bereits in der Ausgangssituation, der Beschreibung seiner Zeit, eindrucksvoll geschildert.

### c. Möglichkeiten menschlicher Verfasstheit

*vier Möglichkeiten  
menschlicher Verfasstheit*

Immer wieder wurden wir bereits mit dem zweifach dialektischen Denken Schillers konfrontiert. Es kann deshalb so bezeichnet werden, weil er ja einerseits Sinnlichkeit und Vernunft einander gegenüber überstellt, sich beide aber wechselseitig bedingen, soweit die Dialektik, aber andererseits von Schiller in diesem dialektischen Prozess die Entstehung eines dritten Zustandes im Menschen gedacht wird.<sup>272</sup> Schiller beschreibt im 19. Brief vier Möglichkeiten menschlicher Verfasstheit,<sup>273</sup> <sup>274</sup> zwei der Bestimmbarkeit und zwei der Bestimmung, davon kennzeichnet er jeweils einen als aktiven und einen als passiven Zustand.

*ein rein geistiges  
Vermögen*

Erster Zustand: "leere Unendlichkeit":<sup>275</sup> Der Mensch besitzt in diesem ersten Zustand ein potentiell ausschließlich geistiges Vermögen, dieses kennt jedoch die Fähigkeiten der sinnlichen Wahrnehmungen noch nicht. Es kann keine Vorstellungen von Welt haben, weil es auch keinen Zugang zur Wirklichkeit besitzt. Aber dieses rein geistige Vermögen ist offen für raum-zeitliche Eindrücke und Erfahrungen.

*sinnliche Wahrnehmungen  
müssen geistig verarbeitet  
werden*

Zweiter und dritter Zustand: Die Dialektik passiver und aktiver Bestimmtheit: Wie bereits beschrieben,<sup>276</sup> kann der Mensch nur mit Hilfe sinnlicher Wahrnehmung den Vorgang des "Bestimmtwerdens" durch Vorstellungen erreichen. Ohne sinnliche Wahrnehmung kann er keine Vorstellungen von Ich und Welt entwickeln. Aber diese "Vorstellungswirklichkeit" kann erst entstehen, wenn er seine sinnlichen Wahrnehmungen aktiv geistig bearbeitet!<sup>277</sup> Er muss eine notwendig aktive Unterscheidungsleistung vollbringen, um aus einem sinn-

<sup>270</sup> **Querverweise:** s. SEITE 713F. ‚SPIEL‘

<sup>271</sup> ÄE, 70;

<sup>272</sup> vgl. Schütze, 1993, 199;

<sup>273</sup> ÄE, 75 "Es lassen sich in dem Menschen überhaupt zwei verschiedene Zustände der passiven und aktiven Bestimmung unterscheiden. Die Erklärung dieses Satzes führt uns am kürzesten zum Ziel."

<sup>274</sup> ÄE, 84/85; "Das Gemüt ist bestimmbar, bloß insofern es überhaupt nicht bestimmt ist; es ist aber auch bestimmbar, insofern es nicht ausschließend bestimmt, d.h. bei seiner Bestimmung nicht beschränkt ist. Jenes ist bloße Bestimmungslosigkeit (es ist ohne Schranken, weil es ohne Realität ist); dieses ist die ästhetische Bestimmbarkeit (es hat keine Schranken, weil es alle Realität vereinigt).

Das Gemüt ist bestimmt, insofern es überhaupt nur beschränkt ist; es ist aber auch bestimmt, insofern es sich selbst aus eigenem absoluten Vermögen beschränkt. In dem ersten Falle befindet es sich, wenn es empfindet; in dem zweiten, wenn es denkt."

<sup>275</sup> ÄE, 75; "Der Zustand des menschlichen Geistes vor aller Bestimmung, die ihm durch Eindrücke der Sinne gegeben wird, ist eine Bestimmbarkeit ohne Grenzen. Das Endlose des Raumes und der Zeit ist seiner Einbildungskraft zu freiem Gebrauch hingegeben, und weil, der Voraussetzung nach, in diesem weiten Reiche des Möglichen nichts gesetzt, folglich auch noch nichts ausgeschlossen ist, so kann man diesen Zustand der Bestimmungslosigkeit eine *l e e r e U n e n d l i c h k e i t* nennen, welches mit einer unendlichen Leere keineswegs zu verwechseln ist."

<sup>276</sup> ÄE, 75/76; "Was in dem vorhergegangenen Zustand der bloßen Bestimmbarkeit nichts als ein leeres Vermögen war, das wird jetzt zu einer wirkenden Kraft, das bekommt einen Inhalt; zugleich aber erhält es, als wirkende Kraft eine Grenze, da es, als bloßes Vermögen, unbegrenzt war. Realität ist also da, aber die Unendlichkeit ist verloren.

**Um eine Gestalt im Raum zu beschreiben, müssen wir den endlosen Raum b e g r e n z e n; um uns eine Veränderung in der Zeit vorzustellen, müssen wir das Zeitganze t e i l e n.** Wir gelangen also nur durch Schranken zur Realität, nur durch Negation oder Ausschließung zur Position oder wirklichen Setzung, nur durch Aufhebung unsrer freien Bestimmbarkeit zur Bestimmung.

Aber aus einer bloßen Ausschließung würde in Ewigkeit keine Realität und aus einer bloßen Sinneempfindung in Ewigkeit keine Vorstellung werden, wenn nicht etwas vorhanden wäre, von welchem ausgeschlossen wird, wenn nicht durch eine absolute Tathandlung des Geistes die Negation auf etwas Positives bezogen und aus Nichtsetzung Entgegensetzung würde; diese Handlung des Gemüts heißt urteilen oder denken, und das Resultat derselben der *G e d a n k e*."

<sup>277</sup> vgl. Schütze, 1993, 203;

lichen Eindruck eine Vorstellung entwickeln zu können. Realität gibt es für den Menschen nur, wenn er durch sein geistiges Potential Unterscheidungsleistungen, d.h. Ausschließungssetzungen, d.h. Bestimmungen durchführt. Die menschliche Wirklichkeitserfahrung ist also immer zweifach: einerseits unterscheidet er, indem er Welt erkennt, Objekte voneinander, andererseits setzt er sich selbst, sein geistiges Potential diesen Objekten entgegen. Der Mensch entwickelt seine Wirklichkeit immer zugleich als Entwicklung von Subjektivität und Objektivität. Das geistige Vermögen muss also bereits aktiv sein, um sinnlich Wahrgenommenes zu Vorstellungen verarbeiten, d.h. auch unterscheiden zu können. Schütze<sup>278</sup> fasst formelartig zusammen: **“Um Realität zu sein und zu haben, muss der Mensch seine Wirklichkeit notwendig sinnlich empfinden; um seine Wirklichkeit sinnlich als Wirklichkeit zu empfinden, muss er notwendig schon denken.”**

Vierter Zustand: Die Erfahrung ästhetischer Freiheit:<sup>279</sup> Empfinden und Denken berühren sich nach Schiller in dem Augenblick, in dem ein sinnlicher Eindruck bewusst werden soll, wo dieser, um für wahr genommen zu werden, eine gedankliche Vorstellung zum wechselseitigen Austausch braucht. Schiller spricht hier aber auch von einem scheinbaren Widerspruch, denn auf der einen Seite soll das Denken ja der Aktivität eines selbständigen, nur geistigen, menschlichen Vermögens entstammen, auf der anderen Seite aber soll es erst durch äußere Einwirkung aktiviert werden müssen.<sup>280</sup> Um dieses Problem klären zu können, greift Schiller erneut auf seine “Trieblehre” und sein “Personalitätsprinzip” zurück.

*Empfinden und Denken berühren sich im Moment der Bewusstwerdung sinnlicher Eindrücke*

#### d. Personalität und ästhetische Anthropologie

Gespalten sind, laut Schiller,<sup>281</sup> die beiden Daseinsbedingungen des Menschen, das Empfinden und Denken, also der Zustand passiver und aktiver Bestimmtheit, und nicht das reine, freie Geistpotential, die Personalität. Die damit verbundenen Triebe müssen notwendigerweise ja getrennt sein, damit sich die Personalität im wirklichen Leben frei entfalten kann.<sup>282</sup> <sup>283</sup> Zu Beginn des 20. Briefes<sup>284</sup> schreibt er zum Thema Freiheit:

*Personalität als freies Geistpotential*

“Sie nimmt ihren Anfang erst, wenn der Mensch v o l l s t ä n d i g entwickelt ist und seine beiden Grundtriebe sich entwickelt haben; sie muss also fehlen, so lang’ er unvollständig und einer von beiden Trieben ausgeschlossen ist, und muss durch alles das, was ihm seine Vollständigkeit zurückgibt, wieder hergestellt werden können.”

#### Genau an dieser Stelle lässt sich die eigentliche Herausforderung

<sup>278</sup>. Schütze, 1993, 204;

<sup>279</sup>. ÄE, 76/77; “Die Selbständigkeit, mit der es handelt, schließt jede fremde Einwirkung aus; und nicht insofern sie beim Denken hilft (welches einen offenbaren Widerspruch enthält), bloß insofern sie den Denkkraften Freiheit verschafft, ihren eigenen Gesetzen gemäß sich zu äußern, kann die Schönheit ein Mittel werden, den Menschen von der Materie zur Form, von Empfindungen zu Gesetzen, von einem beschränkten zu einem absoluten Dasein zu führen.”

<sup>280</sup>. ÄE, 77; “Dies aber setzt voraus, dass die Freiheit der Denkkraften gehemmt werden könne, welches mit dem Begriff eines selbständigen Vermögens zu streiten scheint.”

<sup>281</sup>. ÄE, 78; “Diese Inwohnung zweier Grundtriebe widerspricht übrigens auf keine Weise der absoluten Einheit des Geistes, sobald man nur von beiden Trieben i h n s e l b s t unterscheidet. Beide Triebe existieren und wirken zwar in ihm, aber er selbst ist weder Materie noch Form, weder Sinnlichkeit noch Vernunft, welches diejenigen, die den menschlichen Geist nur da selbst handeln lassen, wo sein Verfahren mit der Vernunft übereinstimmt, und wo dieses der Vernunft widerspricht, ihn bloß für passiv erklären, nicht immer bedacht zu haben scheinen.”

<sup>282</sup>. vgl. Schütze, 1993, 209;

<sup>283</sup>. ÄE, 80; “Sobald nämlich zwei entgegengesetzte Grundtriebe in ihm tätig sind, so verlieren beide ihre Nötigung, und die Entgegensetzung zweier Notwendigkeiten gibt der **Freiheit** den Ursprung\*.”

\*Um aller Mißdeutung vorzubeugen, bemerke ich, dass, so oft hier von Freiheit die Rede ist, nicht diejenige gemeint ist, die dem Menschen, als Intelligenz betrachtet, notwendig zukommt und ihm weder gegeben noch genommen werden kann, sondern diejenige, welche sich auf seine gemischte Natur gründet.”

<sup>284</sup>. ÄE, 81;

Schillers ästhetischer Anthropologie aus bildungstheoretischer Sicht aufzeigen: es ist möglich dem Menschen diese spezifische relationale Freiheit vorzuenthalten, aber es ist auch möglich diese wieder herzustellen. Welche Bedingungen sind dazu notwendig, wie können diese hergestellt werden, wie kann diese Freiheit für das Individuum, als auch für das Kollektiv, die Gesellschaft, die Menschheit wenigstens annäherungsweise verwirklicht werden? Denn nur dann kann ja das ideale Menschsein erreicht werden.<sup>285</sup>

#### *der ästhetische Zustand*

Für Schiller ist der Mensch immer nur dann Mensch, wenn er innerlich frei ist von jeder Bestimmung, sich vom sinnlichen Trieb emanzipiert hat, wenn er autonom handeln und über sich selbst bestimmen kann. Dazu führt Schiller den Begriff des **“ästhetischen Zustandes”** ein.<sup>286</sup>

“Ästhetischen Zustand” nennt Schiller das, was er als Dimension der aktiven von einer passiven Bestimmungslosigkeit unterscheidet.<sup>287</sup> Der ästhetische Zustand wird gekennzeichnet durch ein harmonisches Zusammenspiel sinnlicher und geistiger Anteile.<sup>288289</sup> Die Besonderheit des Schillerschen Freiheitsbegriffes wird deutlich: Der Mensch muss frei sein, um zu werden, was Menschsein bedeutet. Er muss frei sein, um wirklich ein ganzer Mensch werden zu können, “um ein Leben in vernunftgemäßer Selbstbestimmung bei gleichzeitiger ethischer Verantwortung unter Einbeziehung seiner sinnlichen Dimension, seines affektiven Teils, führen zu können.”<sup>290</sup> Der Mensch kann sein ganzes Menschsein nur dann erleben, wenn sich, dem Schillerschen Treibmodell zufolge, die beiden Grundtriebe gegenseitig berühren, deren Fortbestand weiterhin gesichert ist, und sich in der Synthese der “Spieltrieb” entfaltet.

#### *Spieltrieb und ästhetischer Zustand*

Der Spieltrieb beschreibt den ästhetischen Zustand auf einer anderen Ebene.<sup>291</sup> Im ästhetischen Zustand gibt es folglich für den Menschen annäherungsweise einen kurzen Einblick in die Erfüllung seines idealischen Menschseins: hier kann er ein ganzes Wesen sein, ist nicht von sich selbst entfremdet, erfährt immer wieder die spezifische relationale Freiheit. Die Aufgabe der ästhetischen Kultur muss es konsequenterweise sein, dem einzelnen Menschen, sowie dem Gesamt aller Menschen so oft wie möglich diesen ästhetischen Zustand zu ermöglichen.<sup>292</sup>

<sup>285</sup> ÄE, 82; “Denn es gibt nun einen Moment, wo der Lebenstrieb, weil ihm der Formtrieb noch nicht entgegenwirkt, als Natur und als Notwendigkeit handelt; wo die Sinnlichkeit eine Macht ist, weil der Mensch noch nicht angefangen; denn in dem Menschen selbst kann es keine andere Macht als den Willen geben.”

<sup>286</sup> ÄE, 83; “Das Gemüt geht also von der Empfindung zum Gedanken durch eine mittlere Stimmung über, in welcher Sinnlichkeit und Vernunft **zugleich** tätig sind, eben deswegen aber ihre bestimmende Gewalt gegenseitig aufheben und durch eine Entgegensetzung eine Negation bewirken. Diese mittlere Stimmung, in welcher das Gemüt weder physisch noch moralisch genötigt und doch auf beide Art tätig ist, verdient vorzugsweise eine freie Stimmung zu heißen, und wenn man den Zustand sinnlicher Bestimmung den physischen, den Zustand vernünftiger Bestimmung aber den logischen und moralischen nennt, so muss man diesen **Zustand der realen und aktiven Bestimmbarkeit den ä s t h e t i s c h e n** heißen.”

<sup>287</sup> ÄE, 84;

<sup>288</sup> ÄE, 85; “In dem ästhetischen Zustande ist der Mensch also **N u l l**, insofern man auf ein einzelnes Resultat, nicht auf das ganze Vermögen achtet und den Mangel jeder besondern Determination in ihm in Betrachtung zieht.”

<sup>289</sup> ÄE, 86; “Durch die **ästhetische Kultur** bleibt also der persönliche Wert eines Menschen oder seine Würde, insofern diese nur von ihm selbst abhängen kann, noch völlig unbestimmt, und es ist weiter nichts erreicht, als dass es ihm nunmehr **von Natur wegen** möglich gemacht ist, aus sich selber zu machen, was er will - dass ihm die Freiheit, zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben ist.”

<sup>290</sup> Schütze, 1993, 220/221;

<sup>291</sup> ÄE, 87; “Wenn also die ästhetische Stimmung des Gemüts in einer Rücksicht als Null betrachtet werden muss, sobald man nämlich sein Augenmerk auf einzelne und bestimmte Wirkungen richtet, so ist sie in anderer Rücksicht wieder als ein Zustand der **höchsten Realität** anzusehen, insofern man dabei auf die Abwesenheit aller Schranken und auf die Summe der Kräfte achtet, die in derselben gemeinschaftlich tätig sind.”

### e. Schillers Bildungsverständnis

Schiller hat, rein biografisch gesehen, ein großes Interesse an der Legitimation der Kunst und ihrer Rolle in der Gesellschaft. Die Auseinandersetzung mit der Kunst ist für ihn eine Art den Herausforderungen seiner Zeit zu begegnen und Verantwortung zu tragen.<sup>293</sup> Er plädiert also eindeutig auch für die Beschäftigung mit der zeitgenössischen Kunst, weil dies natürlich nur hier möglich ist. Im 24. Brief<sup>294</sup> geht er nochmals auf die Zustände menschlicher Entwicklung ein: er unterscheidet den physischen, den ästhetischen und den moralischen Zustand des Menschen. Eigentlich relativiert Schiller durch diese Worte seine bisher aufgebaute Theorie, widerspricht sich scheinbar selbst, macht sein „ganzheitliches“ Menschheitsideal zunichte. Er zeichnet jetzt ein triadisches Entwicklungsmodell und bestimmt die Aufgaben der Kultur:<sup>295</sup>

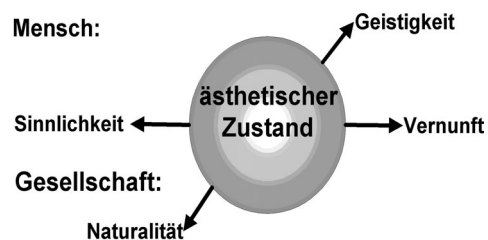
„Es gehört also zu den wichtigsten Aufgaben der Kultur, den Menschen auch schon in seinem bloß physischen Leben der Form zu unterwerfen und ihn, so weit das Reich der Schönheit nur immer reichen kann, ästhetisch zu machen, weil nur aus dem ästhetischen, nicht aber aus dem physischen Zustand der moralische sich entwickeln kann.“

Auch in seinem triadischen Entwicklungsmodell hat das Ästhetische Brückenfunktion, nur mit seiner Hilfe kann das Ideal erreicht werden.

*Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst als Herausforderung und Verantwortung*

*das triadische Entwicklungsmodell*

Abb. 15: Der „ästhetische Zustand“ bei Schiller



Der ästhetische Zustand ist eine mittlere Stimmung, eine Art Schwebezustand, in dem das Subjekt autonom, frei handelt, in dem sich zudem der sinnliche und der Formtrieb berühren und im Glücksfall in den Spieltrieb münden. Diesen ästhetische Zustand muss, da er in seiner „Ganzheitlichkeit“ einzigartig ist und die verschiedenen Entwicklungsstufen des Menschen anspricht, den Menschen approximativ zum Menschen macht, jeder einzelne Mensch, sowie die Gesellschaft, so oft wie irgend möglich erleben. Dies ist gleichzeitig der wichtigste Bildungsauftrag an die Gesellschaft, an die Kultur.

Schillers Bildungsverständnis wird von Schütze<sup>296</sup> als „**ästhetisch - personale Bildung**“ bezeichnet:

*ästhetisch-personale Bildung*

<sup>292</sup>. ÄE, 88; „Jeder andere Zustand, in den wir kommen können, weist auf einen vorübergehenden zurück und bedarf zu seiner Auflösung eines folgenden; nur der ästhetische ist ein Ganzes in sich selbst, da er alle Bedingungen seines Ursprungs und seiner Fortdauer in sich vereinigt. Hier allein fühlen wir uns wie aus der Zeit gerissen; und unsre Menschheit äußert sich mit einer Reinheit und Integrität, als hätte sie von der Einwirkung äußerer Kräfte noch keinen Abbruch erfahren.“

<sup>293</sup>. dies zeigte sich bereits im Studium des 2. Briefes (ÄE, 5 - 7);

<sup>294</sup>. ÄE, 98-99; Es lassen sich also drei verschiedene Momente oder Stufen der Entwicklung unterscheiden, die sowohl der einzelne Mensch als die ganze Gattung notwendig und in einer bestimmten Ordnung durchlaufen müssen, wenn sie den ganzen Kreis ihrer Bestimmung erfüllen sollen. Durch zufällige Ursachen, die entweder in dem Einfluss der äußern Dinge oder in der freien Willkür des Menschen liegen, können zwar die einzelnen Perioden bald verlängert, bald abgekürzt, aber keine kann ganz übersprungen, und auch die Ordnung, in welcher sie auf einander folgen, kann weder durch die Natur noch durch den Willen umgekehrt werden. Der Mensch in seinem **physischen Zustand** erleidet bloß die Macht der Natur; er entledigt sich dieser Macht in dem **ästhetischen Zustand**, und er beherrscht sie in dem **moralischen**.“

<sup>295</sup>. ÄE, 95;

<sup>296</sup>. Schütze, 1993, z.B. 267ff.;

- sie ist ein Vorgang selbsttätiger Formgebung, in der sich das Subjekt, die Person entfaltet und ist somit **„produktions-ästhetisch“**;
- sie ist eine **„lebende Gestalt“**, die durch die Persönlichkeit bestimmt wird, sie kann sich als freie Gestalt nur in der spezifischen relationalen Freiheit ihrer äußeren Wirklichkeit zu und mittels ihrer Sinnlichkeit, ihrer Form und ihrer Vernunft entwickeln und ist somit **„werkästhetisch“**;
- sie ist, wo sie in einem konkreten Menschen als solche gelungen ist, anschaulich und verweist in ihrer Anschauung selbst wieder auf die spezifisch relationale Freiheit, ist ein Vorgang personaler Selbstgestaltung und somit von **„rezeptionsästhetischer“** Bedeutung.

All dies bedeutet, dass der Bildungsstoff, das Bildungsmaterial in diesem Sinne ausgewählt werden muss, um diesem Bildungsverständnis und dem damit verbundenen Bildungsauftrag gerecht werden zu können. Bildung kann in diesem Sinne niemals nur bloße Stoffvermittlung sein, kann sich nicht nur auf verbal - interpretatorische Rezeptionsprozesse beschränken. Sie muss dem Menschen zur freien Entfaltung seiner Persönlichkeit Raum geben und zugleich dem sinnlichen und dem geistigen Vermögen des Menschen Raum und Zeit gewähren.

**„Freiheit zu geben durch Freiheit ist das Grundgesetz dieses Reichs.“<sup>297</sup>**

*Menschen bilden, heißt Freiräume schaffen*

Dieses Prinzip wird gerade heute in den verschiedenen Schulentwicklungsansätzen<sup>298</sup> wieder wichtig: Menschen zu bilden bedeutet Freiräume zu schaffen, Zeit und Raum zu geben, eigene Lernstrategien zu entwickeln und zu erproben.

*zur Bildungsfunktion des Ästhetischen*

### G. Résumé

Obwohl die Aussagen der hier herangezogenen Autoren der „klassischen Bildungstheorie“ aus einer anderen Zeit kommen, können aus ihren Schriften universelle Prinzipien für die Bildung abgeleitet werden.

Kant bekräftigt die These, dass der Mensch nur über den Weg der Erziehung und Bildung zu sich selbst finden kann. Sein Menschenbild beschreibt ein autonomes Subjekt, das Handlungsverantwortung für sich selbst und das Netzwerk, in dem es lebt, trägt. Die Bildungsfunktion des Ästhetischen besteht damit vorrangig in der Handlungsautonomie- und -verantwortung des Subjektes beim Vollzug ästhetischer Handlungen.

*Menschenbildung heißt eigene Denk-, Urteils- und Handlungsmuster freisetzen*

Die Menschenbildung muss eigene Denk-, Urteils- und Handlungsmuster freisetzen. Kant beschreibt die Existenz von begriffsungebundenen Erkenntnissen, die notwendig sind, um innovativ zu denken, zu handeln und zu urteilen. Das, von ihm als „produktive Einbildungskraft“ bezeichnete, menschliche Vermögen, umfasst all die Hauptqualitätsmerkmale, die der Ästhetischen Bildung bis heute zugeschrieben und abverlangt werden:

- Mehrdeutigkeit- als Polyvalenz und Multiperspektivität
- Offenheit und
- Subjekt-, Situations- und Phänomenbezogenheit.

<sup>297</sup>: ÄE, 125;

<sup>298</sup>: aktuell, in der pädagogischen Zeitrechnung nach PISA, reagieren Bildungspolitiker auf die Bildungsmisere, in dem sie den Schulen ‚Freiheit‘ geben wollen, vgl. Land Niedersachsen; (Die Zeit, 17.01.2003)

Versteht man das Ästhetische als Synthese von Wahrnehmbar-Begrifflichem und Erlebnis-Ideenmäßigen, so wird klar, dass Ästhetische Bildung zum einen wichtige Beiträge zur Toleranzförderung und zur Kompensation von Subjektstörungen, d.h. zum sozialen Lernen, leistet. Zum anderen unterwirft es das Subjekt einem kontinuierlichen Lernprozess über eigene form- und sinngebende Fertigkeiten und Fähigkeiten und unterstützt somit langfristig die Menschwerdung.

*ästhetische Bildung und Menschenbildung basieren auf denselben Qualitätsmerkmalen*

Kants Menschenbild unterstützt neue Wege der Qualitätsentwicklung insofern, als Menschen ihre eigenen Denk-, Urteils-, Ausdrucks- und Handlungsfähigkeiten in offen inszenierten Lernarrangements erfahren müssen. Diese sind nur dann möglich, wenn sie in pädagogische Entscheidungsprozesse einbezogen und als Partner des Netzwerks Bildung, versehen mit allen notwendigen Rechten und Pflichten verstanden werden. Eine Störung der pädagogischen Atmosphäre<sup>299</sup>, wie sie im immer noch bürokratisch-hierarchisch organisierten Schulsystem Alltag ist, macht Menschwerdung im Kantschen Sinne unmöglich.

*Kant und neue Wege der Qualitätsentwicklung*

Während Kant an das Problem der Bildung eher mit einem universalen Anspruch herangeht, betont Humboldt den historischen Aspekt des Menschseins. Damit spezifiziert er Kants Ansatz, ohne ihn zu widerlegen. Humboldt bekräftigt nochmals die Notwendigkeit der Selbsttätigkeit und des lebenslangen Selbstbildungsprozesses. Im Unterschied zu Kant, der die besondere Qualität begriffungsgebundener Erkenntnisse hervorhebt, fokussiert Humboldt die Bedeutung der Sprache als Vermittlerin zwischen dem Menschen und seiner inneren und äußeren (Um-)Welt. Bildung besteht, seiner Ansicht nach aus einer Balance zwischen Kulturtradierung und zugleich kultureller Innovation. Insofern muss Bildung stets, und hier wiederholt er die Kantschen Qualitätskriterien, multisensuell und multiperspektivisch verlaufen. In diesem Sinne ist Bildung immer Persönlichkeitsbildung.

*historische Aspekte*

*Selbstbildungsprozesse*

*Tradition und Innovation*

Gerade an dieser Stelle vereint Humboldt die Grundsätze der Ästhetischen Bildung, wie wir sie bis heute vertreten: sie ist multisensuell und multiperspektivisch, selbsttätig, selbstbestimmt, geht vom Exemplarischen zum Allgemeingültigen und hat die individuelle Bildung der Persönlichkeit des Menschen zum Ziel. Falsch verstanden, birgt Humboldts Ansatz allerdings die Gefahr, wie wir sie seit PISA kennen, Spracherziehung auf Kosten der Bilderziehung zu intensivieren.

*Grundsätze ästhetischer Bildung*

Hegel erweitert den Bildungsbegriff von Kant und Humboldt dadurch, dass er Bildung nicht linear, sondern als zyklischen Prozess betrachtet. Dieser Prozess kann die kognitive Entwicklung nicht unabhängig von der physischen und psychischen Entwicklung des Menschen, sowie von psychosomatischen Phänomenen betrachten. Somit spezifiziert sich der beschriebene klassische Bildungsbegriff und nähert sich weiter einem Menschenbild, wie ich es eingangs beschrieben habe. Die Bildung des menschlichen Verstandes kann nicht unabhängig betrachtet werden, dazu ist der Mensch ein viel zu komplexes Wesen. Ästhetische Prozesse können selbstklärend wirken und sprechen somit den ganzen Menschen an. Ausdruck dieser Selbstklärungsprozesse sind ästhetische Produkte, die in offenen ästhetischen Lernarrangements entstehen. Sie haben das Potential

*Bildung als zyklischer Prozess*

*das Psychosomatische*

<sup>299</sup>-vgl. Bollnow, Kap. 1;

*Verknüpfung von innerer und äußerer Welt*

dem Menschen Neues zu eröffnen.

Verfolgt man diese Linie weiter, so versteht es Herder, ist eine mögliche Verbindung und Verknüpfung von innerer Welt und äußerer Wirklichkeit zu denken. Genau diese Verknüpfung müsste das Hauptziel von Bildung sein. Der Mensch kann sich nur dann weiterentwickeln, wenn es ihm gelingt Anknüpfungspunkte zwischen seiner inneren Wirklichkeit und der äußeren Wirklichkeit zu finden und diese auszugestalten. Dazu bedarf es der Sensibilisierung, Übung und Ausbildung seiner Sinne, die ihm vielfältige Möglichkeiten geben, Brücken zwischen innerer und äußerer Welt aufzubauen. Je detailliertere Informationen er über seine Sinne aufnehmen kann, desto eher und besser wird ihm dies schließlich gelingen.

*ästhetische Aktivität als Gedankenkreis*

Herbart beschreibt schließlich innovative Erfahrungen, die das Subjekt über das Selbst durch die Rezeption ästhetischer Objekte gewinnen kann. Unterstreichen möchte an dieser Stelle nochmals drei wesentliche Erkenntnisse, die sich aus Herbarts Schriften ziehen lassen. Da ist die Beschreibung der „ästhetischen Aktivität“ als „Gedankenkreis“. Innerhalb dieses Gedankenkreises bezieht sich das Subjekt in seiner individuellen Art und Weise auf die innere und äußere Welt und bringt dabei Gedanken, Überlegungen, Reflexionen, Bilder, Gefühle, Erinnerungen, etc. zur Synthese, indem es sie in der ästhetischen Produktion veräußerlicht. Damit setzen Entwicklungs- und Bildungsprozesse beim Menschen ein. Dazu kommt das „Primat des Erlebens“, das Bildung als das Verstehen von Sinn definiert. Der gebildete Mensch zeichnet sich nicht allein durch ein riesiges Wissen aus, sondern vielmehr durch Spontaneität, durch die Fähigkeit zum Staunen, durch Toleranz und Offenheit gegenüber Neuem, durch ein sich Öffnen für die Welt und die Bereitschaft die Welt erleben zu wollen. Er ist somit ein ästhetisch aktiver Mensch. Schließlich geht es um die ästhetische Darstellung der Welt als ein verstehendes, auslegendes Zusammensetzen eines Universums aus verschiedenen Welten.

*Menschenbildung und ästhetische Bildung beruhen auf denselben Prinzipien*

Damit beschreibt Herbart sehr eindrücklich Prinzipien, die zugleich notwendige Grundlage der Menschenbildung und der ästhetischen Bildung sind. Jedes pädagogische Wirken muss sich selbst dieser Prinzipien bedienen, wenn es von nachhaltiger Wirkung sein will, d.h. sich Bildung zum Ziel setzt. Herbart gelingt so eine Übertragung der von Kant, Humboldt, Hegel und Herder theoretisch formulierten Thesen auf die praktische Arbeit der Pädagogik.

*Legitimation der Kunst und ihre Rolle in der Gesellschaft*

Mit Schiller bewege ich mich nochmals weg, von dieser praktischeren Ebene. Ohne Schiller wäre dieser Abriss des klassischen Bildungsbegriffs, unter der Perspektive der ästhetischen Bildung, nicht vollständig. Für Schiller spielte die Legitimation der Kunst und ihrer Rolle in der Gesellschaft immer eine bedeutende Rolle. Somit wird die Teilhabe an Kunst und Kultur mit Schiller zum Bildungsziel. Desweiteren ist die Einführung und Beschreibung des Begriffs des „ästhetischen Zustandes“ ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur ästhetischen Bildung, wie wir sie heute verstehen. Es handelt sich um einen „Schwebezustand“<sup>300</sup>, in dem das Subjekt autonom und frei handelt, in dem sich der sinnliche und der Formtrieb, die ja schon Kant benannte, berühren und in den Spieltrieb münden. Nur in diesem Zustand werden die verschiedenen Entwicklungsstufen des Menschen ganzheitlich angesprochen und können somit in etwas Neues münden. In der Inszenierung von Lernarrangements,

<sup>300</sup>man denke an den Begriff des „Fließens“ bei Goleman (Kap. 3);



die den Heranwachsenden die Erfahrung des ästhetischen Zustandes ermöglichen, liegt ein wesentlicher Bildungsauftrag. Denn nur aus dieser Erfahrung heraus, kann sich der Mensch weiterentwickeln, kann sich somit auch seine (Um) Welt weiterentwickeln. So kann im Schillerschen Sinne Bildung nie reine Wissensvermittlung sein. Bildung muss der freien Entfaltung der Persönlichkeit Raum geben und dem sinnlichen und geistigen Vermögen des Menschens Raum und Zeit gewähren. Menschen zu bilden, heißt also Freiräume zu schaffen. Eine wichtige Erkenntnis, die in Zeiten der Schulentwicklung eine kleine Chance hat, endlich gehört zu werden. Schillers Ansatz steht am Ende dieser Betrachtung, nachdem er einerseits die Entwicklung des klassischen Bildungsbegriffs, ausgehend von Kant in seinen Schriften verarbeitet und zu einer neuen Synthese bringt. Sein „ästhetisch-personaler“ Bildungsbegriff wirkt bis heute in Fragen der Bildung hinein und hat besondere Bedeutung für den ästhetischen Bereich.<sup>301</sup>

Diese Auswahl von sechs Autoren zur Darstellung des klassischen Bildungsbegriffs wurde aufgrund der Suche nach universellen Grundlagen getroffen, immer mit dem Focus auf die Gültigkeit für den ästhetischen Bereich und ihrer Übertragbarkeit auf aktuelle Fragen des Bildungsbereiches. Dabei wurden Autoren, wie z.B. Friedrich Schleiermacher<sup>302</sup>, die sicherlich wichtige Beiträge zum Erziehungs- und Bildungsbegriff im Allgemeinen, jedoch nicht zum ästhetischen im Besonderen, beigetragen haben, bewusst ausgeblendet.<sup>303</sup> Die Teilhabe an der Kultur als Erziehungsziel bleibt bei Schleiermacher, zugunsten von Politik, religiösem Leben, Gesellschaft und Wissenschaft unberührt. Ein Gedanke Schleiermachers, der diesen kurzen Exkurs rechtfertigt, erscheint mir jedoch gerade in unserer heutigen Zeit betrachtenswert: Ziel der Pädagogik ist u.a. das Erhalten und Verbessern.<sup>304</sup> Dieser Ansatz wurde zwar in ähnlicher Weise schon bei Humboldt angesprochen, aber im Bereich der Kulturtradierung und Innovation. Obwohl Schleiermacher diese Begriffe auf das Tradieren von Bewährtem und das Verbessern von Unvollkommenheiten des gemeinsamen Lebens bezieht, was sicherlich Sinn macht, sehe ich hier auch einen Hinweis auf die Frage nach der Qualität von Erziehung und Bildung. Diese muss sich gezwungenermaßen zwischen „Erhalten“, als Tradierung von Werten, Wissen, Kultur, etc. und dem ständigen „Verbessern“, als kulturell-gesellschaftliche Entwicklung bewegen. Dieses Erhalten und Verbessern kann auch als Qualitätsmerkmal von Pädagogik verstanden werden. Es geht um einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess im pädagogischen Bereich, der m.E. bis heute durch die Überbetonung der Tradierung von Bewährtem und der starren „Planwirtschaft“ unseres Bildungssystems, die eine notwendige Entscheidungsbefugnis der Beteiligten verhinderte und verhindert, kaum berücksichtigt wurde. Wir leben in einer Zeit, in der große tiefgreifende Wandlungen in Kultur und Gesellschaft vollzogen werden, in der aber gleichzeitig im Bildungssystem Bewährtes zerschlagen und Verbesserungsvorschläge der

*Erhalten und Verbessern  
als Ziel von Pädagogik*

<sup>301</sup> man denke an die Rezeption in den Werken kunstpädagogischer Autor/-innen, wie z.B. Gunter Otto, Karin-Sophie Richter-Reichenbach und Anette Seelinger;

<sup>302</sup> vgl. Friedrich Schleiermacher: Pädagogische Schriften. Erster Band: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826, in der Reihe „Pädagogische Texte. Düsseldorf und München 1957;

<sup>303</sup> Am Beispiel von Schleiermacher, zeigt sich, dass sich das zugrundegelegte Menschenbild nicht entscheidend weiterentwickelt, dass Ziele und Aufgaben der Erziehung allmählich in die Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung des Subjektes überführt und die ganzheitliche Entwicklung aller Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen angestrebt werden müssen, da der Mensch als handelnder betrachtet werden muss. Schleiermacher erkennt die Abhängigkeit der Erziehung von der Gesellschaft, Nationalität und Kultur und folgert daraus, dass es keine allgemein gültige Theorie der Erziehung geben könne. Als Erziehungsziel formuliert er die Vorbereitung auf die mündige Teilhabe an Politik, religiösem Leben, Gesellschaft und Wissenschaft.

<sup>304</sup> Schleiermacher, 1826/1957, 31;

Beteiligten ungehört bleiben. So sind diese Grundsätze des klassischen Bildungsbegriffes, wie sie hier dargestellt wurden, heute um so aktueller, denn je.

#### H. Fazit: Konsequenzen des klassischen Bildungsbegriffs für eine zeitgemäße Kunstpädagogik

*Schlussfolgerungen für eine zeitgemäße Kunstpädagogik*

Welche Schlussfolgerungen können aus den dargestellten Forderungen an eine zeitgemäße Bildung gestellt werden, die nicht nur operationalisierbare Kompetenzen anstrebt, sondern die Bildung des ganzen Menschen zum Ziel hat? Welchen spezifischen Beitrag kann die Kunstpädagogik dazu leisten?

*Der Mensch braucht zwar Erziehung und Bildung zur Menschwerdung, aber er ist autonom und eigenverantwortlich*

Der Mensch kann nur durch Erziehung zum Menschen werden. Allerdings ist das Subjekt autonom und trägt Handlungsverantwortung für sich selbst und das Netzwerk, in dem es lebt. Bereits diese beiden Kernaussagen Kants beschreiben ein Menschenbild, das stark von dem abweicht, wie Bildung traditionell immer noch in öffentlichen Bildungsinstitutionen verläuft. Auch Kinder und Jugendliche sind bereits autonome Subjekte. Dies bedeutet, dass ihnen im Laufe der Entwicklung immer mehr Handlungsverantwortung übertragen werden muss. Dies gilt nicht nur für ihr eigenes Handeln, sondern auch für das sich allmählich erweiternde Netzwerk, in dem sie leben: Familie - Kindergarten - Schule - Vereine -...

*die besondere Bildungsfunktion des Ästhetischen liegt in der Handlungsautonomie und -verantwortung*

Die besondere Bildungsfunktion des Ästhetischen liegt eben in der Handlungsautonomie und -verantwortung beim Vollzug ästhetischer Handlungen, die hier als Probehandeln verstanden werden müssen. Anders als beispielsweise in pädagogischen Zusammenhängen des Fremdspracherwerbs, in denen lange Zeit das Imitieren, Rezipieren und Üben vorgefertigter Strukturen im Mittelpunkt des Lernens steht, müssen Kinder und Jugendliche im Rahmen ästhetisch-praktischer Aufgabenstellungen von Anfang an eigene Entscheidungen treffen. Es geht nie darum, bildnerische Strukturen zu imitieren, sondern diese zum Repertoire des eigenen ästhetischen Ausdrucks zu machen bzw. sie zu verwerfen. Damit dies gelingt, müssen kunstpädagogische Aufgabenstellungen eigene Denk-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten freisetzen, die die Einbildungskraft der Kinder und Jugendlichen anregen. Dies bedeutet, dass die Kunstpädagogik zeitgemäße Aufgabenstellungen finden muss. Sie braucht Raum und Zeit, sowie personelle Ressourcen um Kreativität, Innovation, Offenheit, etc. ermöglichen zu können.

*Bildungsqualität erhöhen, heißt Freiräume schaffen*

Soll die Qualität von Schule erhöht und damit Bildung erst ermöglicht werden, müssen Bildungspläne Freiräume für die praktische Arbeit an den Schulen eröffnen. Dies steht im Gegensatz zu bekannten Methoden der Qualitätssicherung. Gezielte Schulversuche, in denen das Ästhetische zur atmosphärischen Gestaltung von Schule eingesetzt wurde,<sup>305</sup> zeigen, dass die Synthese aus Wahrnehmbar-Begrifflichen und Erlebnis-Ideenmäßigen zu einer Schule führen können, in der sich alle am Schulleben Beteiligten wohlfühlen können. Allein durch das Ausschalten von akustischen und visuellen Störquellen kann aggressives Verhalten minimiert werden. Das Ästhetische besitzt das Potential toleranzfördernd zu wirken, Irritationen auszuhalten. Subjektstörungen können auf diesem Weg kompensiert werden.

<sup>305</sup>man denke hier z.B. an den kubim-Modellversuch „GanzOhrSein“ ([www.ganzohrsein.de](http://www.ganzohrsein.de))

Gerade in einer Zeit, wie unserer, in der tiefgreifende kulturelle und gesellschaftliche Wandlungen vorgehen, die zu einem großen Teil durch die neuen Technologien verursacht werden, wird es für die Heranwachsenden immer wichtiger die eigenen sinn- und formgebenden Potentiale zu kennen und anwenden zu können. Die immer komplexer werdende Umwelt kann nur im Zusammenspiel von Vernunft, Verstand, Sinnlichkeit und Einbildungskraft sinnvoll bewältigt werden.

Der Kunstpädagogik kommt die Aufgabe zu, die Kinder und Jugendlichen multisensuell und multiperspektivisch zu bilden und sie auf die Anforderungen des Alltags vorzubereiten. Dies auch im spielerisch kreativen Umgang mit den neuen Technologien. Sie muss den Reichtum der Individualitäten fördern, statt sie zu konfirmieren, um bestimmten von außen gestellten Testanforderungen genügen zu können.

*eigene sinn- und formgebende Potentiale kennen und anwenden können, wird im Medienzeitalter immer wichtiger*

*die Kunstpädagogik muss multisensuell und multiperspektivisch arbeiten, um zu individualisieren*

### Teilbaustein 3: Relevante aktuelle Ansätze

*Reflexionen klassischer  
bildungstheoretischer  
Schriften in der neueren  
Fachliteratur*

Wie werden die verschiedenen Ansätze der hier besprochenen historischen bildungstheoretischen Schriften in der zeitgenössischen Literatur reflektiert, korrigiert und weiterentwickelt? Es sollen hier nur wenige Autoren betrachtet werden, die von Bedeutung für einen kunstpädagogisch geprägten Bildungsbegriff sein könnten. Es soll aber nie um die Darstellung und Würdigung eines Lebenswerkes, sondern, hinsichtlich der Kapitelüberschrift, um den jeweils vertretenen Bildungsbegriff gehen.

*ästhetische Bildung*

#### A. Gunter Otto (1927-1999)

Gunter Otto, "der" deutsche Kunstdidaktiker, entwickelt seinen Bildungsbegriff, den Begriff der ästhetischen Bildung, innerhalb seines Lebenswerkes ständig weiter. Es ist von Interesse für diese Arbeit und das Verständnis seiner Begrifflichkeit, zunächst zusammenfassend Rückschau zu halten, bevor wir uns auf die Betrachtung seines für uns entscheidenden Standpunktes konzentrieren.

#### A. Vom Kunstunterricht zur ästhetischen Bildung<sup>306</sup>

*Didaktik als  
Wissenschaft*

Gunter Otto gestaltete die Entwicklung der Kunstdidaktik und der Allgemeinen Pädagogik von ihrem Neubeginn nach Kriegsende entscheidend mit. Ende der 50iger und zu Beginn der 60iger Jahre beschäftigen sich die Fachleute v.a. mit der Planung und Analyse von "Kunstunterricht". Didaktik wird als Wissenschaft betrachtet. Diese Sichtweise wird in den 60igern konsequent weiter betrieben. Es wird hervorgehoben, dass Didaktik mehr als nur Handwerk ist.

- 1964 gelingt Gunter Otto mit "Kunst als Prozess im Unterricht" eine ganz neue, - sowohl inhaltlich, als auch methodisch -, Kunstdidaktik:

*Material - Experiment -  
Montage*

Ottos Neuansatz ist Ausdruck eines neuen Geistes in der Pädagogik und einer neuen Reflexion der Geisteswissenschaften: dieser Neuansatz wird bestimmt durch extreme Rationalität. Der Neuansatz beinhaltet die Analyse von Kunst, eine Kategoriebildung zum unterrichtlichen Gebrauch, die Evaluation und ein Bewertungssystem. Es handelt sich um eine Material - Experiment - Montage.<sup>307</sup>

<sup>306</sup>a. Vom Kunstunterricht zur ästhetischen Bildung Literatur:

Kattenstroth, Christian: Ästhetische Erziehung heute; in: Criegern, Axel von (Hg.): Handbuch der Ästhetischen Erziehung, Stuttgart 1982, S.31 - 43;  
Matthies, Klaus: Im Rückspiegel für jetzt. Gunter Otto zum Siebzigsten; in: Grünwald/Legler/Pazini(Hg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Eine Festschrift für Gunter Otto zum 70. Geburtstag, Velber 1997, S.13 - 19;  
Otto, G./Otto, M.: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern; Seelze 1987; (Abk.: Otto, 1987)  
Otto, G.: Die Territorien ästhetischer Erziehung. Zwischenbilanz als kartografischer Versuch; in: Das Bild der Welt in der Welt der Bilder. XXVI.INSEA-Weltkongress für Ästhet. Erziehung in Hamburg 1987, Bericht; S. 331-335; (Abk.: Otto, 1987, INSEA)  
Otto, G.: Mit Sinn und Verstand; in: Zacharias, W.(Hg.): Sinne reich, Hagen 1994, S.79-86; (Otto, 1994)  
Otto, G.: Über Wahrnehmung und Erfahrung. Didaktik, Ästhetik, Kunst; in: Kunst + Unterricht, H 171/1993, S.16-19; (Abk.: Otto, 1993, Über...)  
Otto, G.: Ästhetisches Denken und ästhetische Rationalität. Über Wolfgang Welschs Aufsatz "Zur Aktualität Ästhetischen Denkens" (Welsch 1989); in: K+U, H 155/1991, S.36-38;(Abk.: Otto, 1991,Ästhetisches Denken...)  
Otto, G. Ästhetische Rationalität; in: Zacharias, W.(Hg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt, Essen 1991, S.145-161; (Abk.: Otto, 1991, Ästh.Rat.)  
Otto, G.: Gegen das Dummbleiben; in: K+U, H 196/1995, S.16;(Abk.: Otto, 1995, Gegen...)  
Otto, G.: Theorie für pädagogische Praxis (...); in: K+U, H 193/1995, S.16-19; (Abk.: Otto, 1995, Theorie...)  
Otto, G.: Kunst als Prozess im Unterricht, Braunschweig 1964; (Abk. Otto, 1964)  
Otto, G.: Didaktik der Ästhetischen Erziehung, Braunschweig 1974; (Abk.: Otto, 1974)

<sup>307</sup> Matthies, 1997, 14;

Otto gehört zu dieser Zeit zur Berliner Schule, zusammen mit Heimann und Schulz. Sein Neuansatz basiert auf der Allgemeinen Didaktik Heimanns, einem lerntheoretischen Ansatz, und auf der instruktions-psychologischen Lerntheorie<sup>308</sup>. Die empirische Forschung wird zu dieser Zeit auf allen Gebieten verstärkt. Unterricht wird als Struktur und Prozess analysiert. Das Lernen von "Strukturen" in der Kunst sollte die Kluft zwischen Kunst und Gesellschaft verringern und Wirklichkeit erkennbar machen.<sup>309</sup>

*Unterricht als Struktur und Prozess*

Ottos spektakulärer Ansatz gerät bereits Ende der 60iger Jahre in der Fachdiskussion in die Kritik: so werden die spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen des "ästhetischen Lernens" nicht hinterfragt und die Kunstproduktion und -rezeption funktionalisiert<sup>310</sup>, indem auf die "Verwertbarkeit des Gelernten" aus wirtschaftlich-industrieller und sozial-gesellschaftlicher Sicht<sup>311</sup> abgehoben wird. Dieses Struktur - Analyse - Konzept wird auf die Gesellschaft und beliebige gesellschaftlich relevante Bereiche übertragen. Es geht insbesondere also um "Strukturen", nicht um "Menschen".

*das Struktur-Analyse-Konzept verliert den Menschen aus dem Fokus*

Der Studentenaufstand von 1968 stellt alles auf die Probe. Arbeitsverhältnisse stehen im Spannungsfeld von Bedarf und Bedürfnissen, d.h. einerseits ist Rationalität gefordert, andererseits die Kritik der Verhältnisse und des Verhaltens, sowohl des Individuums, als auch des Kollektivs. Die kunstdidaktische Fachdiskussion der 70iger antwortet mit dem Modell der Visuellen Kommunikation, einem Modell philosophischen Zuschnitts, u.a. geprägt durch die Schriften Adornos, Benjamins, Marcuses, u.v.a.m. Auf der anderen Seite prägt Diethard Kerbs seine vier berühmten Funktionen der Ästhetischen Erziehung: die ‚kritische‘ (über Vorurteile, Gewohnheiten, Manipulationsmechanismen im Umgang mit der Wahrnehmung aufklären), die ‚utopische‘ (Alternativen zu gewohnten Verhaltensweisen entwickeln), die ‚hedonistische‘ (Sinnlichkeit, Lust, Spaß zu ihrem Recht verhelfen) und die ‚pragmatische‘ (sie soll nicht im isolierten Spielraum der Künste, sondern im Bezug zu Lebenswelt und Alltag geschehen).<sup>312</sup> Gunter Otto wechselt in dieser Zeit von Berlin nach Hamburg. Er setzt dem "wilden Treiben" Vernunft gegenüber.

*vier Funktionen der ästhetischen Erziehung*

•1974 legt er seine Antwort, die "Didaktik der Ästhetischen Erziehung" vor, eine Synthese von Kunstunterricht und Visueller Kommunikation.

Auch dieser Ansatz ist durchgängig didaktisch-pädagogisch begründet. Seine Begründung basiert auf einer formal-strukturellen Vorstellung<sup>313</sup> von Lernprozessen, die sich sowohl auf die Kunst, als auch auf ästhetische Objekte und Prozesse beziehen. Es entsteht ein "Lerngitter", in dem alles Wahrnehmbare und Wahrgenommene eingeordnet werden kann. Tendenziell zeichnet sich der Neuansatz also durch eine Erweiterung der Inhalte, in Richtung Medien, aus. Die zuvor vorgelegte Systematik wird erweitert. Es entsteht das Lebenswelt-Konzept.

*„Lebenswelt-Konzept“*

<sup>308</sup> s. Hoffmann-Axthelm, D.: Didaktik und Psychologie. In: Ästhetik und Kommunikation 20/1975, S.41;

<sup>309</sup> s.auch: Kattenstroth, 1982, 33;

<sup>310</sup> dies widerspricht jedoch den Wesensmerkmalen des Ästhetischen, vgl.z.B. Kant (s.o.)

<sup>311</sup> Kattenstroth, 1982, 33;

<sup>312</sup> Kerbs, Diethard: Zum Begriff der ästhetischen Erziehung. Musik und Bildung, 1972, S. 15;

<sup>313</sup> Kattenstroth, 1982, 34;

118

*Kunst als sozialer Prozess ->Projektorientierung und interdisziplinäre Ansätze in der ästhetischen Erziehung*

Sozial-wissenschaftliche Perspektiven werden einbezogen und auf die Massenbildmedien, in ihrer Machart, Situation, Wirkung und Andersartigkeit, wird eingegangen. Ziel ist die Einsicht in die visuellen Programmatiken gesellschaftlichen Lebens.<sup>314</sup> Diese soll durch Wahrnehmungs, Realisations- und Interpretationsprozesse gewährt werden. Kunst wird als sozialer Prozess betrachtet. Es geht um das fächerübergreifende Prinzip der Didaktik und der Ästhetischen Erziehung. Gleichzeitig wird der Kreis der Bezugswissenschaften erweitert: zur weiteren Begründung werden jetzt die Kunstwissenschaft, die Psychologie, die Sozialwissenschaften und die Zeichentheorie herangezogen. Es handelt sich um einen interdisziplinären Ansatz. Folglich wird auch für die Umsetzung im Unterricht Projektorientierung gefordert. Eine Verhaltensänderung des rezipierenden Subjektes gegenüber den Objekten, v.a. der bildenden Künste, wird intendiert.

*Fehlen einer politisch-emanzipatorischen Linie des Neuansatzes*

Obwohl tendenziell die Inhalte der Ästhetischen Erziehung auf die Produkte der Massenmedien hin erweitert werden, fehlt eine politisch-emanzipatorische Linie des Ansatzes. Der Inhaltsauswahl muss eine gewisse Beliebigkeit vorgeworfen werden. Es handelt sich hier zwar inhaltlich, methodisch und bezugswissenschaftlich betrachtet um das weitestgehende Modell, aber die Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse wird abermals vernachlässigt. Die Visuelle Kommunikation arbeitet hier viel radikaler, blendet jedoch die Praxisfrage total aus.

*Folge: Rationalisierung der ästhetischen Erziehung*

Otto fordert zwar weiterhin einen gleichen Anteil ästhetischer Praxis, diese bleibt jedoch formal-bildnerisch. D.h. die Rationalität wird weiterhin verschärft. Obwohl das Subjekt seinen Gewinn aus der ästhetischen Rezeption und Produktion ziehen kann und muss, wird dies auf Erstere beschränkt. Es kann keine proportionierliche Bildung und Entfaltung aller menschlicher Kräfte geleistet werden. Der größte Kritikpunkt ist jedoch, dass das, was Schiller so hervorgehoben hat, der Witz, das Irrationale, das Spiel, die Lust, der Widerspruch, das Risiko, die Satire, etc. keinen Platz in diesem Modell finden. Sie sind eben nicht rational zu planen und zu analysieren, sind oftmals Störfaktoren.

*Ästhetische Erziehung als Kompromiss*

Ästhetische Erziehung ist ein Kompromiss, der Mängel aufweist, die Möglichkeiten des Ästhetischen längst nicht ausschöpft, sie einseitig verkürzt, aber in institutionalisierte Bildung gut passt, da sie genau diese Anforderungen stellt. Trotz allem geht das Modell viel weiter, als seine Realisierungen im Unterricht, seine Leerstellen sind seine Chancen.

•1987 legt Gunter Otto zusammen mit Maria Otto erneut, wie 1964, ein unabhängiges Modell vor, indem er abermals versucht auf die zeitgenössische Fachdiskussion zu antworten.

*Wahrnehmung - Kontexte - Auslegen*

Otto führt wiederum neue Begriffe ein: Percept - Konzept - Allokation, oder anders ausgedrückt: Wahrnehmung<sup>315</sup>- Kontexte - Auslegen.<sup>316</sup> Er schafft ein weites Feld von Bezügen, die er als Tätigkeiten formuliert: Sammeln, Vergleichen, Recherchieren, Analysieren, Pro-

<sup>314</sup> Matthies, 1997, 16;

<sup>315</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Wahrnehmung‘

<sup>316</sup> Otto verweist bei der Begriffsfindung u.a. auf Schleiermacher (Schleiermacher, Friedrich: Hermeneutik und Kritik (Hg. Frank, Manfred), Frankfurt/M.1977, S.41: „Das Auslegen ist Kunst“: „Das volle Geschäft der Hermeneutik ist als Kunstwerk zu betrachten, aber nicht, als ob die Ausführung in einem Kunstwerk endigte, sondern so, dass die Tätigkeit nur den Charakter der Kunst an sich trägt, weil mit den Regeln nicht auch die Anwendung gegeben ist, die nicht mechanisiert werden kann.“

duzieren, Urteilen, Vermitteln. Es handelt sich also um ein höchst differenziertes Konzept visueller Erfahrung. Man könnte auch sagen: *“video et cogito”*<sup>317</sup>. Schon zu diesem Zeitpunkt bereitet Otto seinen späteren Begriff der *“ästhetischen Rationalität”* vor.

Otto leitet die *“Aisthesis - Diskussion”* ein, Kollegen anderer Aisthesis-Disziplinen beteiligen sich daran. Es geht um die Theorie der Ästhetik als Erkenntnis der sinnlichen Wahrnehmung. Als Quelle dienen u.a auch Schriften antiker Philosophen und des Neuhumanismus. Es wird eine Forschungs- und Qualifikationsstelle zur *“Ästhetischen Bildung”* eingerichtet. Die Pädagogik erlebt eine Renaissance ihrer ästhetischen Komponente. Es entsteht ein Labyrinth ästhetischer Schriften, das bis heute nicht erschöpft ist. Die Wahrnehmung ist Grundlage des Auslegeprozesses, dessen Ziel das Verstehen ist.

Nichts anderes, als die Aneignung von Welt über die Rezeption von Weltbildern und die Produktion von Bildwelten wird fokussiert. Auch hier steht der kognitive Aspekt im Vordergrund, aber der Mensch, als Subjekt und Objekt, wird explizit in den Auslegungsprozess einbezogen, als autonomes Wesen mitgedacht. Auslegen ist ein autarkes interdisziplinäres Bildungskonzept und basiert auf der Annahme, dass ästhetische Objekte, im Prozess der Rezeption und Produktion Bildungspotential besitzen. Das Subjekt muss ästhetisch aktiv werden<sup>318</sup>, sich mit Welt auseinandersetzen, um sich selbst zu erhöhen, das Bildungsideal *“Verstehen”*, auch komplexer Zusammenhänge, erreichen zu können.<sup>319</sup>

“...Ästhetische Erziehung, besser noch die ästhetischen Anteile aller Lernprozesse haben zwei Aufgaben: Territorien erfahren, erleben und erkunden helfen und Karten machen zu lehren.”<sup>320</sup>

Aber trotz des allumfassenden Anspruches dieses Modells bleibt der sinnliche und körperliche Aspekt des Ästhetischen weiterhin ausgeblendet, sowie kompensatorische Möglichkeiten. Der Mensch wird also immer noch in seinem Ideal aus der Perspektive der Kognition betrachtet.

*Ästhetische Bildung: Wahrnehmung als Grundlage eines in Verstehen mündenden Auslegeprozesses*

*Ausgangsthese: ästhetische Objekte besitzen im Prozess der Rezeption und Produktion Bildungspotential*

*Ästhetische Bildung fokussiert weiterhin die kognitiven Möglichkeiten des Menschen*

## b. Auf dem Weg zur ästhetischen Rationalität

Wie entwickelt Gunter Otto seinen Begriff der *“ästhetischen Rationalität”*? Wie gelangt er von kunstdidaktischen Modellen zu einem *“Bildungsmodell”*? Was bedeutet Bildung für Gunter Otto?

### 1. Ästhetisches Denken und ästhetische Rationalität<sup>321</sup>

Otto grenzt in einem Aufsatz gleichen Titels seinen Begriff der ästhetischen Rationalität von Wolfgang Welschs Begriff des ästhetischen Denkens<sup>322</sup> ab. Er formuliert eine Fragestellung, die für beide Autoren gilt:

“An welche Grenzen stößt heute das sogenannte *“exakte”* oder *“begriffliche”* oder konventionell *“wissenschaftliche”* Denken bei dem Versuch, Wirklichkeit in Erfahrung zu bringen?”<sup>323</sup>

*über die Grenzen des begrifflichen Denkens hinaus...*

<sup>317</sup> s. Matthies, 1997, 17;

<sup>318</sup> d.h. oben genannte Tätigkeiten vollziehen (Sammeln, Vergleichen,...)

<sup>319</sup> als Metapher für die traditionelle didaktische Kategorie *“Bedingungen”*; *“Wir brauchen heute Dreierlei: die Orientierung und die Vergewisserung in den Territorien, die Bilder der Territorien als Mittelstück und die Karten als Abbild der Territorien (...) mit Hilfe der Symbolsysteme”*

<sup>320</sup> Otto, 1987, INSEA, 334;

<sup>321</sup>-1. Ästhetisches Denken und ästhetische Rationalität Otto, 1991, ästhetisches Denken...

<sup>322</sup> Welsch, W.: Ästhetisches Denken, Stuttgart 1990;

Beide suchen nach vernachlässigten, neuartigen Art und Weisen des Denkens.

- Welsch versucht die Frage zu beantworten, wie Wirklichkeit erfahren und Sinn wahrgenommen werden kann und welche Konsequenzen die Ästhetisierung der Welt für ihr Verstehen und Denken hat.
- Otto sucht nach Möglichkeiten das Erfahren von Wirklichkeit und das Wahrnehmen von Sinn durch Unterricht zu fördern und fragt nach Konsequenzen der Ästhetisierung der Welt für Struktur und Methode von Unterricht.

Zweifelsohne ist Welschs Ansatz der umfassendere, der philosophische, Ottos Ansatz der pädagogische.

*Ästhetisches Denken als Konsequenz der Ästhetisierung der Welt*

Welsch setzt als Gegenbegriffe zum ästhetischen Denken<sup>324</sup> das "rechnende Denken", das "mechanische Schulbegriffsgeklapper" und das "Letztbegründungskorsett".<sup>325</sup> Plädiert Welsch für das ästhetische Denken, so ist dies aber keineswegs gleichzusetzen mit Empfindung, Gefühl, etc.<sup>326</sup>, v.a. nicht wenn man diese als Gegenpole zu Begriff, Gedanke, etc. denkt. Vielmehr geht es um einen neuen Typus des Denkens, als Konsequenz des Wirklichkeitswandels, der Ästhetisierung der Welt. In einer ästhetisch konstruierten Realität muss konsequenterweise ästhetisches Denken praktiziert werden. Begriffliches Denken reicht nicht mehr aus, um auf diese neue Realität zu antworten.<sup>327</sup> Welsch unterscheidet zwischen Sinneswahrnehmung und Sinnwahrnehmung, dabei ist die letztere die bedeutsame.<sup>328</sup> Aus einer schlichten Beobachtung bildet sich eine generalisierte, wahrnehmungshafte Sinnvermutung, die dann reflektiert und geprüft wird. Das Resultat ist eine Gesamtsicht des betreffenden Phänomenbereichs.<sup>329</sup> Er führt zu seiner weiteren Argumentation das Begriffspaar "Ästhetik - Anästhetik" ein.<sup>330</sup> Anästhetik ist die Kehrseite der Ästhetik, beide existieren immer simultan.

*Wahrnehmung und Denken sind komplementär*

Otto und Welsch "geht es gleichermaßen um Pluralisierung der Formen von Erkenntnistätigkeit, sei es auf der Ebene der Kunst, sei es im Rahmen der Ästhetischen Erziehung."<sup>331</sup> Beide Autoren sehen Wahrnehmung und Denken nicht als konträres, sondern als komplementäres Begriffspaar.

*Ästhetische Rationalität als Reaktion auf die Komplexität des Erkenntnisprozesses*

Otto gründet seinen Begriff der "ästhetischen Rationalität" auf Kants Schriften. Ästhetische Rationalität basiert weniger auf einer Analyse der aktuellen Realität, als auf der traditionell geforderten Komplexität des Erkenntnisprozesses.<sup>332</sup> <sup>333</sup> Er greift Welschs Begriff der Anästhetik auf.<sup>334</sup> Um den Begriff der "ästhetischen Rationalität"

<sup>323</sup>: Otto, 1991, Ästhet..., 36;

<sup>324</sup>: Welsch, 1990, 47;

<sup>325</sup>: Welsch, 1990, 46; "Ästhetisches muss, damit von >ästhetischem Denken< gesprochen werden kann, nicht bloß Gegenstand der Reflexion sein, sondern den Kern des Denkens selbst betreffen. Das Denken muss als solches eine ästhetische Signatur aufweisen, muss ästhetischen Zuschnitts sein. Das heißt vor allem: Es muss in besonderer Weise mit Wahrnehmung -aisthesis- im Bunde sein. Ästhetisches Denken ist eines, für das Wahrnehmungen ausschlaggebend sind. Und zwar sowohl als Inspirations wie als Leit- und Vollzugsmedium."

<sup>326</sup>: Welsch, 1990, 54f.;

<sup>327</sup>: Welsch, 1990, 57; "Ausschlaggebend für diese Veränderung in der Kompetenz eines Denktypus - für diese Verlagerung von einem logozentrischen zu einem ästhetischen Denken - ist die Veränderung der Wirklichkeit selbst." Heutige Wirklichkeit ist bereits wesentlich über Wahrnehmungsprozesse, vor allem über Prozesse medialer Wahrnehmung konstituiert."

<sup>328</sup>: Welsch, 1990, 48;

<sup>329</sup>: Welsch, 1990, 49;

<sup>330</sup>: Welsch, 1990, 10;

<sup>331</sup>: Otto, 1991, Ästhet..., 37;

<sup>332</sup>: man denke z.B. an die "proportionierliche" Ausbildung aller Kräfte bei Kant und Nachfolgern;

<sup>333</sup>: Otto, 1991, Ästhet..., 37; "Im Ästhetischen steht zur Debatte, worauf das Sichtbare verweist."



definieren zu können, führt Otto die Begriffe des “Ästhetischen Verhaltens” und der “Ästhetischen Erfahrung” ein:

“**Ästhetisches Verhalten** realisiert sich in den Prozeduren des Wahrnehmens, Herstellens und Sammelns sowie des subjektiven, also kontroversen Sprechens über Bilder wie im intersubjektiven Verstehen von Bildern.”<sup>335</sup>

“Nun ist nicht jede Erfahrung eine **ästhetische Erfahrung**, sondern nur jene, die durch sinnliche Praxis und emotionale Anteilnahme ausgelöst wird, diejenige, in der sich Stutzern, Nachdenken, Irritation, Infragestellung mit sinnlicher Praxis verbinden.”<sup>336</sup>

Beide dienen dazu sich aus einer anderen Sicht Klarheit über Erscheinungsbilder der Realität zu verschaffen. Dabei denkt Otto nicht an ein Wiedererkennen bekannter Erscheinungen und Zuordnen zu bekannten Kategorien, sondern an eine ständig neue, frische, unvoreingenommene Sicht der Dinge, denn nur dann ist der Blick nicht verstellt. Ästhetische Rationalität arbeitet nicht analytisch, sondern synthetisch. Er sieht das so definierte ästhetische Verhalten nicht als kompensatorisch, sondern komplementär zum kognitiven Bereich und geht von einer Pluralität der Weltzugänge aus. Dabei kann Erkenntnis begrifflich oder ästhetisch organisiert sein.<sup>337</sup> Das Ästhetische ist eine andere, eigenständige Form des Denkens.

*analytische Ansätze wird in synthetische überführt*

“Ästhetische Rationalität muss in Objekten und Prozessen realisiert und aus Prozessen der Rezeption und Reflexion abgelesen werden. Ästhetische Rationalität kann sich (...) vielgestaltig äußern. Sie erweist sich nicht in der Eindeutigkeit der Artikulation, sondern in deren, wenn auch widersprüchlichen, aber dennoch verständnisfähigen Klarheit.”

Prinzipiell sind beide Begriffe also synonym zu denken, Welschs Begriff könnte sogar als Oberbegriff gesehen werden, Ottos Begriff ist die pädagogische Variante.

## 2. Wahrnehmung und Erfahrung<sup>338</sup>

Otto setzt die beiden Begriffe “Wahrnehmung und Erfahrung” als zentrale Kategorien der Didaktik und Ästhetik.<sup>339</sup> Dabei sieht er bei beiden Begriffen die Existenz eines inneren und eines äußeren Bereiches. Sie sind Basis jedweder Erkenntnis. Erfahrung kann ohne Begriffe auskommen, aber Erkenntnis bleibt nicht bei der Erfahrung stehen. Erkenntnis oder Denken verarbeitet Erfahrung, “ordnet, vergleicht, verknüpft, berichtigt, ergänzt”.<sup>340</sup> Zur Erweiterung der Erkenntnis ist die Erweiterung der Erfahrung zwingend notwendig. Zwischen beiden Kategorien besteht also ein dynamisches Gleichgewicht. Die Kategorien Wahrnehmung und Erfahrung stehen sich sehr nahe.<sup>341</sup>

*Erkenntnis und Erfahrung stehen in einem dynamischen Gleichgewicht*

Ästhetische Erfahrung<sup>342</sup> ist eine immer wieder neu zu durchlebende Gradwanderung zwischen reiner Anschauung und Begriff, Wahrnehmen und Nachdenken, detailliertem und totalitärem Wahrnehmen. Ästhetische Erfahrung kennt keine Kategorien, muss sich

*Ästhetische Erfahrung als Prozess zwischen Anschauung und Begriff*

<sup>334</sup> Otto, 1991, Ästhet..., 38; “Anästhetisch akzentuierte ästhetische Erziehung - ist eine “Schule der Andersheit. Blitz, Störung, Sprengung, Fremdheit” sind Grundkategorien.”

<sup>335</sup> Otto, 1991, Ästhet.Rat., 151; Hervorhebung G.L.;

<sup>336</sup> Otto, 1991, Ästh.Rat., 147; Hervorhebung G.L.;

<sup>337</sup> Otto, 1991, Ästh.Rat., 155;

<sup>338</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Wahrnehmung‘ bzw. ‚Erfahrung‘

<sup>339</sup> Otto, 1993, Über., 16;

<sup>340</sup> Otto, 1993, Über..., 16;

<sup>341</sup> erinnern wir uns an den Kantschen Erfahrungsbegriff, der diese als Produkt der Sinne und des Verstandes begriff, der ebenfalls schon von äußerer und innerer Wirklichkeit sprach;

<sup>342</sup> Otto, 1993, Über..., 16; “...bewegt sich zwischen den beiden Polen von primärem Subjektbezug und primärem Objektbezug; beides kann eine ästhetische Erfahrung auslösen: die durch das Objekt veranlasste Erfahrung meiner selbst und die Erfahrung, die ich mit dem ästhetischen Objekt mache.”

im Gegenteil sogar davon frei machen, um zur Wirkung zu kommen.

### 3. Mit Sinn und Verstand<sup>343</sup>

*institutionalisierte Bildung als ‚Anpassung‘*

Otto sieht die institutionalisierte Bildung als eine "Bildung der Anpassung", die versucht jedes Individuum einem, von oben verordneten, Bild oder Bildungsideal, anzugleichen. Inhalte und Methoden haben dienende Funktion. So verstandene Bildung bietet den Vorteil, dass sie wissenschaftlich begründet, eindeutig, allgemein, dogmatisch und v.a. überprüf- und nachweisbar ist. Es handelt sich um ein affirmatives Bildungskonzept.

*Ästhetische Bildung ‚widersetzt sich‘ dem Anpassungsgedanken*

Ästhetische Ansätze können diese qualitativen Anforderungen nicht leisten, sie sind eher offen, polyvalent, speziell, kritisch, dekonstruktiv, situations- und phänomenbezogen, nur schlecht vorherseh-, plan- und überprüfbar.

*Ästhetische Prozesse sind Bildungsprozesse*

Kant, Schiller, u.a. fordern eine "Bildung als Selbstbestimmung". So gedachte Bildung arbeitet nicht auf ein fest gestecktes Ziel hin, sondern thematisiert den Bildungsprozess. Zu diesem Denken in Prozessen gehört sowohl das präzise Denken, als auch das sensible Fühlen.<sup>344</sup> Die Prozesse selbst sind zwar initiier-, aber nicht prognostizierbar. Es handelt sich um eine nicht - affirmative allgemeine Bildung. Bildung ist dann, wie von Kant u.a. gefordert, Selbstbildung, die Bildungsprozesse sind Prozesse der Selbstentdeckung.<sup>345</sup> Bildung wird durch Rationalität strukturiert und diese kann theoretischer, praktischer oder ästhetischer Natur sein. In der Nachfolge Humboldts und Herders, versucht Otto zu zeigen, dass Ästhetik und Bildung eigentlich ein und dasselbe meinen. Beide sind nur in der Synthese von Sinn und Verstand existent.<sup>346</sup> Ästhetische Prozesse sind also nichts anderes als Bildungsprozesse und umgekehrt.

*Bildungsprozesse sind Ästhetische Prozesse*

*Bildung = Ästhetik*

*ästhetisches Denken als eigenständige Dimension des menschlichen Denkens*

#### c. Gunter Ottos Begriff der Bildung

In der Verarbeitung klassischer und zeitgenössischer bildungstheoretischer Schriften und in der Diskussion mit verschiedensten Bezugswissenschaften entwickelt Gunter Otto, der sich zunächst auf die Didaktik der bildenden Künste spezialisierte, einen Bildungsbegriff, der sich durch die Kategorien Autonomie, Selbstbildung, Offenheit, Polyvalenz, Kritik, Destruktivität, „Ganzheitlichkeit“, Pluralität und Prozessorientierung besonders auszeichnet. Bildung und Ästhetik werden dabei als ein und dasselbe Phänomen betrachtet. In diesen Kategorien nehmen Wahrnehmung und Erfahrung eine zentrale Position ein. Dabei wird das ästhetische Denken als eigenständige Dimension menschlichen Denkens betrachtet.

*das Ästhetische als Bildungsprinzip*

Mit der Kategorie der "Ästhetischen Rationalität" gelingt es Otto, obwohl ständig kontrovers in der Fachdiskussion gehandelt<sup>347</sup>, endlich, das Ästhetische nicht nur zum Bildungsprinzip, sondern zur Bildung selbst zu erheben. Bildung ist, im eigentlichen Sinne, nicht vorrangig eine Frage der Inhalte und Methoden, sowie eines Bil-

<sup>343</sup>-3. Mit Sinn und Verstand Otto, 1994;

<sup>344</sup> Otto, 1994, 83;

<sup>345</sup> Otto, 1994, 85; "Bildung ist nicht die Anpassungsleistung an normative Vorgaben, sondern der Prozess der Selbstbestimmung. Unbestimmte Bildsamkeit des Individuums und Bildung können nur in der Wechselwirkung von Mensch und Welt gedacht werden."

<sup>346</sup> Otto, 1994, 85/86; "Dies geschieht distanziert von der Wirklichkeit. Handlungsmodelle, Strategien werden im Selbstbezug entworfen und bedürfen dann erst der Anknüpfung an Wirklichkeit."

<sup>347</sup> vgl. Diskussion in k + u 1995 mit G. Selle;

dungsideals, sondern ein Prozess der Selbstaushaubung und -entdeckung. Alles andere besitzt nur dienende -, Impulsfunktion. Von Bildung und ästhetischer Rationalität kann erst in der Synthese von theoretischer und praktischer Erkenntnis gesprochen werden.

Wahrnehmung, Erfahrung und Erkenntnis müssen dazu in einem dynamischen Gleichgewicht ineinandergreifen. Diese Anforderungen erfüllt das Ästhetische per se.

*Wahrnehmung -  
Erfahrung -Erkenntnis*

## B. Klaus Mollenhauer (\*1928)

Mollenhauer erweist sich für die Fragestellung der Bildungsrelevanz des Ästhetischen als besonders interessant und für diese Diskussion unverzichtbar, weil er in einem seiner Bücher den Grundfragen ästhetischer Bildung<sup>348</sup>, und zwar auf theoretischem und empirischem Wege, nachgeht. Er findet verschiedene Facetten des Begriffs der ästhetischen Erfahrung, versucht zu beantworten, was (bei Kindern) unter ästhetischer Erfahrung zu verstehen ist. Aus dem so bruchstückhaft gewonnenen Begriff der ästhetischen Erfahrung lassen sich konsequenterweise Rückschlüsse auf das ziehen, was unter ästhetischer Bildung zu verstehen ist und welchen Beitrag sie zur Bildung des Menschen leisten kann.

*Bildungsrelevanz des  
Ästhetischen*

Mollenhauer und sein Team betrachteten zu diesem Vorhaben Musik und Kunst. Ich möchte mich hier, gemäß dem Titel dieser Arbeit, auf die Kunst beschränken. Was bezeichnet Mollenhauer nun als Grundfragen ästhetischer Bildung?

*Grundfragen ästheti-  
scher Bildung*

- Das Interesse an der Tätigkeitskomponente ästhetischer Ereignisse.
- Die Frage nach sozialen Funktionen ästhetischer Produkte und nach der Selbsterfahrung.
- Das Thematisch-Werden der (eigenen) Sinnestätigkeit.
- Die Suche nach dem Spezifischen der ästhetischen Bildung.<sup>349</sup>

Mollenhauer beschränkt das Feld der ästhetischen Erfahrungen auf das der "kunstförmigen". Er unterscheidet hier zwei Aufmerksamkeitsrichtungen: einerseits richtet sich die ästhetische Erfahrung auf ästhetische Objekte, außerhalb des eigenen Ichs, d.h. auf Kulturprodukte, andererseits geben diese ästhetischen Objekte dem Selbst Impulse, d.h. die Aufmerksamkeit ist nach innen gerichtet.<sup>350</sup> Er gibt zu, diese Unterscheidung nur als Modell treffen zu können, da ja jeder Wahrnehmungsakt beide Komponenten in sich birgt, oder anders ausgedrückt "synästhetische Resonanzen im Organismus mit sich führt."<sup>351</sup> Diese Aufmerksamkeiten und die dazugehörigen Resonanzen können explizit thematisiert werden. Es kommt zu einem Vorgang zwischen Selbstkritik und Selbstbestätigung, einem dynamischen, "selbst - reflexiven" Gleichgewicht.

*die Aufmerksamkeit ist  
bei der ästhetischen  
Erfahrung a) nach außen  
auf das ästhetische  
Objekt und gleichzeitig  
b) nach innen auf das  
eigene Ich gerichtet*

Als vorläufiges Fazit seiner Überlegungen, wofür ausschließlich ästhetische Wahrnehmung und Erfahrung Möglichkeitsbedingungen sind, formuliert er kategorisch:

*der ,innere Zirkel' als  
innere Bewegung, als  
Selbstbildung auf non-  
verbaler Ebene*

"Es ist das Thematisch-Werden von Sinnesereignissen mit Bezug auf "Ich" und "Selbst"(...)."352

Was versteht Mollenhauer unter diesem "Thematisch-Werden"?

<sup>348</sup>. Mollenhauer, 1996;

<sup>349</sup>. Mollenhauer, 1996, 24-27;

<sup>350</sup>. Mollenhauer, 1996, 28;

<sup>351</sup>. Ebd.

<sup>352</sup>. Mollenhauer, 1996, 29;

Er sucht nach der Existenz eines inneren Zirkels, einer Art inneren Bewegung. ICH und WELT sind über die Sinne miteinander verbunden: äußere Anreize stimulieren die Sinnestätigkeit genauso wie innere. Im ICH werden diese Sinneseindrücke physiologisch und neurologisch verarbeitet, bevor sie beim Selbst, den bereits erworbenen Beständen ankommen. Es entsteht abermals ein Wechselspiel zwischen ICH und SELBST, eine Art Selbstgespräch. Bei diesem Selbstgespräch stellen sich neue Empfindungen ein, die ohne Sinn<sup>353</sup> und damit ästhetisch sind. Egal, ob dieser Zirkel beim ICH rezeptiv, durch ein ästhetisches Objekt, oder produktiv, durch eine ästhetische Aktivität ausgelöst wird, kommt es immer zunächst zu einem "fiktiven Spiel", in das auch Kenntnisse, Fertigkeiten, etc., hineinspielen. Dieses fiktive Spiel setzt also am Repertoire des Selbst an und löst in ihm ästhetische Empfindungen aus, die wiederum in Selbstreflexion münden und das ICH neu definieren, es bestätigen oder korrigieren. Dies ist aber nichts anderes als ein Bildungsvorgang, wenn man darunter Selbstbildung verstehen will, hier auf nonverbaler Ebene.<sup>354</sup>

*empirische Untersuchungen als Argumentationsgrundlage*

Seine empirischen Untersuchungen stützt Mollenhauer auf das Studium ästhetischer Produkte von Kindern therapeutischer Einrichtungen, pädagogischer Heilstätten und der Orientierungsstufe, sowie auf eine Kontrollgruppe von Erwachsenen. Was geschieht bei ästhetischer Bildung? Dazu bildet er folgende Kategorien: Analyse von Gesprächsprotokollen über und während ästhetischer Aktivität, Momente der "Mimesis", ästhetische Erfahrung und Interaktion, "Stil", "Gestalt", "Ausdruck", "Kritzeln".

*Bilder sind keine 'Abbilder'*

**a. Kinder reden über ästhetische Objekte und Aktivitäten**  
Wann ist ein Bild?<sup>355</sup> Nach Ansicht der befragten Kinder muss in einem Bild "irgendeine Ordnungsabsicht des Produzenten erkennbar sein", "die Phantasie oder Vorstellungsfähigkeit des Betrachters sinnvoll aktiviert werden", aber Bilder "sind keine Abbilder der äußeren Wirklichkeit".

In den Gesprächsprotokollen zeigt sich eine besonders dichte Bindung an die Selbsterfahrung im Bereich der Kunst und der Musik und damit die Bedeutung ästhetischer Lernprozesse für die Persönlichkeitsbildung.<sup>356</sup>

Die Problembereiche, die Eltern und Lehrer/-innen interessieren, seien es Probleme bildnerischer der pädagogischer Natur, etc., tangieren die Kinder nicht im geringsten. Gerade diese Art und Weise sich in, der Schwebe, zwischen Handeln und Erkennen, in einem "Niemandland" zu befinden, kann als Vorstufe ästhetischer Erfahrung<sup>357</sup> interpretiert werden. Mollenhauer bedauert, dass die institutionalisierte Bildung diesem Schwebezustand in der Regel keinen Raum lässt.

*Vorbild und Nachbild*

**b. Mimesis**

Mimesis wird im Deutschen oft mit Imitation oder Nachahmung übersetzt. Mollenhauer stellt die These auf<sup>358</sup>, jede bildnerische Tätigkeit enthalte ein Moment der Nachahmung. Auf Otto/Otto<sup>359</sup>

<sup>353</sup> nicht vergleichbar mit einer Schmerzempfindung, die ja Gefahr ausschließen soll;

<sup>354</sup> Mollenhauer, 1996, 29-32;

<sup>355</sup> Ebd., 42-45;

<sup>356</sup> Ebd., 67; "die Bedeutung, die ästhetische Erfahrung für Prozesse der Individuierung hat. Andererseits ist auch deutlich geworden, dass diese Art von Individuierung fiktiv ist. Sie ist einerseits den pragmatischen Lebensproblemen, den sozial-situativen Kontexten gegenüber relativ distanziert. Sie ist aber auch der eigenen Individualität gegenüber distanziert."

<sup>357</sup> Ebd., 68;

<sup>358</sup> Ebd., 69;

zurückgreifend, stellt er sich die Frage, ob man durch einen Vergleich von Vorbild und Nachbild bestimmen könne, was im Prozess der "Umgestaltung" im Menschen abläuft. Die Art und Weise der Nachahmung kann sich auf die Mache, das Motiv, die Message, sich auf die Mache, das Motiv, die Message, etc. des Vorbildes beziehen. Mollenhauer untersucht, was während dieser nachahmenden ästhetischen Aktivität im Inneren des Subjektes passiert. Die Materialauswertung gestaltete sich aufgrund der Natur ästhetischer Wirkung<sup>360</sup> schwierig. Mollenhauer führt einen Zusammenhang zu Th. Lehnerers<sup>361</sup> Begriff der "ästhetischen Empfindung" und kommt mit seinem Team zu folgenden Ergebnissen:<sup>362</sup>

- "Nachahmung des Gesamtgestus": die Kinder setzen sich geistig mit dem Vorbild auseinander, ohne dazu aufgefordert zu sein, binden sich an dessen Idee und distanzieren sich gleichzeitig, in unterschiedlichen Maße davon.

"Vielleicht ist die Mimesis in dieser Weise der Bezugnahme der anthropologische Grund auch für ideeeiernde Nachahmungen von Personen, Lebensformen, Umwelten."

- Nachahmung von dinglichen, figürlichen, motivischen Details: Kinder benötigen offenbar die Faszination des Details, sie bilden "Übergangsobjekte"<sup>363</sup> aus.

- Nachahmung der "Innenwelt":

"Wenn die Kinder (...) die Erfahrung des Vorbildes auf ihr eigenes "Selbstkonzept", objektiviert in einem Produkt, beziehen, dann vollzieht sich darin (...) eine Konturierung des eigenen Selbst in Auseinandersetzung mit einem Vorbild/Muster und in der Darstellungstätigkeit - ein ausgezeichneter Fall von Selbstbildung."

Mollenhauer bezeichnet solche ästhetisch-mimetischen Prozesse als "selbstmimetisch" und führt sie auf Lehnerers Begriff der "ästhetischen Empfindung"<sup>364</sup> zurück.

Mollenhauer sieht in den drei mimetischen Fragestellungen seiner empirischen Untersuchungen "fundamentale Problemstellungen nicht nur der ästhetischen, sondern der Bildung überhaupt." Denn hinter diesen ästhetisch-mimetischen Aktivitäten steht nicht anderes als eine Form der Auseinandersetzung mit ICH und WELT, eine Form der Aneignung von WELT als Selbstbildung. Dies auch gerade deshalb, weil ja das Produkt dieser Auseinandersetzung verbal oder nonverbal, auf jeden Fall aber "symbolisch" ausgedrückt wird. Alle drei Formen der Nachahmung müssen im Gleichgewicht stehen, nur dann kann Bildung fortschreiten. Stehen alle drei in einem ästhetischen Objekt in einem "vibrierenden Gleichgewicht", so ergibt sich eine große künstlerische Leistung.

*drei Formen der Nachahmung als ,Bildungsmotor':*

*~ des Gesamtgestus  
~ dinglicher, figürlicher, motivischer Details  
~ der Innenwelt*

### c. Musikalische Interaktion

Obwohl es sich hier um den Bereich der Musik handelt, ergeben sich doch Kategorien, die im Bereich der bildenden Künste, und zwar in den Bereichen in denen nicht individuelle, sondern ein in irgendeiner Weise interaktive ästhetische Prozesse ablaufen, relevant sind.

*fünf Formen ästhetischen Spiels als Kategorien ästhetischer Erfahrung*

Mollenhauer<sup>365</sup> unterscheidet fünf Kategorien musikalischer Inter-

<sup>359</sup> Otto/Otto, Auslegen, 1987;

<sup>360</sup> Ebd., 72;

<sup>361</sup> Thomas Lehnerer, Methode der Kunst, Würzburg 1994, S.70ff.; hier: Ebd., 72/73; "...für die als Referenz von ihm (Lehnerer) weder empirisch beschreibbare Merkmale des ästhetischen Objekts noch Charakteristiken der äußeren Wahrnehmung angenommen werden, sondern ein Verhaltensgestus, der sich zu den Objekteigenschaften einerseits, den Lust- und Unlust-Empfindungen andererseits reflexiv verhält."

<sup>362</sup> Ebd., 98/99;

<sup>363</sup> Winnicott, D.W., Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart, 3.Aufl. 1985;

<sup>364</sup> s.o.

aktion, die ich versuche bildnerisch zu interpretieren:

- **“Das offensive Spiel”**: es wird zwar gemeinsam gearbeitet, aber jeder einzelne arbeitet für sich, versucht den anderen möglichst zu übertrumpfen. Das kann nicht nur in einem Nebeneinander, sondern auch in einem gemeinsamen Projekt der Fall sein, wenn der einzelne versucht seinen Entwurf ohne kompromisslos durchzusetzen.
- **“Das parallele Spiel”**: zwei Menschen suchen nach der Lösungen desselben bildnerischen Problems, sie gehen die Suche aber nicht gemeinsam an, arbeiten nebeneinander, aber nicht gegeneinander, nehmen evtl. sogar Ansätze des Gegenüber auf und bauen sie in den eigenen Entwurf ein.
- **“Das dialogische Spiel”**: zwei Menschen arbeiten im Team an einem bildnerischen Problem, sie tauschen gegenseitig ihre Lösungsvorschläge aus, finden eine gemeinsame Lösungsstrategie, die beiden Individualitäten Rechnung trägt.
- **“Das resonante Spiel”**, eine Untergruppe des dialogischen Spieles: Mollenhauer spricht hier von “Perspektivenübernahme”. Diese Variante trifft man sehr häufig in Arbeitsgruppen an, in denen ein Teilnehmer die Lösung eines Nachbarn einfach übernimmt.
- **“Das kooperative Spiel”**: hier werden zwischen den Individuen Regeln für bildnerische Strukturen oder Probleme vereinbart und geltend gemacht, die durchgehalten werden, es entsteht z.B. eine Stilrichtung oder eine bestimmte “Schule”.

Spinnt man diese Kategorien weiter, so könnte man zu einem Begriff dessen gelangen, was “ästhetische Erfahrung”<sup>366</sup> für Kinder bedeuten könnte:

“das Entdecken einer Welt von Modulationen, nach Maßgabe vorgängiger Rahmung, in der eine andere Wirklichkeit entworfen wird, die eigenen Regeln der Sinnproduktion folgt.”<sup>367</sup>

*der Weg der Überführung  
ästhetischer Prozesse  
in Bildungsrelevantes*

#### d. Stile

Mollenhauer und sein Team stellen sich unter dieser Rubrik die bildungstheoretische Frage, wie ein Kind im ästhetischen Prozess seine Individualität in etwas allgemein Gültiges, Bildungsrelevantes überführt.<sup>368</sup> Mollenhauer definiert also den Begriff des Stiles als “Vermittlung zwischen individueller Ausdrucksrichtung und verallgemeinerbarer Mitteilung”<sup>369</sup>, anders ausgedrückt handelt es sich um das Aufeinandertreffen von Spontaneität und Kulturtradierung.<sup>370</sup> Das Ergebnis der empirischen Untersuchungen dokumentiert eine beachtliche Vielfalt “visuell - ästhetischer Erfahrungsdokumentationen”.<sup>371</sup>

*ästhetische Erfahrung  
besteht aus leiblichen  
und kulturellen Anteilen*

#### e. Gestalt

Mollenhauer sieht den “Gestaltbegriff” als “physiologische Komponente”<sup>372</sup> der ästhetischen Darstellung, in der es um die Organisation der Sinnesorgane geht, um Speicherung und Verarbeitung von

<sup>365</sup> Ebd., 106/107;

<sup>366</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. „ästhetische Erfahrung“

<sup>367</sup> Ebd., 120;

<sup>368</sup> Ebd., 124; “ob und wie, im Medium ästhetischer Hervorbringungen, das in Bildung begriffene Kind seine Individualität, sein Einzelnes und Besonderes, in einen prinzipiell allgemeineren Darstellungs- und Mitteilungs - Gestus überführt.”

<sup>369</sup> Ebd., 125;

<sup>370</sup> Er unterscheidet sieben Stile: die Perspektive, aus der die Welt betrachtet und konstruiert wird, geschieht (1) wie aus einem Fenster, (2) folgt einem schweifenden Blick, (3) konzentriert sich auf Farbe und Licht, (4) wirkt graphisch, ornamental, (5) verwendet “Kritzeln”, (6) konzentriert sich auf die Anordnung von Flächen oder rückt (7) ein Objekt in allernächste Nähe. In der Stichprobe der empirischen Untersuchung ergibt sich eindeutig eine Bevorzugung des graphischen Stiles. Das Problem der Flächenorganisation taucht hingegen sehr selten auf. Jeder Stil repräsentiert eine andere Sicht der Welt.

<sup>371</sup> Ebd., 137;

Sinnesanreizen auf neurologischem Wege.<sup>373</sup> Er macht für den Prozess ästhetischer Aktivität von Kindern geltend, dass sie mit Gestaltcharakteristiken experimentieren und in der ästhetischen Erfahrung sowohl kulturelle, als auch leibliche Bestandteile zum Tragen kommen.<sup>374</sup> Der Organismus strebt nach Gleichgewicht. Jeder Sinnesreiz stellt eine neue Aufgabe an den Organismus, dieses Gleichgewicht wieder herzustellen. Es entsteht ein dynamisches Gleichgewicht. Mollenhauer definiert die Gestalt als Bildungsproblem<sup>375</sup>, „und zwar als elementare Operation der Bildung der Sinne.“<sup>376</sup> Mollenhauer findet so eine erste Definition dessen, was als ästhetisches Lernen oder ästhetische Bildung bezeichnet werden darf: <sup>377</sup>

„jenes gestalttheoretische „Repertoire“ von den Individuen in Auseinandersetzung mit den (selektiven) kulturellen Figurationen...“

## f. Ausdruck

Plessner<sup>378</sup> ordnet mimetische Vorgänge, die irgendwo zwischen subjektiver Gewissheit und intersubjektiver Ähnlichkeit schweben, die man als Ausdruck bezeichnet, der Sphäre der „Mitwelt“ zu: „hier scheint die Fremdheit zwischen den Subjekten suspendiert zu sein.“<sup>379</sup> Obwohl also im Ausdruck „Innenweltliches“<sup>380</sup> veräußert wird, findet der Ausdruck so auf symbolischer Ebene statt, dass der Rezipient Abstand von der Innenwelt des Produzenten einhält, durch metaphorische Ausdrucksmittel. Metaphorisch in dem Sinne, dass das ästhetische Objekt den Eindruck gibt, „als ob“ sie der Ausdruck einer Selbstempfindung seien.<sup>381</sup> G. Boehm<sup>382</sup> bildet dafür den Begriff der „Psychotopie“: sie sind der innenweltliche Fluchtpunkt dessen, was im Ausdruck ausgedrückt wird. Im Ausdruck unterscheidet Mollenhauer die Antriebshematik, die physisch charakterisiert wird, d.h. ein ästhetisches Objekt mobilisiert den Energiehaushalt des Organismus, und die Stimmungshematik, die psychisch charakterisiert wird, d.h. ein Subjekt wird durch ein ästhetisches Objekt in einer bestimmten Stimmung gehalten oder in diese versetzt.<sup>383</sup> Mollenhauer betont zudem, die Bedeutung des WIE der Darstellung vor

*ästhetische Objekte in den Stimmungs- und Antriebshematiken zusammengeführt werden, sind besonders bildungsrelevant*

<sup>372</sup> Ebd., 153;

<sup>373</sup> Ebd., 154;

<sup>374</sup> Ebd., 155; „Im Prozess des Machens bringen sie diese oder jene Gestaltcharakteristik ins Spiel, unwillkürlich; und im Fortgang (...) können sie, nun willkürlich, die exponierte Charakteristik zu dieser oder jener Alternative hin konturieren.“

„Wenn „ästhetische Erfahrung“ das Thema ist, dann wäre es widersinnig, nur die kulturellen, nicht aber auch die Bestände des Organismus in Rechnung zu stellen.“

<sup>375</sup> Ebd., 158;

<sup>376</sup> Abermals bildet er 5 Kategorien von Gestaltcharakteristiken, die aus dem Studienmaterial isoliert werden: (1) Figur - Grund - Beziehung, (2) Waagrechte und Senkrechte, (3) Lot und Schräge, (4) Fläche und Linie, (5) Bildfläche und Bildtiefe. Im Ergebnis zeichnet sich eine deutliche Präferenz der „Figur - Grund - Beziehung“ als dominierende Gestaltcharakteristik ab. Meiner Ansicht nach hängt dies mit dem Alter der ausgewählten Kinder zusammen: bestimmte Gestaltcharakteristika sind alterstypisch zu sehen. Noch interessanter gestaltet sich die geschlechtsspezifische Auswertung der Daten, die nämlich dokumentiert, dass sich Mädchen zweimal so häufig mit dem Problem der Bildfläche/Bildtiefe auseinandersetzen als Jungen. Dies widerspricht gängigen Annahmen. Deshalb stellt er folgerichtig die These auf:

„Gestalttheoretische Hypothesen mögen zwar, jedenfalls im visuell - sinnlichen Bereich, ein prinzipiell verfügbares Repertoire ästhetischer Perzeptions- und Tätigkeitsmuster beschreiben; diese Muster aber treten lebensgeschichtlich in die Kontexte von Kultur und Entwicklung ein und gewinnen oder verlieren dabei an Gewicht.“ (Ebd., 170;)

Mit Hilfe dieser These lässt sich der Begriff der „ästhetischen Erfahrung“ noch genauer konturieren.

<sup>377</sup> Ebd., 171;

<sup>378</sup> H. Plessner: Die Stufen des Organischen und der Mensch; Berlin 2.Aufl. 1965, S.293ff.; und: Plessner: Ausdruck und menschliche Natur. Gesammelte Schriften Bd.VII. Hrsg. V. G. Dux u.a., Frankfurt a. M. 1982, S.112ff.;

<sup>379</sup> Mollenhauer, 1996, 189;

<sup>380</sup> Ebd., 190; „ästhetische Produkte, wenn gleich auch Ausdruckshandlungen sind allemal von den Vorgängen der Innenwelt weggerückt, jedenfalls für den Betrachter.“

<sup>381</sup> Ebd., 192;

<sup>382</sup> G. Boehm, 1986;

<sup>383</sup> Mollenhauer, 1996, 192;

dem WAS. Stimmungs- und Antriebthematik können in einem ästhetischen Objekt zusammengeführt werden. Solche Objekte, in denen dies geschieht halten Mollenhauer und sein Team<sup>384</sup> für besonders bildungsrelevant.

*das Kind nimmt im  
ästhetischen Ausdruck  
eine Selbstdistanzierung  
vor*

Zusammenfassend hält er fest<sup>385</sup>, dass es sich nie um spontan vermittelte Ausdrucksgesten, sondern um "instrumentell vermittelte Darstellungen von Ausdrucksgesten" handelt, dass das Kind in diesen Objekten "eine Distanzierung von "Selbstanteilen"" vornimmt, und dass es selbst nur "Psychotope" hervorbringen kann, die sich im ästhetischen Produkt konturieren.

*das Kritzel als Urform  
der Zeichensprache*

### g. Das Kritzel

Bereits der ästhetische Ausdruck ist eine wichtige Dimension der Innenwelt, ebenso wichtig erscheint Mollenhauer die "Dimension der Vergangenheit".<sup>386</sup> Ein Psychotop kann als Archiv frühester Erfahrungen betrachtet werden. In der Literatur zur Kinderzeichnung geht man i.A. davon aus, dass sich die spätere Zeichensprache aus dem Kritzelrepertoire entwickelt, das Subjekt in Krisensituationen darauf zurückgreift. Es wird versucht durch die Analyse des Kritzel "in eine biographisch besonders weit zurückreichende Form der ästhetischen Ich - Selbst - Beziehung zu gelangen."<sup>387</sup>

*ästhetische Bildung als  
individuelle Weise der  
Weltaneignung*

*ästhetische Produktion  
als Dokumentation einer  
Differenz Erfahrung*

*ästhetische Erfahrung als  
soziale Dimension*

*ästhetische Symbole als  
Übergangsprozesse zum  
Ich*

### h. Zusammenfassung

Ästhetische Bildung ist eine wesentliche Dimension der Auseinandersetzung des Menschen mit Welt, eine individuelle Weise der Weltaneignung.<sup>388</sup> Sie wird dadurch charakterisiert, dass sich das Subjekt der Welt aktiv, produktiv und bewusst zuwendet, und so eine finjierte Realität erzeugt.<sup>389</sup> Ästhetische Produktivität basiert auf einer besonderen menschlichen Leib-Konstitution, dokumentiert eine Differenz-Erfahrung, manifestiert sich in der Erfahrung anthropologischer Vorgaben und bildet die Möglichkeitsbedingungen dafür, dass der Mensch sich in ihr einerseits von sich selbst entfernen, aber andererseits auch sich auf sich selbst beziehen kann.<sup>390</sup> Ästhetische Erfahrung besitzt Sozialitäts-Dimension, als Form "allgemeiner Zugehörigkeit", aber entspricht nicht der Erfahrung, die man auch sonst machen kann.<sup>391</sup> Kinder spielen mit dem Ausdruck, verstanden als freie Entäußerung innerer Wahrnehmung, Empfindens, stimuliert durch Sinnesanreize, aber Ausdruck der Innenwelt.<sup>392</sup> Ästhetische Aktivität und ästhetische Erfahrung eröffnen dem Ich

<sup>384</sup> Ebd., 193;

<sup>385</sup> Ebd., 204;

<sup>386</sup> Ebd., 207;

<sup>387</sup> Ebd., 209; Es werden abermals verschiedene Kategorien des Kritzel unterschieden: (1) das Einkreisen im Kritzelknäuel, als Ich-Abgrenzung und somit Akt der Selbstbildung, und das Ausbrechen im Sprühkritzel als Entgrenzungs- und Raumergreifungsgeste, (2) das Strömen, als Orientierung im Raum und das Stauen als Ordnungsgefüge, (3) das Streuen als Geste des Austeilens und das Bündeln als Abschließen, Zudecken,.... Im Ergebnis zeigt sich, dass das Bedeutungsfeld des Strömens und Stauens, also des Orientierens und Ordnen am häufigsten auftritt. Auch dies dürfte meines Erachtens altersbedingt sein. Weiterhin lässt sich deutlich ablesen, "dass die ästhetische "Sensitivierung" bei Mädchen dieses Alters rascher voranschreitet." Bei Erwachsenen stellt das Team fest, dass Vorbegriffliches eher verdrängt wird. Sicherlich handelt es sich hier einerseits um die Kontrollfunktion des Über-Ichs und andererseits um eine anezogene Form der Selbstdisziplin. (Ebd., 217-222; Ebd., 225; Ebd., 231; "die Erinnerung an die vorbegrifflichen leibgebundenen Anteile des Selbst von ihnen in der malerischen Reflexion eher verdrängt werden.")

<sup>388</sup> Ebd., 253;

<sup>389</sup> Ebd., 254; "Ästhetische Erfahrung heißt also in dieser Hinsicht: seine eigene Symbolisierungsfähigkeit zu erfahren als produktiven Umgang mit den bisher erworbenen Anteilen des Selbst, in Relation zu dem bildnerischen und musikalischen Material, das kulturell überhaupt zur Verfügung steht."

<sup>390</sup> Ebd., 254-255;

<sup>391</sup> Ebd., 255-256; "eine ästhetische Fiktion ist etwas anderes als die Wiederholung einer Erfahrung, die man sonst auch machen kann, wenn auch im anderen Medium."

<sup>392</sup> Ebd., 256-257; "Ästhetische Erfahrung wäre demnach auch die Erfahrung der Differenz zwischen dem Individuell-Besonderen und dem Seelisch-Allgemeinen einer Kulturlage."



eine kritische Sicht der Welt und eröffnen eine Distanz zwischen beiden, da sich das Subjekt in seiner individuellen Differenz zur "gesellschaftlich-kulturellen Formation" zur Darstellung bringen kann.<sup>393</sup> Ästhetische Symbole sind metaphorisch und somit bildungsrelevant;<sup>394</sup> sie bauen Brücken, sind Übergangsobjekte<sup>395</sup> und inszenieren ein anderes Ich.<sup>396</sup>

Mollenhauer hat damit sehr eindrucksvoll die Bildungsrelevanz ästhetischer Aktivität, Produktivität, Erfahrung und Objekte dargestellt und begründet.

### C. Hartmut von Hentig (geb.1925)

Hartmut von Hentig versucht, davon ausgehend, dass Bildung Lebensinn<sup>397</sup> geben kann, wenn sie Selbstbildung ist, den Begriff nicht über Bildungsideale, Bildungsziele und Bildungsinhalte, etc., also den traditionellen Weg, zu beschreiben, sondern sucht nach Maßstäben für Bildung, deren möglichen Quellen und schließlich definiert er Erfahrungsbereiche dieser möglicher Bildungsquellen am Beispiel der Laborschule. Ich möchte in aller Kürze an dieser Stelle seine "neuen" Gedankengänge in die Diskussion einbringen.

*Bildung als Lebensinn*

#### a. Bildungsmaßstäbe

H. v. Hentig bietet sechs Maßstäbe<sup>398</sup> an, an denen Bildung gemessen werden kann:

*sechs Bildungsmaßstäbe als Reflexion des klassischen Bildungsbegriffs*

- "die Abscheu und Abwehr von Unmenschlichkeit"<sup>399</sup>
- "die Wahrnehmung von Glück"<sup>400</sup>
- "die Fähigkeit und der Willen zur Kommunikation"<sup>401</sup>
- "das Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz"<sup>402</sup>
- „Wachheit für letzte Fragen"<sup>403</sup>
- "die Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica"<sup>404</sup>

In der Folge sucht der Autor nach möglichen Quellen, woraus eine Bildung, die an den sechs Bildungsmaßstäben gemessen werden will, schöpfen kann, in einem dritten, hier vernachlässigbaren Schritt, versucht er dieses Modell in der Schule praktisch umzusetzen.<sup>405</sup>

<sup>393</sup> Ebd., 257;

<sup>394</sup> Ebd., 259;

<sup>395</sup> Ebd., 260;

<sup>396</sup> Ebd., 261; "Das freie Spiel zwischen Sinnlichkeit und Verstandestätigkeit eröffnet dem Kinde von Anfang an eine Sphäre des Daseins, die (...) nicht regellos ist, deren Regeln aber weder mit denen der Erkenntnis noch mit denen der Praxis identisch sind."

<sup>397</sup> ders., 1996, 11; (Literatur: Hartmut von Hentig: Bildung. Ein Essay, München 1999)

<sup>398</sup> ders., 1996, 75;

<sup>399</sup> Ebd., 76ff.; aufgrund dessen, dass es nach v.Hentigs Ansicht keine sicheren Maßstäbe für "Menschlichkeit" gibt, setzt er als Maßstab die Negation. (Ebd., 78; "Wo Unmenschlichkeit erkannt wird - im eigenen Verhalten, in den Lebensumständen, in den Taten anderer, vor allem der Mächtigen -, ist das Wichtigste in Gang gesetzt: **die Unruhe über ihre Ursachen, das Nachdenken über eine mir und dir mögliche Menschlichkeit, ein Stück Verantwortung für die Welt, in der wir leben.**")

Es handelt sich also hier um den Versuch das, was Bildung bedeuten kann, fassbar zu machen, v.a. auch das, was als Menschenbildung gehandelt wird. Je sensibler der Mensch in der Wahrnehmung des Unmenschlichen wird, desto mehr Verantwortung er für den Kampf dagegen auf sich nimmt, desto höher müsste also auch sein Bildungsniveau einzuschätzen sein. Der u.a. durch Kant bekannte Gedanke, der Mensch sei ein Baustein eines Netzwerkes für das er selbst Verantwortung trägt, wird hier erneut zum Maßstab gemacht. D.h., Menschen, die Unmenschlichkeiten ignorieren, tolerieren, zulassen oder verüben, sind selbst nicht "gebildet" oder diese Bildung ist fehlgefallen, gescheitert. Ein Wissenschaftler erfüllt erst dann den Maßstab, wenn er seine Innovation auch vor der Menschheit verantwortet. Dieser Maßstab verbindet die Prozess- und die Ergebniskomponente des Bildungsbegriffes. Sollte das Aufzeigen von Unmenschlichkeiten schon diesem Maßstab genügen, die Beschäftigung damit, so bietet die zeitgenössische Kunst eine riesige Spielwiese an, die Künstler/-innen müssten zweifelsohne als gebildet betrachtet werden, ihre Werke in diesem Bereich als Impulsgeber für Bildung. Die Beschäftigung mit dieser Kunst als bildungsrelevant.

<sup>400</sup> Ebd., 78ff.; ein weiterer globaler Bildungsmaßstab. (Ebd., 78; "Wo keine Freude ist, ist auch keine Bildung, und Freude ist der alltägliche Abglanz des Glücks.")

Nachdem der Autor, wie oben angeführt, Bildung ebenfalls als Selbstbildung betrachtet, ergibt sich dieser Maßstab automatisch. Damit Selbstbildung einsetzt, der Mensch sich mit sich selbst oder mit der Welt beschäftigt, braucht er einen inneren (von sich selbst ausgehenden) oder äußeren (vom Bildungsgegenstand ausgehenden) Impuls, einen motivierenden Anreiz. Man wird sich nie von selbst mit einem "reizlosen" Objekt beschäftigen. Dieser Anreiz muss nicht funktional (ich beschäftige mich damit um zu...), sondern kann auch rein spielerischer, hedonistischer Natur sein. Wird dieses Kriterium nicht erfüllt, lassen wir sehr schnell von der Beschäftigung mit dem Objekt wieder ab, es wird einfach beiseite gelegt. Erwirkt Bildung kein Glücksgefühl, hat sie versagt. Bildung soll ja u.a. auch unsere Augen für die Wahrnehmung von uns selbst und der Welt öffnen. Welch hohen Bildungswert hat doch das Staunen über ein Objekt oder einen Prozess, wenn unsere Augen erst dafür geöffnet sind. Die Beschäftigung mit ästhetischen Objekten, ihre Herstellung und ihre Rezeption, erfüllt diesen Maßstab in besonderem Maße, da, wie bereits mehrfach gezeigt, der Mensch sich hier einen Zustand versetzt sieht, der dem des Spiels recht nahe kommt. Allerdings darf nicht vergessen werden, und auch das schickt der Autor ja seinen Überlegungen voraus, dass auch Krisen- und Notsituationen, also das Gegenteil von Glück, ganz wichtige Selbstbildungsbewegungen in Gang setzen können, allerdings nur solange der Mensch aktiv bleibt, nicht in Passivität verfällt, d.h. dann aber auch, dass er sich die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Empfindung von Glück bewahrt. Licht und Schatten bedingen sich gegenseitig.

<sup>401</sup> Ebd., 82ff.; der Autor vermeidet mit dieser Formulierung explizit den Begriff der "Werte", da in unserer Zeit dieser Begriff von verschiedensten Interessengruppen, seiner Ansicht nach, überstrapaziert wird. Trotzdem steht genau diese Diskussion hinter seinem 3. Bildungsmaßstab. (Ebd., 85; "Ein Entwicklungs- und Bildungsgang, der nicht erreicht hat, dass man die Verständigung aktiv und unaufdringlich sucht, wäre wieder einmal "fehlgegangen".")

H. v. Hentig sieht in der Verständigung eine Kunst, die erlernt werden muss. Er erkennt, dass wir uns heute in einer immer komplexer werdenden Welt befinden, in der jeder mit jedem und alles mit allem vernetzt ist. Ohne die Fähigkeit und den Willen zur Kommunikation geht überhaupt nichts mehr, das Netzwerk fällt Stück für Stück in sich zusammen. Gerade um verlorengegangene Werte neu zu beleben oder neue Werte zu bilden, muss Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit die erste Voraussetzung sein. Der Mensch ist als soziales, also auch kommunikatives Wesen geschaffen, hat als einziges Lebewesen Sprache, zeichnet sich dadurch aus, muss also diese Auszeichnung zelebrieren. (Ebd., 84; "Fast noch schwieriger ist Verständigung da, wo noch kein Konflikt ausgebrochen ist, wo Vorurteile nur brodeln, wo die bloße Wahrnehmung von Unterschieden Unbehagen bereitet. Man könnte sagen: Die nötigste Verständigung gilt den unnötigsten Spannungen.")

Die Beschäftigung mit Farben und Formen kann auf etwas anderer Ebene dazu beitragen, die Wahrnehmung für Unterschiede zu öffnen und Toleranz, sowie Kommunikation über Unterschiede zu fördern.

<sup>402</sup> Ebd., 85ff.; jedes Individuum lebt in einer "Kultur", mitunter können es heutzutage auch mehrere sein. Damit es in dieser Kultur überleben kann, muss es lernen sich selbst der Kultur öffnen oder abschließen zu können. Bildung muss ihm das Bewusstsein dieser Möglichkeiten vermitteln, damit es zum eigenen Überleben in der Kultur sein Verhalten selbst steuern kann und es auch selbst verantworten muss. Besonders wichtig erscheint dem Autor hier die Verständigung mit dem "Fremden" zu sein, die seiner Ansicht nach oft, wenn es um Positionen geht, die mit der Lebensgeschichte eines Individuums verwachsen sind, sehr formal und oberflächlich bleiben muss. (Ebd., 87; "(...) es gibt "Inhalte", die sich nur im Erleben selbst mitteilen - Musik, Farben, Personen, A.s Liebe für X., B.s Anhänglichkeit zu Y., C.s Misstrauen gegen Z. Der Verstand kann ein Phänomen zerlegen, das Zerlegte beschreiben, das Beschriebene zusammensetzen und das Ergebnis klassifizieren - das ursprüngliche Ganze aber kann dies kaum sein.")

Zur Vermittlung einer Kultur genügt Toleranz, genügt der Verstand nicht. Mit Toleranz und Verstand vermittelte Kultur, musealisierte Kultur verkommt zur reinen Folklore, lebt nicht mehr, wird zu reinem Schauobjekt. Trotzdem betont v. Hentig die Bedeutung des "Bewusstseins der Geschichtlichkeit" des eigenen Lebens. (Ebd., 92/93; "Geschichtlichkeit ist kein Gut und kein Fluch; sie ist gern verdrängte Realität. Geschichtlichkeit bezeichnet die Schwierigkeit, Identität im Wandel zu erkennen und die Chance für Veränderung und Vielfalt in der Geltung von bleibenden Gesetzen. Das geforderte Bewusstsein sagt mir, - dass Kulturen lange brauchen, um zu entstehen, (...).")

Die Kultur ist, meiner Ansicht nach, das Spiegelbild einer Gemeinschaft verantwortungsbewusster Individuen und ihrer Aktionen, die sich im Resultat als "Kultur" manifestieren. Denken wir hier auch an die Bedeutung, die z.B. W. v. Humboldt und Herder dem Geschichtsbewusstsein bei der Bildung des Menschen zugewiesen haben.

<sup>403</sup> Ebd., 94ff.; Dieser Maßstab beinhaltet nichts anderes, als dass Bildung daran gemessen werden kann, ob das Individuum, ob die Gesellschaft dazu bereit ist Verantwortung für sich selbst und ihre Handlungsweisen zu tragen, ob sie sensibel sind für Sinnfragen. Im Prinzip verbindet v. Hentig hier alle zuvor beschriebenen Maßstäbe auf höherem Niveau. Genau an dieser Stelle wird Bildung zu Menschenbildung. (Ebd., 95/96; "Der Mensch muss sich, um dem Stumpfsinn des bloßen, wenn auch komplizierten Vegetierens und dem Hochmut eines Weltenbaumeisters zu entgehen, jenen Fragen aussetzen. Sie geben ihm ein Bewusstsein von der Grenze der menschlichen Vernunft und nötigen zugleich zu deren äußerster Anstrengung. Wer keine Beunruhigung durch letzte Dinge zeigt, bleibt ein unzuverlässiger, weil geistig oberflächlicher Mensch. Wenn Bildung dazu beitragen soll, uns vor einem zweiten Auschwitz zu bewahren, dann muss sie zu jenen Fragen ermutigen, ihnen Sprache geben, ihnen einen hohen Rang einräumen, damit die Menschen Zeit und Ernst auf sie verwenden. Bildung ist hier, wie in den meisten anderen Kriterien, eine Leistung der Gemeinschaft.")

H. v. Hentig formuliert zehn Quellen bildender Wirkung oder Bildungsanlässe, die er so auswählt, dass sie in der Schule unterrichtet werden können, aber nicht den typischen Schulfächern entsprechen, andere Bildungsanlässe, wie z.B. Krisensituationen, werden von ihm zwar sehr wohl als Bildungschancen erkannt<sup>406</sup>, aber aus diesem Grunde nicht berücksichtigt. Die zehn Quellen sind:

*zehn Bildungsanlässe  
bezogen auf die schuli-  
sche Bildung*

- Geschichten<sup>407</sup>
- Gespräch<sup>408</sup>
- Sprache und Sprachen<sup>409</sup>
- Theater<sup>410</sup>

<sup>404</sup> Ebd., 96ff.; auch dieser letzte Punkt bringt eigentlich nur eine Ausweitung des vorhergehenden. War im 5. Maßstab die Offenheit, die Sensibilität für Fragen der "Ethik" verlangt, so geht es v. Hentig hier um den Transfer, das Leben all dieser Dinge, um die Umsetzung. Das Individuum soll nicht nur im stillen Kämmerchen, sondern öffentlich, aktiv, in der Gemeinschaft Verantwortung für sich und die Welt übernehmen. (Ebd., 98/99; "Darum ist eine Bildung, die nicht zur Politik führt, mich also nicht zur Wahrnehmung meiner Rolle - oder Verantwortung - im Gemeinwesen angeleitet und befähigt hat, eben keine "Bildung". Gemeint sind die Befähigung zur Prüfung, Erörterung, Beratung, Beurteilung politischer Sachverhalte und zur daraus folgenden Entscheidung; die Einsicht in die Weisheit oder Torheit von Prozeduren und Institutionen; die Bejahung von natürlichen Unterschieden; die Wahrnehmung von Macht, die ich ausübe und die ich erleide; die Tapferkeit gegenüber den Freunden, die Zivilcourage gegenüber den Vielen, den Oberen und Stärkeren.")

<sup>405</sup> b. Bildungsquellen ders., 1996, 103ff.;

<sup>406</sup> Ebd., 103;

<sup>407</sup> Ebd., 104ff.: Der Autor sieht Geschichten als geistige Nahrung und somit als lebensnotwendig an. Er beschreibt zunächst die drei Funktionen der Sprache, nämlich die der Nachrichtenvermittlung, die der Impulsgebung und die der Speicherung. Geschichten bezeichnet er als besondere Nachrichten, oder Mitteilungen, die innovativ oder traditionell sein können. Am Beispiel der griechischen Mythologie zeigt er, dass die Menschen sich damals nicht nur an solchen Geschichten gebildet haben, sondern sich zugleich ein Bild der Welt schufen und gleichzeitig ein bestimmtes Weltbild formten.

Unter diesen "elementaren Ordnungen, den Sinnfiguren" versteht v. Hentig nicht die "Ordnungen" der Wissenschaft, die "scheinbare" Logik, Eindeutigkeit, Übersichtlichkeit in die Welt bringt und deshalb für eine "Schulbildung" fälschlicherweise am geeignetsten erscheint, sondern Grundmotive des alltäglichen Lebens, wie z.B. Freundschaft, Liebe, Trauer, etc. Er spricht Geschichten, u.a. den Märchen die Kraft zu den Menschen zu stärken, da ja jeder Zuhörer, v.a. aber die Kinder, seine eigenen Vorstellungen der Geschichte bilden, das augenblicklich individuell Wesentliche aus der Geschichte ziehen kann. Um das zu erreichen, müssen Geschichten vorgelesen oder erzählt werden. Wer kann das heute noch, wer nimmt sich die Zeit dafür, selbst in der Schule? Das Zuhören wird so ebenfalls geschult, eine Fähigkeit, die für die Verständigung unabdingbar ist. Ich denke, Geschichten können allen geforderten Maßstäben nachkommen. (Ebd., 108/109; "Wenn Menschen heute das Gefühl von Richtungslosigkeit haben, dann unter anderem, weil ihnen die elementaren Ordnungen abgehen, die Geschichten in die Erfahrung bringen, die im Alltag wiederkehrenden Sinnfiguren.")

<sup>408</sup> Ebd., 113ff. "Sokrates war überzeugt, dass der Mensch sich überhaupt nur im Gespräch der Wahrheit nähere, und aus dem Dialog machte Platon ein erkenntnistheoretisches System, das er Dialektik nannte: Man redet über eine Sache, um sie genauer zu erkennen, nimmt sie dabei auseinander (...) und führt die Teile wieder am Ende zusammen (...)...."

Die Kommunikation mit einem anderen Individuum hat zuallererst Kontrollfunktion, und zwar der subjektiven Wahrnehmungen, Einstellungen, usw. (Ebd., 144;)

Der Dialog oder das Gespräch hat den entscheidenden Vorteil für das Individuum die Perspektive wechseln zu können, durch die Augen des Gesprächspartners, dadurch können neue, ungeahnte Aspekte in eine Diskussion eingebracht werden. Durch das Bild des Gegenübers wird das eigene Bild kritisch überprüft. Jedoch erkennt v. Hentig auch ganz richtig, dass nicht jedes stattfindende Gespräch diesem Anspruch genügt. Das Gespräch ist also durch seine selbstkontrollierende Funktion Bildungsquelle und trägt zum Bewusstsein bei, Verantwortung für sich selbst und andere zu haben.

<sup>409</sup> Ebd., 116ff. Voraussetzung für das Führen von Gesprächen ist die Beherrschung einer Sprache. Sie ist auch das häufigste Medium zur Weltaneignung. (Ebd., 117; "Er gebraucht sie bewusst, und das macht ihn zunächst unsicher, dann aber kritisch und produktiv. Das ist es, was die Fremdsprachen in der Menschenbildung auszeichnet.")

Die Muttersprache verfeinert sich zudem im Vergleich mit der Fremdsprache, weil Vieles, das unbewusst einfach gebraucht wird, endlich bewusst eingesetzt wird. Von Hentig betont zurecht, dass v.a. Begegnungen mit Ausländern in der Originalsprache, sei es direkt oder indirekt, z.B. über das Medium Film, "die Person in ihrer Beziehung zur Welt stärken."

<sup>410</sup> Ebd., 118ff. Die Theaterarbeit fordert immer den ganzen Menschen: er muss sich in die Rolle hineinversetzen, braucht sehr, sehr viel Empathie dazu, kann seine eigene Persönlichkeit für kurze Zeit verlassen und in eine andere Haut schlüpfen. Dies sollte selbstreflexive Prozesse im Menschen auslösen. Er lernt sich selbst an der anderen Persönlichkeit besser kennen, kann evtl. sogar Tabus durchbrechen, wächst evtl. an dieser fremden Persönlichkeit. (Ebd., 120; "Es sind die beiden Grundformen, in denen der Mensch sich die Welt aneignet: subjektive Anverwandlung und objektivierende Feststellung.") Das Theaterspielen ist für ihn vielleicht sogar die wichtigste Bildungsquelle überhaupt ist. (Ebd., 119; "...und behaupte, dass, wenn ein Mensch [ beim Theaterspielen ] einen anderen darzustellen sich bemüht und nicht nur den Schauspieler nachmacht, der diesen spielt, er einen ungeheuren Schritt zur Erweiterung und Vermenschlichung seiner selbst tut. Ja, ich behaupte darum, dass das Theaterspiel eines der machtvollsten Bildungsmittel ist, die wir haben: ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht.")

- Naturerfahrung<sup>411</sup>
- Politik<sup>412</sup>
- Arbeit<sup>413</sup>
- Feste feiern<sup>414</sup>
- Musik<sup>415</sup>
- Aufbruch<sup>416</sup>

*fünf Erfahrungsbereiche*

H. v. Hentig entwickelt in der Folge fünf Erfahrungsbereiche<sup>417</sup>, an denen dies gelernt werden soll, dieser sind wiederum nur sehr offen formuliert. Der Autor geht soweit, dass er versucht seine Bildungsidee auf ein Schulmodell zu übertragen.

*Maßstäbe, die an Bildung angelegt werden können*

### c. Fazit

Anders als die meisten Autoren beschreibt Hartmut von Hentig hier Bildung nicht über Bildungsideale und -zielvorstellungen, sondern gibt mögliche Maßstäbe an, an denen Bildung gemessen werden kann. Diese Maßstäbe entsprechen im Großen und Ganzen in ihren Inhalten den Idealen der Bildungsklassiker. Es geht also eigentlich nur um eine andere Methode. Obwohl nur an einer Stelle explizit formuliert, kann die Kunstpädagogik an diesen Maßstäben gemessen

<sup>411</sup> Ebd., 120ff. Der Autor führt in seinem Text an, dass beim Naturbegriff vorrangig zwischen drei verschiedenen Zugangsweisen unterschieden werden muss: zwischen der hedonistischen, der analytischen und der existentiellen. Nach Ansicht von v. Hentig ist es gerade in der Welt, in der wir heute leben, von größter Bedeutung, dass wir den Kindern wieder die Möglichkeit zum Staunen geben. (Ebd., 122; "aus dem Staunen mag nicht nur, daraus soll Neugier hervorgehen und aus dieser das methodische Erforschen der Natur.")

In dieser Fähigkeit zum Staunen über Naturphänomene liegt ein großes Potential an Glücksempfindung, das vielen reinen Wissenschaftlern abhanden gekommen zu sein scheint. Der Autor fordert eine Bildung des ganzen Menschen (Ebd., 123; "Eine Bildung, die meinen sechs Maßstäben genügt, verspreche ich mir nur aus einer Erfahrung, die interesselos und realistisch ist, also die unmittelbare Freude mit dem unmittelbaren Wissensdrang verbindet und beides mit dem Bewusstsein unserer Abhängigkeit und Verantwortung.") und vertritt so genau das Ideal der klassischen Bildungsidee.

<sup>412</sup> Ebd., 124ff. Vor allem für den sechsten Maßstab, der ja die Messlatte an der Übernahme von Verantwortung für sich und andere ansetzt, ist es äußerst wichtig, die Jugendlichen in die Prinzipien, die Probleme, die Prozeduren und die agierenden Personen (Ebd., 124;) einzuführen. Es ist von brisanter Notwendigkeit und Wichtigkeit die komplexen Zusammenhänge dieser Welt zu kennen und verstehen zu lernen. (Ebd., 125; "Vollends die erkannten Lösungen gegen den Druck eigener und fremder Interessen durchhalten - verlangt das nicht vor allem: durch Erfahrung, Unabhängigkeit, Uneigennützigkeit, Gemeinsinn, Menschenkenntnis gefeit sein gegen die Verführung des schneidigen Arguments, der radikalen Forderung, der Feindbilder, der Utopien, der Popularität, der Macht des "Bewährten"? Und schließlich: die Kunst und das Elend des Kompromisses, das notwendige Taktieren und Finassieren, das Aussitzen und Aushalten und Ausnutzen des Egoismus und der Borniertheit der anderen...")

Bildung in diesem Sinne muss Aufgaben stellen und Verantwortung für die eigene Bildung übertragen, nur wenn ich gelernt habe für mich selbst Verantwortung zu übernehmen, werde ich diese auch für andere tragen können. Dies bedeutet aber dann auch einen Anspruch von Autonomie auf den verschiedenen Ebenen der Bildung.

<sup>413</sup> Ebd., 130ff. Kernaussage des Autors innerhalb dieser siebten Bildungsquelle ist, dass "Kinder durch die ihnen übertragene Aufgabe von Erwachsenen stark und selbstbewusst werden", (Ebd., 131;) wenn es sich um echte Aufgaben und nicht nur um stumpfsinnige Tätigkeiten geht. Selbstverantwortung kann nur erlernt werden, wenn sie dem Lernenden auch zugestanden wird.

<sup>414</sup> Ebd., 133ff. Feste beinhalten sehr viel Potential zur Bildung durch die Möglichkeit soziale Kompetenzen kennenzulernen und zu leben. (Ebd., 135; "Bei Fest und Feier, bei zweckfreier fröhlicher und ernster Zuwendung der Menschen zueinander ist viel für die gewünschte Bildung zu holen.") Meine Erachtens können drei der sechs Bildungsmaßstäbe an diese Bildungsquelle angelegt werden: die Wahrnehmung von Glück, wenn die vielen Vorbereitungen erfolgreich in die Tat umgesetzt werden können, und dieser Erfolg gefeiert werden kann; Fähigkeit und Willen zur Kommunikation, nur über die Verständigung in der Vorbereitungsgruppe kann ein Fest oder eine Feier überhaupt zustande kommen; Bereitschaft zur Selbstverantwortung: ein Fest vorbereiten und durchführen bedeutet ein hohes Maß an Verantwortung für jeden Verantwortlichen. Feste und Feiern müssen jedoch nicht immer zweckfrei sein.

<sup>415</sup> Ebd., 135ff. H. v. Hentig handelt unter diesem Stichwort nicht nur die Musik, die er für die Persönlichkeitsbildung unerlässlich hält, (Ebd., 135; v. Hentig zitiert hierzu Platon, Der Staat, 401 c-d: "Rhythmen und Töne dringen am tiefsten in die Seele des Menschen ein und erschüttern sie am gewaltigsten. Sie haben gutes Betragen im Gefolge und machen bei richtiger Erziehung den Menschen gut oder verderben ihn im anderen Fall.") sondern auch, wie folgt, die bildenden Künste ab. (Ebd., 135/136;) Er ist der Ansicht, dass diese v.a. in ihrer Ausübung von bildender Wirkung sind, und zwar durch die Übung der Wahrnehmung, Gestaltung und des Kunstsinnes. Ziel könnte die "Fähigkeit zu ästhetischer Kritik" sein.

<sup>416</sup> Ebd., 136ff. In dieser letzten, nur wage angesprochenen Bildungsquelle erinnert der Autor seine Leser daran, dass Bildung oftmals nur Anpasstheit intendiert und somit, indirekt, ein Ausbrechen der Lernenden herausfordert. V. Hentig ist der Ansicht, dass Bildung auch einen "geordneten Aufbruch", nach Zeiten der Abhängigkeit, in Familie, Schule und Lehre, vorbereiten kann und muss.

<sup>417</sup> ders., 1996, 168ff.

werden, bzw. viele der Bildungsquellen können auch Quellen der Kunstpädagogik sein.

### D. Andreas Flitner (\*1922)<sup>418</sup>

Andreas Flitner verfolgt in seiner Arbeit, ausgedrückt in seinen Schriften, den Weg der klassischen Reformpädagogik, als Weg der Reform der Erziehung und Bildung im 20. Jahrhundert. Er zieht seine Quellen aus der Pädagogik, der Kunstpädagogik, der Psychoanalyse und der Anthropologie und setzt sich so mit einer Erziehungskritik auseinander, auf die er mit „praktischem Lernen“ antwortet. Erziehung steht immer in einem Spannungsfeld: sie muss einerseits den jungen Menschen aus der „Unmündigkeit“ herausführen, ihn befreien, steht aber andererseits gleichzeitig unter dem Zwang der Garantie für die Persönlichkeit des jungen Menschen.<sup>419</sup>

*„praktisches Lernen“:  
Erziehung führt aus der  
Unmündigkeit heraus  
und muss zu Persönlich-  
keitsbildung führen*

### a. Behüten - Auswählen der Lebenswelt, Gegenwirken - Mitwirken und Unterstützen - Verstehen - Ermutigen als die drei wesentlichen Momente der Erziehungsproblematik

Flitner greift zunächst auf Schleiermachers Gedanken<sup>420</sup> zurück: „Erziehen ist ihm ein behutsames Begleiten und denkendes Mitwirken an dem, was im Zusammenleben der Menschen, also unabhängig von der Erziehung, von selbst geschieht.“ Flitner wandelt diese Begriffe leicht ab und kommt so zu drei Momenten der Erziehung<sup>421</sup>, die er „Behütung - Gegenwirkung - Unterstützung“ nennt und in seiner Schrift weiterverfolgt und anhand aktueller Erziehungsprobleme zu entfalten.

*Behüten-Gegenwirken-  
Unterstützen*

### 1. Behüten - Auswählen der Lebenswelt<sup>422 423</sup>

Die Erzieher/-innen müssen versuchen die Welt durch Kinderaugen zu sehen und die Kinder sicher durch diese fremde Welt zu führen, sie mit ihr vertraut machen, Schritt für Schritt, bis sie selbst in der Lage sind alleine durch die Welt zu gehen. Dazu gehört auch, und insbesondere, der Umgang mit den eigenen Gefühlen.<sup>424</sup> Flitner beschreibt eindringlich die psychologisch geschickt ausgetüftelten Strategien der Medien und Konsumbranche, die alle Mittel einsetzt um Kinder zu verführen, „Haben“ anstelle von „Sein“ zu setzen, Individuen zu konformisieren und die „persönliche Kindheit in eine Medien- und Konsumkindheit umzuformen“<sup>425</sup>. Die Branche arbeitet da mit den Mitteln ständiger Verführung.<sup>426</sup> Dabei sieht Flitner

*Gefahren der medialen  
„Verführung“ von Kindern*

<sup>418</sup> D. Andreas Flitner (geb. 1922) Verwendete Literatur:

Flitner, Andreas: Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht - Erziehung; München 8. Aufl. 1996;

Flitner, Andreas: Für das Leben - Oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays; Weinheim u. Basel 1987;

Flitner, Andreas: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts; München 2. Aufl. 1993;

<sup>419</sup> A. Flitner greift hier (Flitner 1996, S.24) auf N.Elias „Über den Prozess der Zivilisation, 1939“ zurück;

<sup>420</sup> Friedrich Schleiermacher: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Pädagogische Schriften. Hg. v. Th.Schulze u.E.Weniger. Düsseldorf/München 1957; in A.Flitner 1996, 81;

<sup>421</sup> A. Flitner 1996, 82;

<sup>422-1</sup> Behüten - Auswählen der Lebenswelt A. Flitner 1996, 83 - 97;

<sup>423</sup> A. Flitner 1996, 84: zum Begriff „Behüten“; „Im praktischen Umgang mit Kindern erfahren, verstehen, fühlen, wie Kinder die Welt verarbeiten können, die wir ihnen anbieten oder in die wir sie hineinnehmen. Und weiter: darauf Rücksicht nehmen, wie die Kinder sie verarbeiten; Erlebnisse und Eindrücke ihnen nach Möglichkeit ersparen, mit denen sie nicht fertig werden können - vor allem solche, die sie bedrohen, die ihnen Angst machen, die sie erschrecken oder auf andere Weise überfordern.“

<sup>424</sup> Ebd., 89; „Wichtiger, eingreifender noch ist die andere, die Notwendigkeit, Kinder, jedenfalls ein Stück weit, vor den Zugriffen der Meinungsmacher, der Konsumwelt, der Werbung, der Medien zu schützen.“

<sup>425</sup> Ebd., 91;

*Geborgenheit und Freiheit in dynamischem Gleichgewicht*

*Menschen müssen gleichzeitig geborgen und selbstständig sein - dies spiegelt sich in Kultur und Lernen wieder*

*Unterstützen-Verstehen-Ermutigen funktionieren nur in einem festen Vertrauensverhältnis*

eine weit größere Gefahr in der "akustischen Freiheitsberaubung".<sup>427</sup> Optische Verführungen lassen sich leichter abschirmen, als akustische.

Kinder brauchen einerseits Geborgenheit, v.a. psychisch, aber auch Räume zur Erkundung des Selbst und der Welt. Behüten bedeutet beides. Flitner beschreibt noch eine dritte Bedeutung des Behütens: die Auswahl der "geistigen Umwelt", d.h. auch die Auseinandersetzung mit der "geistigen Umweltverschmutzung". Dabei kann, seiner Meinung nach, nur der erziehen, der "in diesem Regen der Informationen und der Angebote sein Selbstsein findet und behält."<sup>428</sup>

## 2. Gegenwirken - Mitwirken<sup>429</sup>

Flitner stellt die Definition Schleiermachers für das "Gegenwirken" an den Beginn seiner Überlegungen<sup>430</sup>:

"der Widerstand der Erzieher gegen Einflüsse, die sie für schlecht und schädlich halten; und ihr Widerstand gegen Neigungen eines Kindes, sich solchen Einflüssen zu überlassen oder sich den nötigen Anforderungen zu entziehen."

Es handelt sich hier um eine dem Behüten ähnliche, verwandte Aktivität. Kultur und Lernen brauchen offenbar, im traditionellen, klassischen Sinne, Gegenwirkung. Menschen brauchen beides: sie wollen "geborgen sein und selbstständig sein". Jedes Individuum ist teil eines Kollektivs, einer Gemeinschaft, einer Gesellschaft. Solche Gemeinschaften brauchen bestimmte Regeln, "kulturelle Minima".<sup>431</sup> Flitner sieht diesen Anspruch der Gesellschaft sehr kritisch und fast mögliche Ansätze der Kritik in vier Positionen im Anschluss zusammen: a. die gesellschaftskritische wendet sich gegen die "Definitionsmacht" von Schule und Staat; b. die verhaltenstheoretische wendet sich gegen "die institutionelle Produktion von abweichendem Verhalten"; c. die kulturtheoretische wendet sich gegen die Annahme, Kultur sei etwas Statisches; und d. die pädagogische wendet sich gegen die rezeptiven, reproduktiven, disziplinierenden,... Momente der Schule. Gegenwirken bedeutet, nach Flitners Ansicht,<sup>432</sup> die "natürliche Neugier" der Lernenden zu nutzen, Lernen an den "Erfahrungen und Bedürfnissen" der Lernenden anzuknüpfen und die Lernenden ihr "eigenes Lernen" betreiben zu lassen. Lernen, konditioniert durch Lob und Tadel, kann eigentlich nur selten zur Menschenbildung, verstanden als Selbstbildung, führen, da es ja fremdgesteuert ist.

## 3. Unterstützen - Verstehen - Ermutigen<sup>433</sup>

Die Kunst des Lehrens besteht nur darin, Interesse zu wecken und Schüler/-innen für etwas zu gewinnen.<sup>434</sup> Flitner betont ausdrücklich, dass Erziehung keine regulierende Tätigkeit ist, aber auch nicht dem Zufall überlassen werden darf.<sup>435</sup> "Erfahrung kann klug

<sup>426</sup> Ebd., 90; "...sie wird betrieben durch den leisen, schmerzlosen, verführerischen Dauerappell, durch die Suggestion des Habenmüssens und durch pausenlose Nötigung und Lockung, die sich aller Mittel der Psychologie und der Verhaltenssteuerung bedient."

<sup>427</sup> Ebd., 91;

<sup>428</sup> Ebd., 95;

<sup>429</sup> 2. Gegenwirken - Mitwirken Ebd., 98 - 115;

<sup>430</sup> Ebd., 98;

<sup>431</sup> Ebd., 100; "Eine solche kulturelle Gemeinsamkeit kann aber nur aufrechterhalten werden durch ein Bildungssystem, das diese Kultur vermittelt."

<sup>432</sup> Ebd., 101;

<sup>433</sup> 3. Unterstützen - Verstehen - Ermutigen Ebd., 116 - 144;

<sup>434</sup> Ebd., 116; "Die Unterstützung des Kindes ist der größte und wichtigste Teil der Erziehung. Unterstützen heißt: etwas fördern, was ohnehin geschieht."

<sup>435</sup> Ebd., 121;

oder dumm machen.“<sup>436</sup> Sehr viel wichtiger ist es, zu versuchen Kinder, Menschen, zu verstehen, sie wahrzunehmen und von ihnen zu lernen, “die Auseinandersetzung mit der emotionalen, sozialen und geistigen Welt mitzuerleben“.<sup>437</sup> Der Mensch, v.a. das Kind, lernt pausenlos, und zwar „ganzheitlich“, d.h. multisensuell und multiperspektivisch. Eine besondere Bedeutung kommt dem Spiel zu.<sup>438</sup> Zwischen Erzieher/-in und Schüler/-in muss also ein starkes Vertrauensverhältnis herrschen, indem sie sich einander öffnen sollten, denn nur dann kann Verstehen, Unterstützen, Ermutigen auf allen Ebenen gelingen. Auch der Prozess des Aufbaus dieses Vertrauensverhältnisses muss Teil des Erziehungsprozesses sein. Unterstützen bedeutet auch das Kind dabei zu unterstützen, mit den Anforderungen, die von außen an es gestellt werden, zurechtzukommen, ihm ggf. zu helfen, wenn die Last zu schwer wird.<sup>439</sup> <sup>440</sup> Schöner kann dieser Inhalt vermutlich gar nicht ausgedrückt werden. Wird Erziehung in diesem Sinne geleistet, so müsste das Subjekt folgende Qualitäten aufweisen:<sup>441</sup> Selbständigkeit, Urteilsvermögen, innere Unabhängigkeit, die Fähigkeit Beziehungen und Bindungen eingehen zu können, einer Gemeinschaft anzugehören

## b. Menschliche Entwicklung - Anthropologie und Psychoanalyse

A. Flitner bezieht in seine Überlegungen über Erziehung und Bildung u.a. auch entwicklungspsychologische, anthropologische und psychoanalytische Erwägungen ein.

*entwicklungspsychologische, anthropologische und psychoanalytische Komponenten menschlicher Entwicklung*

### 1. Menschliche Entwicklung - Sensomotorik<sup>442</sup>

Flitners Gedanken basieren auf Jean Piagets Schriften, in denen er die “durchgehende Beziehung” zwischen allen Stufen der kognitiven Entwicklung aufzeigt, vom Greifen, über das Begreifen zum logischen und abstrakten Denken. Die Sensomotorik wird im Laufe der menschlichen Entwicklung gleichzeitig immer weiter verfeinert und verbessert; sie ist “auch lange Zeit hindurch Träger wesentlicher Lernprozesse.”<sup>443</sup>

“Was sich am Spiel des Kindes beobachten lässt, kann eine sinnvolle Entsprechung in den Formen künstlerischen Gestaltens und handwerklichen Tuns finden, wenn dazu in der Schule angeleitet wird.”<sup>444</sup>

Er betont, dass gerade “bei der handwerklichen Fertigung praktisches Geschick, logisches Denken und symbolische Darstellung dicht ineinander greifen“.<sup>445</sup> Die Planung und Herstellung eines Werkstückes bietet zudem den Vorteil, dass Fehler zu jeder Zeit selbst direkt erfahren werden, kein Fremdurteil notwendig ist, um auf die Fehler hinzu weisen, dies bedeutet “individuelle Unabhängigkeit”.<sup>446</sup>

*praktisches Lernen als multisensuelle und multiperspektivische Bildung*

<sup>436</sup> Ebd., 122;

<sup>437</sup> Ebd., 122;

<sup>438</sup> Ebd., 130; “Verstehen, unterstützen beim Spiel heißt: dafür sorgen, dass einige äußere Bedingungen gegeben sind - ein Raum, etwas Material Möglichkeiten für das Kind, sich das Erwünschte und Notwendige zu beschaffen. **Es kann heißen, dass man Blockaden wegräumen muss, einen Kummer, Mißmut und Langeweile, Ängste, die dem Spiel im Wege stehen.**”

<sup>439</sup> Ebd., 134;

<sup>440</sup> Ebd., 142; Flitner bezieht sich hier auf Pestalozzi und die Philanthropisten; “...wie wir sind, wie wir uns erfahren und einander annehmen, unser Umgang, unser Vertrauen, unsere Liebe zueinander bilden die Voraussetzungen für alles das, was Erziehung sein soll.”

<sup>441</sup> Ebd., 144;

<sup>442</sup> 1. Menschliche Entwicklung - Sensomotorik A. Flitner, 1987, 72-73;

<sup>443</sup> Ebd.

<sup>444</sup> Ebd.

<sup>445</sup> Ebd.

Praktisches Lernen ist immer „ganzheitliches“ Lernen, Bildung des ganzen Menschen, in Reinkultur.

*lebenslanges Lernen  
der ganze Körper des  
Menschen als Lernorgan*

## 2. Anthropologische Aspekte<sup>447</sup>

Beschäftigt man sich mit Bildung, so muss man sich auch mit den biologisch - psychologischen Besonderheiten des Menschen auseinandersetzen, sowie dies bereits Goethe und Herder vorgeführt haben. Flitner greift auf die altbekannten Tatsachen zurück, dass der Mensch einerseits eine Frühgeburt und andererseits ein Spätentwickler ist, und folgert daraus, dass der Mensch ein zeitlebens Lernender sein kann.<sup>448</sup> Der ganze Körper<sup>449</sup> des Menschen ist Lernorgan, zweifelsohne besteht ein ganz enger Zusammenhang zwischen der Körperlichkeit und dem menschlichen Lernen.<sup>450</sup> Je weiter sich das menschliche Denken entwickelte, desto größer wird die Distanz zwischen Umwelt und Organismus, desto mehr Raum gewinnt eine gewisse Vermittlungsebene. Flitner zitiert Portmann und H. Roth, die Erziehbarkeit und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen durch seine Instinktreduktion und seine Weltoffenheit begründeten: der Mensch muss lernen, Erfahrungen machen. Dazu muss der Mensch auch seinen Körper bewusst pflegen und bilden, ihm Möglichkeiten zur Erziehung und Bildung anbieten.

Flitner fasst zusammen:<sup>451</sup>

„Aufwachsen heißt nicht von selbst reifen, sondern bedarf der Hilfe anderer Menschen und der aktiven Auseinandersetzung mit ihnen und der Welt.“

*Integration des Unterbewusstens in die Persönlichkeitsbildung*

## 3. Aspekte der Psychoanalyse<sup>452</sup>

Flitner führt den Begriff in dreierlei Bedeutungen ein, als Untersuchungsverfahren, Behandlungsmethode und als eigene wissenschaftliche Disziplin. In der Folge versucht er wichtige Ansatzpunkte der Psychoanalyse in den Erziehungswissenschaften aufzuzeigen. Ausgehend von Freuds Theorien beschäftigt sich der Autor zunächst mit Freuds Triblehre und hier v.a. mit der Bedeutung der Art der Integration des „Es“ in der Persönlichkeitsbildung, denn nur dann kann diese gelingen. Das Ich muss lernen seine Triebe zu beherrschen<sup>453</sup>, das bedeutet aber nicht sie zu verleugnen oder zu unterdrücken, sondern sie kennenzulernen und ihnen nachzuspüren, sie als Teil der Persönlichkeit anzunehmen und Kraft aus ihnen zu schöpfen.

*therapeutisch orientierte Erziehung*

Für therapeutisch orientierte Erziehung<sup>454</sup> müssen dem Kind Spiel- und Handlungsangebote gemacht werden, die ihm ein breit angelegte Auseinandersetzung mit seinen Schwierigkeiten ermöglichen können. Dabei müssen die Materialien so offen gestaltet sein, dass das Kind frei damit spielen kann, sich nicht durch das Material

<sup>446</sup> Ebd., 73; „...das praktische Lernen stellt einen konstitutiven Bereich der menschlichen Entwicklung dar; Kopf und Hand, Denken und Handeln, die körperliche, geistige und seelische Entwicklung gehören zusammen.“

<sup>447</sup> 2. Anthropologische Aspekte Ebd., 69 - 72;

<sup>448</sup> Ebd., 70; „Beides, biologische Voraussetzungen und gesellschaftliche Bedingungen schaffen also enorme Zeiten und Möglichkeiten des Lernens und der Entwicklung für den Menschen - er kann zeitlebens ein Lernender sein. Seine körperliche Ausstattung ist unspezifisch, unfestgelegt, in der Organentwicklung und Spezialisierung vergleichbaren Tieren unterlegen; deshalb auch lernfähig, weltoffen, einer breiten „Bildung“ bedürftig.“

<sup>449</sup> s. S. 215. S. 136s. S. 188s. S. 276s. S. 322

<sup>450</sup> Ebd., 70;

<sup>451</sup> Ebd., 72;

<sup>452</sup> 3. Aspekte der Psychoanalyse A. Flitner, 1992, 122 - 140;

<sup>453</sup> Ebd., 125;

<sup>454</sup> Ebd., 137; Flitner nennt hier Hans Zulliger und Fritz Redel als Beispiele: s. auch Zulliger, H.: Bausteine zur Kinderpsychotherapie und Kinderpsychologie. Bern 1966 und Redel, F.: Das therapeutische Milieu. In: Ders., 1987;



gegängelt fühlt.<sup>455</sup> Die Schaffung eines therapeutischen Milieus kann den Kindern die ganz neue Erfahrung bringen, so angenommen zu werden, wie sie sind, nicht zurückgestoßen zu werden, „sondern ständig einbezogen werden und dass ihre Umgebung auch ihnen zuliebe belastbar bleibt, kann für zu einer Schlüsselerfahrung werden.“<sup>456</sup>

Kurz, die Psychoanalyse zeigt den Erziehungswissenschaften wiederum, dass sie sich um den ganzen Menschen bemühen muss, ihm helfen sollte aus dem Potential seiner Gesamtpersönlichkeit zu schöpfen und v.a. sich selbst als Persönlichkeit, als Ich anzunehmen und seine Stärken und Schwächen, seine Potentiale zu kennen.<sup>457</sup> Um dies zu ermöglichen kann die Pädagogik von der Erfahrungen der Psychotherapie Gebrauch machen, um angenehme Lernumgebungen zu gestalten und den Lernenden Materialien an die Hand zu geben, die genügend Raum für den eigenen Ausdruck lassen.

*aus psychoanalytischer Perspektive muss der ‚ganze‘ Mensch Zentrum des pädagogischen Interesses sein*

### c. Die Künste und ihre Zukunft in der Erziehung<sup>458</sup> Flitner beginnt<sup>459</sup> mit einem berühmten Zitat:

„Die Kunst, oh Mensch, hast du allein.“

und stellt so künstlerischen Ausdruck, bezogen auf alle Künste, als Manifestationen der schöpferischen Kräfte des Menschen dar, in dem der Mensch dem wahren Menschsein besonders nahe kommt. In dem schönen Bild der „Leier des Apoll“<sup>460</sup> betont er die schönen, unterhaltenden, hilfreichen Aspekte der Kunst, die der Gott Apoll als Pendant zum Bogen, der für Kampf und Tod steht, als Attribute trägt, also auch als Zeichen des Lebens, der Harmonie. Diese beiden Attribute umschreiben die Ganzheit des Lebens.

*die ästhetischen Kräfte des Menschen als Pendant zum Existenzkampf*

### 1. Kunst und Demokratie<sup>461</sup>

A. Flitner zieht die Thesen mehrerer Autoren zur Festigung seiner eigenen Aussage, dass „das Bildungsproblem als Demokratieproblem, nämlich die Aufgabe, einen nicht-elitären Zugang zur Kultur, zur Bildung, auch zur Kunst zu suchen“<sup>462</sup> hat, heran. Er beginnt mit den Aussagen von Walter Gropius<sup>463</sup>, der darauf hinwies,

*Kunstpädagogik als Mitte moderner Erziehung*

„...wie sehr gerade die Erfüllung des demokratischen Versprechens dran gebunden sei, dass die Künste aus der Stellung von Luxusgütern für wenige Menschen befreit und zu einem Lebens- und Gestaltungselement für die Allgemeinheit werden. Gegenüber den Fortschritten der Wissenschaft und Industrie, gegenüber der Versklavung des Menschen durch seine Maschinen und Apparate ist dies vonnöten, dass der Mensch, jeder Mensch teilhaben kann an der Gestaltung seiner Welt und dass diese Gestaltung der Schönheit dient.“

Deshalb sieht Gropius auch die Kunstpädagogik als Mitte der neuen Erziehung, weil „erst das Menschenbildung ausmacht, von der aus die Anpassungsleistungen und das gesellschaftlich notwendige Lernen erst so bewältigt werden kann, dass sie den Menschen nicht sich selbst entfremden und damit zerstören.“<sup>464</sup> Walter Benjamin <sup>465</sup>

<sup>455</sup> Ebd., 137/138;

<sup>456</sup> Ebd., 139/140;

<sup>457</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Persönlichkeit‘

<sup>458</sup> c. Die Künste und ihre Zukunft in der Erziehung: A. Flitner, 1992, 54 - 76 und A. Flitner, 1987, 45 - 60;

<sup>459</sup> Ellen Key zitierend, in: Flitner, 1992, 54;

<sup>460</sup> Flitner, 1987, 45;

<sup>461</sup> 1. Kunst und Demokratie: A. Flitner, 1987, 46 - 50; 1992, 76;

<sup>462</sup> „Flitner, 1992, 76

<sup>463</sup> Flitner, 1987, 46/47

<sup>464</sup> Flitner, ebd.

beschreibt die gesteigerten Möglichkeiten der technischen Reproduktion und erkennt, dass daraus ein ganz neues Verhältnis zwischen den Massen und der Kunst entstehen muss. Die Kunst kann sich dadurch emanzipieren, verlässt ihre elitäre Vergangenheit, "sie wird Appell der Moderne an jedermann und schon dadurch Teil des politischen Fortschritts."<sup>466</sup> Die Künste selbst haben sich durch den Massenkonsum verändert, sowie sich auch die Menschen verändert haben. Dagegen ist Adorno der Ansicht<sup>467</sup>, dass von reproduzierten Kunst, keine Bildungswirkung ausgeht, pädagogische Bemühungen um die Kunst diese nur banalisieren können, er spricht sich deutlich gegen die Kunsterzieher/-innenbewegung aus.

## 2. Grenzen sprengen<sup>468</sup>

*Kunst als Kontrast zum Alltäglichen*

Die Kunst stellt einen Kontrast zum Alltäglichen dar. Sie verweist auf das Wesentliche. Dinge, die in der Kunst thematisiert werden, werden gleichzeitig dem Alltäglich-Zufälligen enthoben, idealisiert. Die Gegenwartskunst ist schon längst über die klassische Ästhetik hinweggegangen, reißt alle Barrieren, Ideale, wie z.B. Schönheit, Handwerk, Ideal nieder. Es gibt nicht einmal mehr den Zwang zum individuellen Ausdruck. Die Kunst wurde spätestens seit Sedlmayrs "Verlust der Mitte" immer wieder tot gesagt, aber sie widerlegt diese Prognosen immer wieder selbst, "durch den unglaublichen, unerschöpflichen Reichtum künstlerischer Erfindungen, durch literarische, malerische und plastische, filmkünstlerische, tänzerische und musikalische Werke und Interpretationen" auch jetzt und hier.<sup>469</sup>

## 3. Kind und Kunst<sup>470</sup>

*Lust, Ausdruck, Bewegung und Geselligkeit statt Ordnung und Disziplin*

Flitner sieht einen engen Zusammenhang im Aufbruch der Künste und der Neubetrachtung des Kindes um die Jahrhundertwende.<sup>471</sup> Künstler/-innen interessieren sich für Phänomene des Kindesalters, wie z.B. die Kinderzeichnung, aber auch das Kinderdenken. Diese werden zu eigenen Ausdrucksmitteln erhoben, man denke an die Expressivität von Farbe und Farbauftrag, die Aufhebung gängiger Perspektiven und des visuellen Realismus. Kinder drücken in ihren ästhetischen Objekten ihr Selbst aus, sie lösen Probleme, drücken Gefühle aus und teilen sich unbewusst durch Symbole mit. So wie die Kunst stellen sie einen einseitig rationalen Zugang zur Welt in Frage, die Selbstentfremdung, die totale Anpassung des Menschen und seine Nützlichkeit für bestimmte Zwecke.<sup>472</sup> Raum ist für Kinder immer "erlebter Raum", nie konstant, immer lebendig, verändert sich, ist von positiven und negativen Gefühlen besetzt. Zeit ist nicht nur linear und verplant. Leiblichkeit und Sinnlichkeit bedeutet das Leben ganz aufzusaugen, aktiv dabei zu sein, zu leben. Kinder sammeln mit Feuereifer, Flitner interpretiert dies als kunstnahe Aktivität, weil dahinter die Lust am Sammeln und Besitzen, die eigene Phantasie und Kreativität des Kindes steckt. Diese Sammelleidenschaft kann durch Konsum und Kommerz nicht angehend erreicht werden. Schule läuft dieser natürlichen Lernbereit-

<sup>465</sup> Flitner, 1987, 47-48, in „Über das Kunstwerk im Zeitalter der technischen Reproduzierbarkeit“, 1936;

<sup>466</sup> Flitner, 1987, 48

<sup>467</sup> in: Flitner, 1987, 49 - 50;

<sup>468</sup> Flitner, 1987, 50 - 52;

<sup>469</sup> Flitner, 1987, 52;

<sup>470</sup> 3. Kind und Kunst : A. Flitner, 1987, 53 - 58; und ders., 1992, 54 - 76;a

<sup>471</sup> Ebd., 53

<sup>472</sup> Ebd., 54; "Die Kinder mit ihrer Ausdrucksweise helfen uns, dass wir die Ration nicht einfach Besitz ergreifen lassen von uns, dass die ökonomisierte Zeit, der abgemessene Raum, die fabriizierte Dingwelt, die funktionalisierte Sprache, der gemäßregelte Leib, die verzweckten Sozialbeziehungen nicht einfach Herrschaft gewinnen sollen über uns."

schaft, der Offenheit, der Phantasie und Kreativität der Kinder oftmals entgegen, lähmt oder zerstört sie.

Schule kanalisiert Lust<sup>473</sup>, fördert Ordnung und Disziplin, lähmt Geselligkeit, Ausdruck, Bewegungsfreude und Kunst.

#### 4. Kunst und Erziehung<sup>474</sup>

Flitner zitiert nochmals Walter Gropius:<sup>475</sup>

“Der Mensch kommt zwar mit Augen auf die Welt, aber erst in langsamer Schulung lernt er sehen.”

Der Mensch ist, wie bereits mehrfach betont, mehr als unfertig, braucht Erziehung und Bildung, um Mensch werden zu können. Wenn Kinder besonders kreativ sind, dürfen wir das nicht als Instinkt abtun, sondern müssen es als “Ausdruck glücklicher Begegnung der Kinder mit kulturellen Möglichkeiten” erkennen.<sup>476</sup> Kindheit, das bedeutet auch produktive Entfaltung, genau dazu sollte die Gesellschaft Freiräume geben. Die Kunst hat große Bedeutung für den hungrigen menschlichen Verstand und seine Sinne. Gropius zählt die ganze Art und Weise, wie der Mensch seine Umwelt, sein Leben gestaltet zur Kunst dazu.<sup>477</sup> Das Kind bringt den spontanen, direkten Ausdruck mit, der Erzieher/die Erzieher/-in sollte es dabei unterstützen, es fördern, vielleicht sogar seine Fähigkeiten noch steigern.<sup>478</sup> Wie Hartmut v. Hentig sieht Andreas Flitner eine besondere Bedeutung des Theaters für die Erziehung und Bildung, weil es den Spieltrieb in besonderem Maße auf lebenswichtigen Gebieten entfaltet.<sup>479</sup> Genauso wichtig, wenn man an die Bildung der Leiblichkeit und Sinnlichkeit denkt, ist eine Verbindung der Kunst mit Gymnastik, Tanz und Musik.<sup>480</sup>

*Kindheit als Zeit der produktiven Entfaltung*

#### d. Merkmale der Moderne<sup>481</sup>

Das Leben, v.a. aber auch die Kindheit und Jugend haben sich in der Gegenwart sehr verändert, d.h., dass Erziehung und Bildung auf diese Veränderungen reagieren sollten, um ihre Schützlinge auf das zukünftige Leben richtig vorbereiten zu können. Ein besonderes Problem bildet dabei die Unstabilität, der ständige Wandel. Flitner nennt folgende Merkmale der Moderne:<sup>482</sup>

*Erziehung muss auf aktuelle kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen reagieren*

- die Ausbreitung bürgerlich-mittelständischer Umgangsformen;
- die Einspannung in einen festen Zeittakt;
- die starke Beeinflussung durch das Fernsehen und andere Medien;
- die Veränderung der räumlichen Welt, die Erfahrung von Nähe und Ferne;

Hinzu kommen schwere politische Erschütterungen, Umweltkatastrophen, Technisierung und Kommerzialisierung, eine immer komplexere, weder rational, noch irrational verstehbare Umwelt. Die Gesellschaft produziert selbst immer mehr und höhere Risiken und

<sup>473</sup> Ebd., 57;

<sup>474</sup> 4. Kunst und Erziehung Flitner, 1987, 58 - 60; und 1992, 67 - 71;

<sup>475</sup> Flitner, 1987, 58;

<sup>476</sup> Ebd.

<sup>477</sup> Ebd., 59; “das Schicksal des Bodens, der Wälder, der Städte und der Landschaft”.

<sup>478</sup> Ebd., 59/60; “die Wahrnehmung des Schönen, Aisthesis, den schöpferischen Umgang der Menschen mit der Natur, mit dem Reichtum der Kunst, miteinander, mit den Kindern, - das Zeichen der Leier des Apoll.”

<sup>479</sup> Flitner, 1992, 68, zitiert Luserke, M.: Jugendbildung und Theater, 1929, S.676;

<sup>480</sup> Flitner zitiert hier, ebd., 69/70, Emile Jacques-Dalcroze, 1911;

<sup>481</sup> d. Merkmale der Moderne Flitner, 1992, 198 - 200; und ders., 1985, 145 - 157; und ders., 1987, 211 - 219;

<sup>482</sup> Flitner, 1992, 198 - 200;

ständig damit beschäftigt diese wieder zu bekämpfen, deshalb spricht man auch von der Risikogesellschaft. Es findet gleichzeitig eine starke Individualisierung statt, die auch vor den traditionellen sozialen Gefügen nicht halt macht. Das Bildungsniveau ist entscheidend angestiegen, Menschen am Ende der Leiter haben immer weniger Chancen zu bestehen.

*praktisches Lernen ist  
Selbstbildung*

#### e. Erfahrung und praktisches Lernen<sup>483</sup>

Flitner beruft sich in diesem Bereich mehrfach auf die Schriften John Deweys<sup>484</sup>, der insbesondere richtig erkannte, dass "das Lernen nichts wert ist, wenn die Kinder und Jugendlichen nicht wahrnehmen, was es mit ihnen selbst zu tun hat".<sup>485</sup> Dewey sieht das Gewinnen von Erfahrung als besondere, herausragendes Form des Lernens<sup>486</sup>, weil dieses Lernen aus passiven und aktiven Elementen besteht und diese komplementären Elemente in eine ganz besondere Relation zu bringen versteht. Es ist von größter Bedeutung für den Menschen, v.a. aber auch für die Kinder, dass sie immer offen bleiben für neue Erfahrungen, sich von früheren Erfahrungen nicht den Weg verstellen lassen<sup>487</sup>, und sehr schwierig aus den gemachten Erfahrungen das jeweils Richtige für sich herauszufiltrieren. Praktisches Lernen, im Sinne des Autors, bedeutet immer einen lernenden Zugang, einen aktiven Zugang zur Welt zu finden<sup>488</sup>. Es erinnert an den natürlichen Zusammenhang von Denken, Handeln und Wissen, sucht nicht nur nach intellektuellen und symbolischen Kategorien, sondern nach sozialen, technischen, ökonomischen, künstlerischen,... Zugängen zur Welt. Bildung, die durch praktisches Lernen, vollzogen wird, ist in jedem Falle Selbstbildung. Diese Bildung wurde nicht gelehrt und rezipiert, sondern selbst erfahren, selbst erlebt, mit eigenen Händen greifbar, mit eigenen Sinnen wahrgenommen, mit eigener Aktivität bewältigt.<sup>489 490</sup>

*Verantwortung  
übernehmen als Zeichen  
von Bildung*

Die Lernenden können so erleben, dass das Lernen, die Erfahrung, die Bildung, die Erziehung nicht nur sie selbst etwas angeht, ihre persönliche, individuelle Existenz, sondern sie Teil des Netzwerkes sind, für das sie genauso viel Verantwortung tragen, wie jedes einzelne andere Element des Netzwerkes. Menschen müssen ihre Zukunft, ihre Umwelt selbst in die Hand nehmen, selbst Verantwortung dafür übernehmen, selbst ästhetisch mitgestalten, verstehen, erhalten erneuern, verändern.<sup>491</sup> Der Autor findet<sup>492</sup> vier Hauptargumente zur Begründung des praktischen Lernens:

- Die Schule ist eine reine Lernschule, in ihren kognitiven Inhalten, ihrem fachbezogenen Unterricht und in ihren Arbeitsmethoden.
- "Beschäftigt euch mit den Erscheinungen der Natur (und der gestalte-

<sup>483</sup>e. Erfahrung und praktisches Lernen: A. Flitner, 1987, 76 - 107 und 111- 113, ders. 1992, 96 - 107; ders., 1985, 160;

<sup>484</sup> z.B. in: Dewey, J.: Erziehung durch und für Erfahrung. Eingeleitet, ausgewählt und kommentiert von H. Schgreier. Stuttgart 1986;

<sup>485</sup> Flitner, 1992, 104;

<sup>486</sup> Flitner, 1992, 106;

<sup>487</sup> Flitner, 1992, 107;

<sup>488</sup> s. auch Flitner, 1987, 111;

<sup>489</sup> Ders., 1987, 112;

<sup>490</sup> Ebd.,; "Und das heißt: auch ihnen ein Stück der gesellschaftlichen Realität erfahrbar machen, durch Teilnahme an sozialen Geschehnissen, Kommunikationsweisen, Hilfeleistungen; durch Ermöglichung eigener Schritte in die handwerkliche und technische Welt hinein; durch Herstellen, Einrichten, Lösen praktischer Probleme; durch Austausch von Nachrichten und Erfahrungen mit Schülern anderer Sprachräume und Kulturen; durch Teilnahme an ökonomischen Vorgängen (über die schmale Bewirtschaftung des eigenen Taschengelds hinaus); durch Erfassen und Probieren künstlerischer Aussagen, Textproduktion, Bildgestaltung, Schauspiel oder Musik."

<sup>491</sup> ders., 1987, 113;

<sup>492</sup> ders., 1992, 96 - 99;

ten Welt), bevor ihr sie in Abstraktionen und Symbole verwandelt! Seht die Art und Weise, wie Kinder mit Raum und Zeit, mit ihrem Körper und dessen Erfahrungen umgehen, als etwas an, das nicht unterdrückt werden soll durch Buchlernen und Gedankenoperationen, sondern das eingebracht und befragt werden muss.“<sup>493</sup>

- Die Beschäftigung mit den Phänomenen “Begabung und Lernen” lässt es nicht zu, diese auf ihre praktischen und theoretischen Varianten zu beschränken. Neben den kognitiv - orientierten, sprachlich - literarisch - mathematischen Zugängen zur Welt gibt es andere Zugänge, die den Menschen, v.a. den Kindern näher sind, z.B. handwerkliches Tun, technisches Konstruieren, ästhetisches Gestalten, ökonomisches Handeln, soziales Lernen.<sup>494</sup>
- “Lernen muss praktisches Lernen werden, nämlich Ermöglichung und Einübung eines Schrittes in die soziale und politische Wirklichkeit hinein, in die gesellschaftliche Praxis.“<sup>495</sup>

## f. Fazit: Kinder verstehen - Erziehung reformieren<sup>496</sup> Warum lernen Kinder, Menschen überhaupt?<sup>497</sup>

*Ursachen des Lernens*

- Zuallererst ist der Mensch lebenslang mit einer unmittelbaren Lernfreude und Neugier ausgestattet,
- zweitens steht der Umgang mit Menschen im Mittelpunkt des menschlichen Lebens,
- drittens vergeben Lehr- und Lerninstitutionen Lebenschancen und viertens besitzt Bildung immer noch eine hohe soziale Geltung.

Flitner selbst formuliert<sup>498</sup> das Fazit seiner Überlegungen zum praktischen Lernen sehr schön:

“Verbundenwerdenkönnen, nämlich: Lieben können, eine Aufgabe übernehmen können, für andere verlässlich sein, für einen Menschen und für eine Sache Verantwortung auf sich nehmen, in einer Gemeinschaft leben und diese aufrechterhalten wollen, sich mit zuständig fühlen dafür, dass es Frieden geben, dass die große wie die kleine Welt bewohnbar bleiben soll.”

Genau daran kann das, was Menschenbildung bedeutet, gemessen werden, als ihr Ziel. Menschenbildung heißt immer auch das Gegenüber zu verstehen, sein eigenes Leben mit ihm zu teilen, ihm vertrauen, selbst zu verzichten<sup>499</sup>, die Gestaltungs- und Ausdrucksfähigkeiten zu ermöglichen und zu fördern<sup>500</sup>, „ganzheitlich“ zu lehren und zu lernen,<sup>501</sup> Begabungen des Gegenüber zu finden und zu fördern, partnerschaftliches Verhalten zu fördern und Konkurrenzdenken zu überwinden<sup>502</sup>, das Gegenüber so zu beurteilen, dass es ihm in seiner Entwicklung hilfreich sein kann<sup>503</sup> und sich in Stille und Konzentration zu üben<sup>504</sup>.

*Menschenbildung bedeutet verbunden werden zu können*

<sup>493</sup> Flitner (1992, 97) bezieht sich hier auf Rumpfs “übergangene Sinnlichkeit” und Wagenscheins ““Rettet die Phänomene”;

<sup>494</sup> Ebd., 97;

<sup>495</sup> Ebd., 98;

<sup>496</sup> f. Fazit: Kinder verstehen - Erziehung reformieren; A. Flitner, 1985, 160; und ders., 1987, 107 - 110; und ders., 1992, 210ff.;

<sup>497</sup> ders., 108—110;

<sup>498</sup> ders., 1985, 160;

<sup>499</sup> ders., 1992, 210/211;

<sup>500</sup> ebd., 213/214;

<sup>501</sup> ebd., 215,- 217;

<sup>502</sup> ebd., 219 - 221;

<sup>503</sup> ebd., 221/222;

<sup>504</sup> ebd., 225 - 226;

*lebenslanges Lernen*

**E. Erik H. Erikson (\*1902)<sup>505</sup>**  
 An das Ende dieser historischen und zeitgenössischen Ansätze einen Bildungsbegriff zu formulieren, der die Menschenbildung zum Ziel hat, setze ich bewusst die Gedanken eines Autors der Psychologie, der v.a. für den Begriff des "lebenslangen Lernens" steht. Erikson erweitert die klassische Psychoanalyse v.a. um die psychosoziale und die psychohistorische Dimension. Uns interessiert hier, als weitere Argumentationsbasis, seine Definition der Identität und die Identitätsbildung, sowie sein epigenetisches Modell des Lebenszyklus.

*Ich-Identität als Ich-Qualität der menschlichen Existenz*

**a. Eriksons Definition der Ich - Identität**  
 Der Mensch baut im Laufe seiner Entwicklung, v.a. aber in der Zeit, in der er den aufrechten Gang für sich erobert, ein ganz bestimmtes Selbstgefühl auf, das narzisstische Tendenzen und den infantilen Glauben an die Omnipotenz beinhaltet, aber eben nicht nur.<sup>506</sup> Ganz wesentlich erscheint mir hier die Tatsache, dass der Autor "Ich - Identität" als subjektive Erfahrung, dynamischen Prozess und gruppenpsychologisches, soziales Phänomen definiert.<sup>507</sup> Ich - Identität meint mehr als nur zu existieren, Erikson beschreibt es als "Ich - Qualität" der Existenz. Wichtig ist, dass für das Ich immer auch das Du, die Welt, von unverzichtbarer Bedeutung sind, wenn es sich um ein gesundes Ich handelt. Das Ich steht in einem besonderen Gefüge von sozialen Leitbildern einerseits und den Kräften des Organismus, den Organmodi, andererseits. Im Laufe seiner Entwicklung bildet der Mensch so verschiedene Identifikationsfragmente aus, deren Summe aber nie das Ganze, das was Identität bedeutet, ergeben kann.

*Erziehung und Bildung fügen die Identitätsfragmente zu einem harmonischen Ganzen zusammen*

Erziehung und Bildung kann bei der Zusammenfügung dieser Identitätsfragmente zu einem harmonischen Ganzen Hilfen leisten.<sup>508</sup> So gesehen ist Bildung und Erziehung in Klassen eine Unmöglichkeit, weil jeder heranwachsende Mensch individuell gefördert und unterstützt werden müsste. Dabei vermitteln ihm v.a. Gefühle was in der Welt wichtig ist, diese lösen in der Regel aber auch Regressionen aus.<sup>509</sup> Bereits Freud<sup>510</sup> hatte von drei Quellen des Selbstgefühls gesprochen: der kindliche Narzissmus, die infantile Omnipotenz und die Befriedigung der Objektlibido. Tatsächlich<sup>511</sup> scheint es so, als ob ein kleiner Rest des kindlichen Narzissmus, der durch die Sinnenwelt und die Ermutigung genährt wird, in seinem Kampf gegen die Gefahren der Umwelt, überleben müsse, um ihn in reifes Selbstgefühl umwandeln zu können. Das infantile Omnipotenzgefühl muss durch die Erfahrung bestätigt werden und braucht dazu die volle Funktion aller Sinne; es muss bestimmte soziale Techniken erwerben

<sup>505</sup>E. Erik H. Erikson (geb. 1902)

Literatur:

Erik H. Erikson: Kindheit und Gesellschaft, 12.Aufl., Stuttgart 1995;

Erik H. Erikson: Identität und Lebenszyklus; 15. Aufl., Frankfurt a. M.: suhrkamp 1995;

<sup>506</sup> Erikson, Identität..., 17; "...es erstarkt vielmehr zu der Überzeugung, dass das Ich wesentliche Schritte in Richtung auf eine greifbare kollektive Zukunft zu machen lernt und sich zu einem definierten Ich innerhalb einer sozialen Realität entwickelt. Dieses Gefühl möchte ich "Ich - Identität" nennen."

<sup>507</sup> Ebd., 18; "Das bewusste Gefühl, eine persönliche Identität zu besitzen, beruht auf zwei gleichzeitigen Beobachtungen: der unmittelbaren Beobachtung der eigenen Gleichheit und Kontinuität in der Zeit, und der damit verbundenen Wahrnehmung, dass auch andere diese Gleichheit und Kontinuität erkennen."

<sup>508</sup> Ebd., 22; "ihre Brauchbarkeit hängt davon ab, ob sie zugleich die Erfordernisse der Reifungsphase erfüllen, in der sich der Organismus befindet, und der Art und Weise entsprechen, wie das Ich seine Synthesen zu finden pflegt."

<sup>509</sup> Ebd., 37/38; "Die Erziehung gibt dem Kind, indem sie auf Modalitäten des Organismus wie Einverleibung, Retention, Assimilierung, Ausstoßen, Eindringen und Einschließen spezielle Akzente setzt, eine Charaktergrundlage, die den hauptsächlichsten Modalitäten der späteren Lebensaufgaben angepasst ist, falls nämlich die späteren Lebensaufgaben mit der Erziehung der Frühkindheit noch in irgendeiner Beziehung stehen."

<sup>510</sup> Freud, Zur Einführung des Narzissmus, 1914;

<sup>511</sup> Ebd., 40/41;

und braucht die Vorstellung einer erreichbaren Zukunft. Zur Befriedigung der Objektlibido muss neben die genitale Liebe eine wirtschaftliche und gefühlsmäßige Sicherheit treten. Erikson formuliert drei Prozesse, die das menschliche Verhalten bestimmen:<sup>512</sup>

- der Prozess der Organisation des menschlichen Körper innerhalb des Zeit-Raums eines Lebenszyklus;
- der Prozess der Organisierung der Erfahrung <sup>513</sup> durch die Ich - Synthese;
- der Prozess der sozialen Organisation der Ich - Organismen in geographisch-historischen Einheiten;

Daraus ergeben sich auch die Warnsignale, wenn das Tempo oder die Abfolge in der Entwicklung gestört werden:<sup>514</sup> der Körper empfindet Schmerz, das Ich Angst und die Gruppe Panik.<sup>515</sup> Eine gesunde Persönlichkeit definiert Erikson in Anlehnung an Marie Jahoda (1950)<sup>516</sup> so, dass sie "ihre Umwelt aktiv meistert, eine gewisse Einheitlichkeit zeigt und in der Lage ist die Welt und sich selbst richtig zu erkennen." Dazu braucht das Ich die Möglichkeit zur Fortbewegung, seine Sinne und bestimmte soziale Fertigkeiten.

*Fortbewegung, Sinne und soziale Fertigkeiten als Grundlage*

### b. Kindliches Spiel und Erwachsenenenspiel<sup>517</sup>

Der Erwachsene spielt zu seiner Erholung.<sup>518</sup> Er tritt aus seiner eigenen Welt heraus und versetzt sich in eine neue künstliche Welt.<sup>519</sup> Das Kind spielt zur Bewältigung von Erlebnissen.<sup>520</sup> Der Autor definiert das Spiel als eine Funktion des Ichs. Das Spiel hat die Funktion ein harmonisches Verhältnis zwischen körperlichen und sozialen Prozessen und dem Selbst zu schaffen.<sup>521</sup> Im Spiel wird eine Halluzination der Ich-Beherrschung bezweckt. Das Spiel erlaubt ein Heraus-treten aus der Realität, die charakterisiert wird durch die Gesetze der Gravitation, der Zeit, der Kausalität, der sozialen Realität, der körperlichen Triebe und dem Liebesleben.<sup>522</sup> In der direkten Nach- folge zu Schiller formuliert Erikson deshalb auch:

*Bedeutung des Spiels für die Bildung der Ich-Identität*

"Die Aufzählung der spielerischen Situationen in einer Reihe von Lebensäu- ßerungen umreißt das enge Gebiet, in dem unser Ich sich den Fesseln von Raum und Zeit und der Endgültigkeit der sozialen Wirklichkeit gegenüber überlegen fühlen kann - frei von Gewissenszwang und frei von irrationalen Antrieben. **Nur innerhalb dieser Grenzen also kann sich der Mensch mit seinem Ich in Einklang fühlen.**"

Nur im Spiel kann sich der Mensch also von bestimmten Zwängen, Anforderungen, irrationalen Zwängen, etc. befreien, ganz frei, ganz Mensch sein, nur hier kann er sich selbst ganz wahrnehmen, seine Ich - Identität erfahren. Das Spiel setzt in der menschlichen Entwick- lung am Körper an und konzentriert sich auch darauf: sinnliche Wahrnehmungen werden durch Wiederholung erforscht, ebenso kinästhetische Sensationen, etc.<sup>523</sup> Aggression entsteht da, wo Aus-

*das Spiel als essentieller Bestandteil menschlicher Entwicklung*

<sup>512</sup>. Ebd., 52/53;

<sup>513</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Körper‘ bzw. ‚Erfahrung‘

<sup>514</sup>. Ebd., 53;

<sup>515</sup>. ebd., 54; "Der Mensch fühlt sich frei, wenn er sich ohne Zwang mit seiner eigenen Ich - Identität identifizieren kann, und wenn er lernt, das, was er mitbekommen hat, auf das anzuwenden, was getan werden muss. **Nur so kann er Ich - Stärke (.) aus der Koizidenz seines einmaligen Lebenszyklus mit einem bestimmten Abschnitt der menschlichen Geschichte ableiten.**"

<sup>516</sup>. ebd., 57;

<sup>517</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Spiel‘

<sup>518</sup>. ebd., 100;

<sup>519</sup>. ebd., 102;

<sup>520</sup>. ebd.; "...das spielende Kind schreitet vorwärts zu neuen Stufe der Realitätsmeisterung. Diese beschränkt sich nicht auf die technische Bemeisterung von Spielsachen und Dingen; sie umfasst auch einen kindlichen Weg der Bewältigung von Erlebnissen durch Meditieren, Experimentieren und Planen, allein und mit Spielgefährten."

<sup>521</sup>. Erikson, Kindheit..., 206;

<sup>522</sup>. ebd., 208/209;

drucksmöglichkeiten geraubt<sup>524</sup>, die Entfaltung des Ichs blockiert, d.h. der Mensch sich in seiner natürlichen „ganzheitlichen“ Existenz gefährdet fühlt. Aggression ist demnach ein Hilferuf.

### c. Die acht Phasen des Menschen

*Urvertrauen, Autonomie,  
Initiative, Werksinn,  
Identität, Intimität,  
Generativität, Integrität*

In seinem epigenetischen Modell beschreibt Erikson acht Phasen des menschlichen Lebens<sup>525</sup>, die er mit folgenden Idealzielen überschreibt: Urvertrauen, Autonomie, Initiative, Werksinn, Identität, Intimität, Generativität und Integrität. Diesen ordnet er psychosoziale Krisen, den Umkreis der Beziehungspersonen, die Elemente der Sozialordnung, psychosoziale Modalitäten und psychosexuelle Phasen zu und ordnet sie in einem Diagramm mit acht mal acht Feldern ein. Zudem versucht er eine zeitliche Zuordnung, z.B. zum Säuglings-, Kleinkind-, Spiel-, Schulalter, etc. Diese Idealziele und ihre Krisen ordnet er so in dem Diagramm an, dass sie eine Diagonale bilden. Oberhalb der Diagonalen sind Vorläufer dieser Hauptlösungen, unterhalb das Lösungsergebnis in der reifenden Persönlichkeit abzulesen. Die Vertikalen beschreiben die Entwicklung von den frühesten Anfängen ausgehend, die Horizontalen die Ableitungen früherer Errungenschaften, die jetzt wesentlich im Ringen um die Identität werden. Es handelt sich um ein organisches, zyklisches Modell, das nicht stufenartig nacheinander abläuft, sondern klar zu machen versucht, dass im Menschen immer all diese Entwicklungsstufen vorhanden sind, in Krisensituationen eine Regression auf vorhergehende Stufen ablaufen kann, die einzelnen Entwicklungsphasen sich gegenseitig bedingen, Defizite aus vorhergehenden Phasen bumerangartig auf höhere Phasen zurückwirken.

#### Ur-Vertrauen gegen Ur- Mißtrauen

*künstlerische Tätigkeit  
als Vertrauensquelle in  
die eigenen Fähigkeiten  
und Fertigkeiten*

Der Autor definiert Vertrauen als ein Sich - Verlassen - Dürfen, und zwar auf die Glaubwürdigkeit anderer und die Zuverlässigkeit des Selbst. In diesem Ur- Vertrauen sind bewusste und unbewusste Gefühlsmomente enthalten, bewusstes Erleben, von außen beobachtbare Verhaltensweisen und unbewusste innere Zustände. Dieses Ur-Vertrauen ist der Eckstein der gesunden Persönlichkeit.<sup>526 527</sup> Dieses Vertrauen kann im Erwachsenenalter u.a. auch aus dem religiösen Glauben, der Freundschaft, aus produktiver Arbeit, sozialer Tätigkeit, wissenschaftlicher Forschung oder aus künstlerischer Tätigkeit geschöpft werden, allerdings nur auf der Basis des einmal erworbenen Ur-Vertrauens. **“Ich bin, was man mir gibt.”**

<sup>523</sup>- ebd., 215;

<sup>524</sup>- ebd., 234; „wo ein Kind fühlt, dass seine Umgebung den Versuch macht, es zu radikal aller Ausdrucksformen zu berauben, die ihm gestatten, den nächsten Schritt in seiner Ich - Identität zu erreichen und zu integrieren, da wird es sich mit der erstaunlichen Kraft eines Tieres verteidigen, das plötzlich in Lebensgefahr gerät.“

<sup>525</sup>- z.B. in: Erikson, Kindheit..., 241ff; hier: Erikson, Identität..., 55ff.;

<sup>526</sup>- ebd., 63;

<sup>527</sup>- Diese Phase des Säuglingsalters wird in der Psychoanalyse „orale Phase“ genannt. Erikson nennt sie „Einverleibungs-Phase“, Einverleibung im Sinne des Mundes als Zentrum an die Weltannäherung des kleinen Menschen, aber auch seiner Augen, seines Tastsinnes. Er braucht auch für seine Sinne genügend der richtigen Nahrung. Die einfachste und früheste soziale Verhaltensweise ist somit die des gegenseitigen Gebens und Nehmens. Störungen können das Verhältnis zur Welt, zu Menschen für sensible Personen radikal verändern. Das aktive Einverleibungsverhalten wird allmählich erweitert über die Zähne, die Augen, die Ohren, die Arme und Hände. Krisen können durch ein Verlustgefühl entstehen, besonders einer geliebten Bezugsperson. Die Bildung dieses Grundgefühls des Vertrauens kann vor Formen der Sucht, der Selbsttäuschung und der Besitzergreifung schützen. (ebd. 71)



## Autonomie gegen Scham und Zweifel

Der Hauptakzent der körperlichen Entwicklung liegt im Kleinkindalter auf der Reifung des Muskelsystems. Erikson findet hier die Begriffe des Festhaltens und Loslassens, als besondere Lust- und Willensqualität.<sup>528</sup> Das Kleinkind braucht in diesen Versuchen die eigene Autonomie, v.a. auch in der Fortbewegung oder der Sprache, zu finden die liebe- und vertrauensvolle Unterstützung seiner Umwelt, ansonsten kann das Gefühl der Scham oder des Zweifels den Auf- und Ausbau der Autonomie stören oder sogar zerstören. Das Kind muss mit den sozialen Modalitäten des Festhaltens und Loslassens experimentieren können, es aber auch erfahren.<sup>529</sup>  
**„Ich bin, was ich will.“**

*„Je me révolte,  
donc je suis.“  
(Albert Camus)*

## Initiative gegen Schuldgefühle

Im Spielalter weiß das Kind sicher, dass es ein Ich ist. Es identifiziert sich mit seinen Eltern. Es verfeinert seine Motorik, sein Sprachvermögen und erweitert somit auch seine Vorstellungswelt. Mit dieser neuen Vorstellungswelt kommen aber auch neue Ängste auf, die mit ungebrochener Initiative, Leistung und Unabhängigkeit verarbeitet werden müssen. Jetzt erst wird die eigene Fortbewegung zur bemeisterten Kunst, weil sie unbewusst abläuft, nur noch Mittel zum Zweck ist. Das Kind entwickelt jetzt eine enorme Wissbegier, v.a. bzgl. Größen- und Geschlechtsunterschieden.<sup>530</sup> Der Mensch muss empfinden, erfahren, dass er als Mensch zählt, nicht nur durch seine Leistung, wie eine Maschine. Dann kann er langsam aber sicher Verantwortung für sich und andere zu tragen beginnen, langsam Einblick in die Institutionen, Funktionen und Rollen des Erwachsenenalters nehmen.  
**„Ich bin, was ich mir zu werden vorstellen kann.“**

*erfahren, dass nicht nur  
Leistung, sondern v.a.  
der Mensch an sich zählt*

## Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl

Das Schulalter wird charakterisiert durch den Wunsch des Kindes etwas **„Richtiges“** zu machen und etwas mit anderen zusammen zu machen. Was es hier macht, will es besonders gut machen. Erikson nennt dies **„Werksinn“**. Das Kind verschafft sich Anerkennung über Objekte, die es produziert.<sup>531</sup> <sup>532</sup> Mit dem Tätigkeitsdrang entwickeln sich auch die sozialen Beziehungen weiter, ein Gefühl für Arbeitsteilung und gerechte Chancen entsteht.

*über den  
Tätigkeitsdrang soziale  
Kompetenz entwickeln*

<sup>528</sup>Die Psychoanalyse spricht hier von der **„anal Phase“**. Die Gesellschaft sieht eine übertriebene Reinlichkeitsdresur als unersetzlich für einen angestrebten Persönlichkeitstyp an, zieht damit aber Neurotiker auf. Der kleine Mensch muss situativ entscheiden lernen zurückzuhalten oder auszulassen. Im selben Zeitraum erobert er auch den aufrechten Gang für sich, erweitert damit seine Umwelt, erkennt Ich und Du, Dein und Mein. Die Bekundung starker Willensäußerungen sind oft die Folge. Wenn der Mensch lernt Selbstbeherrschung ohne Verlust des Selbstgefühls zu empfinden, dann, und nur dann, kann sich daraus ein dauerhaftes Gefühl der Autonomie und des Stolzes entwickeln, aber nur auf Grundlage des Ur-Vertrauens.

<sup>529</sup> ebd., 85; **„Die Frage ist immer, ob wir die Regeln beherrschen, mit welchen wir uns die Welt handlicher (nicht aber komplizierter) zu machen wünschen, oder ob die Regeln uns beherrschen.“**

<sup>530</sup>Diese Phase wird v.a. durch den Modus des Eindringens beherrscht, z.B. in die Ohren, in das Bewusstsein anderer durch Reden, in den Raum durch die eigene Fortbewegung, in das Unbekannte durch unstillbare Wissbegier. Im Mittelpunkt dieses Stadiums steht also das Machen, das aktive Tun, aber auch das So-Tun-Als-Ob, das Spiel. Die Kinder haben Freude am Wettbewerb, an der Zielstrebigkeit und zeigen Eroberungslust. In der Schule allerdings **„wird seine überquellende Einbildungskraft gezähmt, und es lernt das Nötige Stillsein und das nötige Interesse an unpersönlichen Dingen.“** Das Kind versucht seine eigne Sphäre abzugrenzen, Mißerfolg führt zum Gefühl von Schuld und Angst. Lenker der Initiative ist das Gewissen, das der Mensch aber nur mit Hilfe des Vertrauens auf sich und andere entwickeln kann und erst dann kann sich Autonomie, Initiative, im Sinne von Unabhängigkeit positiv entwickeln.

<sup>531</sup> ebd., 103; **„Es entwickelt Fleiß, d.h. es passt sich den anorganischen Gesetzen der Werkzeugwelt an. Es kann völlig in einer Werk-Situation aufgehen. Eine solche schöpferische Situation zur Vollendung zu bringen, ist nun ein Ziel, das allmählich die Launen und Einfälle seiner idiosynkratischen Triebe und persönlichen Enttäuschungen überlagert.“**

## “Ich bin, was ich lerne.”

### Identität gegen Identitätsdiffusion

#### *Ich-Stärke als Basis für Toleranz*

In der Adoleszenz, oder der “Pubertät”, konzentriert sich der Jugendliche darauf, sein eigenes Selbstgefühl mit dem Bild, das andere von ihm haben, zu vergleichen und frühere Ideale und Rollen mit modernen Leitbildern zu verknüpfen.<sup>533</sup> <sup>534</sup> Toleranz kann erst dann geübt werden, wenn man weiß, wer man selbst ist, einen inneren Zusammenhang in sich selbst gefunden hat, seine Triebe beherrschen kann, weiß was man werden will, wie die anderen einen sehen, weiß für sich die richtigen Entscheidungen zu treffen.

“In einer Kultur, in welcher einst das Leitbild des “selfmademan” herrschte, liegt eine besondere Gefahr in der Idee einer synthetischen Persönlichkeit, so als wäre man das, was man scheint, oder als wäre man das, was man kaufen kann. Dem kann nur durch ein Erziehungssystem entgegengewirkt werden, das es versteht, solche Werte und Ziele zu vermitteln, die entschieden über bloßes “Funktionieren” und die Examensbescheinigung hinausreichen.”<sup>535</sup>

### Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit

#### *Ich-Stärke als Voraussetzung für „Zweiheit“*

Das frühe Erwachsenenalter wird gekennzeichnet durch den Wunsch und das Bestreben sich im anderen zu verlieren und zu finden. Das Leben beginnt jetzt erst, mit Studium Beruf, Begegnung mit dem anderen Geschlecht, Gründung einer eigenen Familie. Voraussetzung ist dafür wiederum ein einigermaßen sicheres Gefühl der Identität, denn nur dann ist wirkliche Intimität möglich. Es gibt keine wahre Zweiheit, bevor man nicht selbst eine Einheit ist.<sup>536</sup> <sup>537</sup>

### Generativität gegen Stagnierung

#### *Kreativität und Produktivität als Maßnahme gegen Stagnation*

Die Generativität, d.h. die Elternschaft ist eng verbunden mit dem Problem der Genitalität. Dahinter steckt der Wunsch zu schaffen und zu versorgen, Begriffe wie Kreativität und Produktivität sind hier angebracht. Es ist die Phase des Erwachsenenalters, ein weiteres Stadium des Wachstums der gesunden Persönlichkeit.

### Integrität gegen Verzweiflung und Ekel

<sup>532</sup>-Allerdings liegt die Gefahr dieser Phase im Gefühl der Unzulänglichkeit, der Minderwertigkeit. Kinder brauchen Zeit und eine Bezugsperson, die sich Mühe gibt seine besonderen Talente aufzusuchen, zu finden und zu entfalten, zu fördern. Es ist hier von besonderer Bedeutung, dass beim Kind das hervorgehoben wird, was es kann! Freud nannte diese Zeit auch “Latenzzeit”, weil die Triebe hier ruhen.

<sup>533</sup>- ebd., 106; “Mit der Aufnahme guter Beziehungen zur Welt des Schaffens und zu denjenigen, die diese neuen Fertigkeiten lehren und teilen, endet die eigentliche Kindheit.”

<sup>534</sup>-Er fragt sich also: “wer bin ich? wer bin ich nicht” und sucht nach seinem Ich in der Gemeinschaft. Es handelt sich folglich um einen Versuch gesammelte Erfahrungen, erfolgreiche Identifikationen zu einer Ich-Synthese zu führen, die in der Ich-Identität mündet. Diese Ich-Identität braucht das Gefühl des Vertrauens, der Kontinuität und der Einheitlichkeit. In dieser Phase braucht der Jugendliche die Chance zum individuellen Ausdruck und wird radikal reagieren, wenn man ihn dieser Möglichkeit berauben will. Eine dauernde Ich-Identität kann sich jedoch nicht ohne das Ur-Vertrauen der oralen Phase bilden. Das Bilden von peer groups, das Zugehörigkeitsgefühl zu einer bestimmten Clique, die Vereinfachung der individuellen Ideale auf Stereotypen und die damit verbundene Intoleranz anderen gegenüber, muss als notwendiger Abwehrmechanismus gegen ein Gefühl der Identitätsdiffusion verstanden werden. (ebd., 107; “Das wachsende Kind muss auf jedem Schritt ein belebendes Realitätsgefühl gewinnen, indem es sieht, dass sein individueller Weg der Bewältigung von Erfahrungen eine erfolgreiche Variante der Wege ist, auf denen andere Leute um es herum Erfahrungen bewältigen und die Tatsache, dass man es tut, anerkennen.”)

<sup>535</sup>- ebd., 114;

<sup>536</sup>- ebd., 115;

<sup>537</sup>-Die Gegenbewegung zur Intimität ist die Distanzierung. Freud war der Ansicht, dass ein normal gesunder Mensch besonders gut arbeiten und lieben können müsse, so dass er von seinem Beruf nicht verschlungen wird und sein Recht, seine Fähigkeiten eine Liebender zu sein nicht verkümmern lässt. Die Psychoanalyse nennt diese Phase die der “Genitalität”.

Ein Mensch der Integrität besitzt, ist sich der Relativität der verschiedenen Lebensweisen bewusst, die dem Leben Sinn geben und er ist bereit die Würde seiner eigenen gegen Bedrohungen zu verteidigen.<sup>538</sup> Er ist sich bewusst, dass sein eigenes Leben nur ein zufälliges Zusammenfallen von Umwelt und Geschichte ist, von denen er wiederum nur ein winziges Teilchen ist. Ich-Integrität bedeutet emotionale Integration, bedeutet in der Lage zu sein, Verantwortung als Führer zu übernehmen.<sup>539</sup> Ein gewisser Wachstumsplan ist also, laut Erikson immer vorhanden, aber<sup>540</sup> „wir müssen lernen, leben zu lassen.“

#### d. Identitätskrise und Identitätsbildung<sup>541</sup>

Erikson versucht auf der Basis seines epigenitischen Modells das Problem der Ich-Identität nochmals neu aufzugreifen und betrachtet es mittels eines biographischen, eines genetischen, eines pathographischen und eines sozialpsychologischen Ansatzes. Der Begriff „Identität“ drückt immer eine wechselseitige Beziehung aus, zwischen dem Selbst und den anderen.

*Identität als wechselseitige Beziehung*

Anhand der Biographie von G. B. Shaw beschreibt der Autor in einem ersten Ansatz die Funktion und Bedeutung einer Verlängerung des Zwischenstadiums zwischen Jugend und Erwachsenenalter und bezeichnet diese als „psychosoziales Moratorium“.<sup>542 543</sup>

In der Shawschen Biographie zeigt sich auch, dass eine gewisse Ritualisierung des Arbeitslebens wichtig für seine inneren Abwehrkräfte war. Der junge Mensch wird ständig gezwungen immer schneller, immer endgültigere Selbstdefinitionen zu finden, sich fürs Leben festzulegen, zu irreversiblen Rollen. Die Latenzzeit vor der Pubertät und das sog. psychosoziale Moratorium werden hier von den verschiedenen Gesellschaften, Kulturen gestattet, als Nische für freies Experimentieren mit Rollen, mit dem Ziel des Gewinns eines sicheren Gefühls innerer und sozialer Kontinuität, als Brücke zwischen dem Kind und dem, was es werden wird.<sup>544</sup> Identifikationen sind auf diesem Wege nur Mechanismen von begrenzter Brauchbarkeit. Dafür legen die Mechanismen der Introjektion und Projektion den Grundstein. Nur durch das Erlebnis grundlegender Gegenseitigkeit gewinnt das Kind das sichere Selbstgefühl, das es zu einer späteren intimen Beziehung benötigen wird. Identität wird dort gebildet, wo die Brauchbarkeit von Identifikationen endet.<sup>545</sup> Eine besondere Rolle bei der Identitätsbildung kommt auch der Sprache, dem Sprechen zu. Über die Sprache definiert sich das Kind als Wesen, das auf die Umwelt reagiert, und zwar mit veränderter Aufmerksamkeit und

*Ritualisierung als innere Abwehrkraft*

<sup>538</sup> ebd., 118; „Nur wer einmal die Sorge für Dinge und Menschen auf sich genommen hat, wer sich den Triumpfen und Enttäuschungen angepasst hat, nolens volens der Ursprung anderer Menschenwesen und der Schöpfer von Dingen und Ideen zu sein- nur dem kann allmählich die Frucht dieser sieben Stadien heranwachsen.“

<sup>539</sup> ebd., 120; „beides muss gelernt und geübt werden, sei es im politischen oder religiösen Leben, in der Wirtschaft oder in der Technik, im aristokratischen Lebensstil, in Kunst oder Wissenschaft.“

<sup>540</sup> ebd., 122;

<sup>541</sup> d. Identitätskrise und Identitätsbildung: Erikson, 1995: Identität..., S.123ff.;

<sup>542</sup> ebd., 127; „...hinter der Überzeugung, dass das nicht dorthin führen könnte, wohin ich wollte, lag die unausgesprochene Furcht, es könnte zu Dingen führen, die ich nicht wollte.“

„Ich kann nichts lernen, was mich nicht interessiert. Mein Gedächtnis verdaut nicht alles und jedes; es verwirft und wählt aus; und seine Auswahl ist nicht akademisch...Dazu gratuliere ich mir, denn ich bin fest überzeugt, dass jede unnatürliche Tätigkeit des Gehirns ebenso schädlich ist wie eine unnatürliche körperliche Tätigkeit...Bisher ist noch jede Zivilisation an sich gescheitert, dass sie den herrschenden Klassen eine sogenannte höhere Bildung gab.“

<sup>543</sup> ebd., 127; in: G.B.S.:Selected Prose, New York, 1952; „...hinter der Überzeugung, dass das nicht dorthin führen könnte, wohin ich wollte, lag die unausgesprochene Furcht, es könnte zu Dingen führen, die ich nicht wollte.“

<sup>544</sup> ebd., 138; „eine Brücke, die zugleich das Bild, in dem er sich selber wahrnimmt, mit dem Bilde verbindet, unter dem er von seiner Gruppe, seiner Sozietät erkannt wird.“

*Identitätskrisen als Entwicklungschancen*

Ausdrucksweise.<sup>546</sup> Identität ist kein stabiler Zustand, sondern ein dynamischer Prozess.<sup>547</sup>

An der Identität muss im Laufe des gesamten Lebens gearbeitet werden. Sie ist Identitätskrisen unterworfen, die aber als Chancen betrachtet werden können. In jeder Lebensphase sind alle vorhergehenden Phasen und Vorstufen der folgenden beinhaltet. In einer Zeit der immer schnelleren eingehenden Veränderungen, ohne sichere Werte, ohne Garantie für einen Lebensentwurf und seine Dauer, wird die Identität immer stärker angegriffen, muss sich immer häufiger, immer stärker verteidigen. Die Entdeckung verborgener künstlerischer Talente<sup>548</sup> kann, so schreibt der Autor in Bezug auf seine Patienten, oftmals mit einer Genesung zusammenfallen. Heißt das nicht nochmals, dass der Raub, die Verschüttung, die Verkümmern der Ausdrucksmöglichkeiten die Identität angreift, sie in eine Krise stürzt? Müssen nicht gerade diese Ausdrucksmöglichkeiten mit dem Ziele einer gesunden Persönlichkeit mit Ich-Stärke, individuell gesucht, gefunden, entfaltet und gefördert werden?

*lebenslanges Lernen als Schlüssel zur Menschwerdung***e. Fazit: Plädoyer für lebenslanges Lernen**

Der Mensch entwickelt sich sehr langsam, ist sehr lange von anderen Menschen abhängig, aber genau diese Tatsachen sind auch eine entscheidende große Chance für den Menschen, wenn nicht sogar der Schlüssel zur Besonderheit der menschlichen Existenz.<sup>549</sup> Die Entwicklung der Ich-Identität muss den ganzen Menschen umfassen und geschieht immer als wechselseitiger Prozess, zwischen Ich und Du, Ich und Welt. Nur, wenn das Ur-Vertrauen gebildet wurde, der Mensch in seiner Abhängigkeit Vertrauen, Liebe, Unterstützung erfahren hat, kann er das Selbstgefühl und das Gewissen entwickeln, das er braucht, um selbst Mensch werden zu können. Das Kind braucht die versichernde Belehrung<sup>550</sup> eines Erwachsenen. Es muss lernen zwischen außen und innen, zwischen real und unreal zu differenzieren, und da Wahrnehmung immer subjektiv ist, geht das nur im Vergleich mit der Wahrnehmung der anderen, was aber ebenfalls Vertrauen zu sich selbst und zu den anderen voraussetzt. <sup>551</sup> Erikson betont die „Ganzheitlichkeit“ dessen, was Menschsein bedeutet. Ein Mensch kann nicht isoliert werden auf seine Identität, seinen Körper oder seinen Geist. Alle diese Instanzen sind miteinander verknüpft und funktionieren nur in der Wechselseitigkeit, in der Gesamtheit. Dieser Tatsache muss das ganze Leben lang Rechnung getragen werden.

<sup>545</sup>: ebd., 140/141; „Das Ende der Adoleszenz ist also nicht das Stadium einer sichtbaren Identitätskrise. **Das heißt aber nicht, dass die Identitätsbildung mit der Adoleszenz beginne oder ende: sie ist vielmehr eine lebenslange Entwicklung, die für das Individuum und seine Gesellschaft weitgehend unbewusst verläuft.** Ihre Wurzeln gehen bis in die Zeit der ersten Selbst-Wahrnehmung zurück: schon im ersten antwortenden Lächeln des Säuglings ist etwas von einer Selbst-Erkennung, verbunden mit einer gegenseitigen Anerkennung, enthalten.“

<sup>546</sup>: ebd., 142;

<sup>547</sup>: ebd., 144; „Genetisch betrachtet, zeigt sich der Prozess der Identitätsbildung als eine sich entfaltende Konfiguration, die im Laufe der Kindheit durch sukzessive Ich-Synthesen und Umkristallisierungen allmählich aufgebaut wird; es ist eine Konfiguration, in die nacheinander die konstitutionellen Anlagen, die Eigentümlichkeiten libidinöser Bedürfnisse, bevorzugte Fähigkeiten, bedeutsame Identifikationen, wirkungsvolle Abwehrmechanismen, erfolgreiche Sublimierungen und sich verwirklichende Rollen integriert worden sind.“

<sup>548</sup>: ebd., 169;

<sup>549</sup>: Erikson, Kindheit..., 395; „Das Lernen des Menschen in der Kindheit, das seine hoch spezialisierte Hirn-Auge-Hand-Koordination und all die komplizierten Mechanismen des Denkens und Planens zur Entwicklung bringt, ist durch verlängerte Abhängigkeit bedingt. Nur so entwickelt der Mensch Gewissen, dieses „Sich-auf-sich-selbst-verlassen-Können, das ihn seinerseits zuverlässig macht; und nur wenn er in einer Anzahl von fundamentalen Werten (Wahrheit, Gerechtigkeit etc.) zuverlässig ist, kann er unabhängig werden und Traditionen lehren und entwickeln.“

<sup>550</sup>: ebd., 398;

<sup>551</sup>: ebd., 405; „Eine starke Identität wie ein gesunder und sinnlicher Körper und ein erkennender, forschungsfreudiger Geist sind das, wovon der Mensch lebt.“

Nachdem v.a. die Identität als dynamischer Prozess betrachtet werden muss, die Identitätsbildung somit auch als nie abgeschlossen, muss für ein lebenslanges Lernen plädiert werden, da alles andere zur Stagnation, zum Stillstand führen muss, dann aber nicht mehr von Leben, sondern von bloßer Existenz gesprochen werden muss. Eine besondere Bedeutung kommt hier, v.a. auch in Krisensituationen den - künstlerischen- Ausdrucksmöglichkeiten zu. Das Kind und der Jugendliche besitzen einen besonderen Instinkt dafür sich zu wehren, wenn sie ihrer Ausdrucksmöglichkeiten beraubt werden, dieser Raub wird als existenzgefährdend betrachtet. Ausdruck ist fester Bestandteil der Identität, des Körpers und des Geistes und somit des ganzen Menschen.

*Identität als dynamischer Prozess*

## Teilbaustein 4: Fazit: Beschreibung des hier zugrunde gelegten Bildungsbegriffes

### A. Modell einer Bildungspyramide

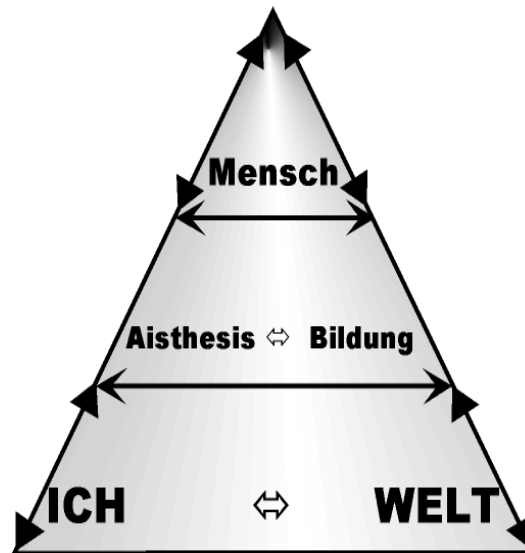


Abb. 16: Bildungspyramide

#### *Bildung als Prozess*

Zur Beschreibung eines Bildungsbegriffes muss zunächst vom Ich, vom Individuum, als Subjekt, auf dem Wege der Identitätsbildung, als historisches Wesen und als Einheit in Auseinandersetzung und der Anpassung an die Welt ausgegangen werden. Dies bietet die Basis, die Grundfläche jeder Argumentation. Sieht man Bildung als Prozess, so könnte man sich Bildung in Form einer Pyramide vorstellen, an deren Spitze, als Ideal, der Mensch steht. Ziel jeder Bildung muss also die Menschwerdung sein. Da das Subjekt nur durch Erziehung und Bildung Mensch werden kann, muss das imaginäre Pyramidenvolumen in der Konsequenz mit Erziehung und Bildung gefüllt werden, wobei hier Bildung und Aisthesis als komplementäre Kräfte gesehen werden sollen, deren Begriff aber durchaus unter bestimmten Voraussetzungen synonym gebraucht werden kann. Bildung ist, wenn man sie als Menschwerdung betrachtet, der wichtigste Lebensinhalt des Menschen. Roman Herzog formulierte:<sup>552</sup>

“Bildung muss das Mega-Thema unserer Gesellschaft werden.”

#### *der Mensch als autonomes Subjekt*

### B. Das Ich und die Ich-Identität

Zunächst muss vorausgesetzt werden, dass das Ich ein autonomes Subjekt ist und folglich Handlungs-, Denk- und Urteilsautonomie beansprucht, es den Weg seiner Entwicklung nur selbstempfindend, selbstbestimmt und selbsttätig durchwandern kann. Allerdings dauert diese Wanderung zum Ich sehr lange, deshalb braucht das Ich gewisse Hilfestellungen auf seiner Reise, diese können ganz grob Erziehung und Bildung genannt werden.

#### *Erziehung und Bildung als Hilfestellung zur Menschwerdung*

<sup>552</sup>: SWB, 6.8.97

Im Laufe seiner Entwicklung, des sog. Lebenszyklus, bildet sich eine individuelle Ich-Identität aus, die als subjektive Erfahrung, soziales Phänomen und als dynamischer Prozess verstanden werden muss. Während der lebenslangen Identitätsbildung, zu der die Identifikationen als Vorstufen gezählt werden müssen, erfährt das Ich sein Selbst, entwickelt ein Selbstgefühl. Die Identitätsbildung kann durch Krisen gestört werden, die zu Regressionen führen können, d.h. zum Verlust der inneren Mitte und zur Entfremdung, aber solche Identitätskrisen müssen generell als Chancen zur Selbstreflexion begriffen werden.

*lebenslange Identitätsbildung*

Das Ich muss immer als historisches Wesen gesehen werden, dessen Biographie stark vom Zeitgeist abhängig sein wird, und versucht durch die Wirkung seiner Person oder seiner Werke historisch wirken zu können. Es darf immer nur als Einheit betrachtet werden, und zwar als Einheit von Ich-Identität, Körper und Geist. Der Geist übernimmt dabei drei Funktionen: er ist die direkte, unmittelbare Brücke zwischen Ich und Welt, er vermittelt zwischen innerer und äußerer Welt und bestimmt das Subjekt in sich selbst. Dabei arbeitet der Geist, so wie das Ich selbst, selbsttätig und bildet ein personales Bewusstsein aus. Diese drei Dimensionen sind unzertrennbar miteinander verbunden und beeinflussen sich gegenseitig. Deshalb muss Erziehung und Bildung immer an dieser Einheit ansetzen. Das Ich ist aber nicht denkbar und nicht existenzfähig ohne seine sozialen Beziehung, zuerst zum Du, später zur Welt. Es kann sich selbst nur richtig im Vergleich mit dem Du erfahren.

*der Mensch als historisches Wesen*

*Multisensualität und Multiperspektivität als Prinzip*

### C. Das Ich als Teil des Netzwerkes der Welt

Der Mensch, als soziales Wesen, als Frühgeburt und Spätentwickler, ist von Anfang an auf Hilfe und Unterstützung durch andere Menschen angewiesen. Er muss lernen sich der Welt, in der er lebt, und deren Radius er nach und nach in seiner körperlichen Entwicklung erweitert, anzupassen, Zugänge zu dieser Welt zu finden und sich, in ständiger Auseinandersetzung mit seinem Selbst und der Welt, diese Welt anzueignen. Dabei hat die Differenzerfahrung eine besonders fruchtbare Bedeutung für die Entwicklung des Ichs. Hier denke ich insbesondere an das Erkennen und die Unterscheidung von innerer und äußerer Welt, von Individuellgültigem und Allgemeingültigem. Der Zugang zur Welt geschieht natürlich exemplarisch. Das Individuum muss lernen sich als kleinstes Element eines komplexen Netzwerkes zu sehen, in dem es für sich selbst und die anderen Verantwortung übernehmen muss. Dafür steht auch die Existenz und die Bildung bestimmter Werte, die das Leben in der Gemeinschaft ermöglichen, sichern und erleichtern sollen. In der Interaktion mit der Welt, auf der Basis der Sinne, der Wahrnehmung, des Körpers, des Geistes und der Identität, schafft das Individuum in einem langwierigen schwierigen Prozess des ständigen Lernens und der Selbstreflexion sein Selbst, seine Persönlichkeit.

*Differenzerfahrung als Entwicklungsmotor*

### D. Das Ästhetische

Wird das Ich als Einheit akzeptiert und dem natürlichen Lernen Rechnung getragen, so ergibt sich daraus das "Primat des Erlebens". Otto Dix formulierte einmal treffend, dass er nur das malen, zeichnen, darstellen könne, was er mit eigenen Augen gesehen und erlebt habe. Meiner Ansicht ist das ein allgemeingültiges Prinzip, nur das, was man selbst erlebt hat, als lebendige Erfahrung, mit allen Sinnen wahrgenommen und empfunden hat, berührt das eigene Ich so tief, dass es zu einer echten Auseinandersetzung zwischen Ich und Welt kommt, die eine bleibende Veränderung im Ich auslösen kann, einen

*das Primat des Erlebens*

Lernprozess initiieren, das Selbst weiterentwickeln auf dem Weg der Menschwerdung. Dann, und nur dann, spricht es das ganze Ich an. Der Raum, die Zeit, in der das Ich lebt, wird zum erlebten Raum, zur erlebten Zeit. Die Wahrnehmung muss hier komplementär zum Denken betrachtet werden. Nur, wenn beide zusammen arbeiten, eine Synthese entstehen kann, wird Erfahrung lebendig.

*multiperspektivische und multisensuelle Bildung und Erziehung des ganzen Menschen*

Aus der Einheit des Ichs ergibt sich konsequenterweise der Anspruch der „Ganzheitlichkeit“, also der Multisensualität und Multiperspektivität, an die Erziehung und Bildung. Bereits Hegel sprach ja von der Triade von Leib, Seele und Geist, die in einer sensiblen dynamischen Balance gehalten werden muss, um die physische und psychische Gesundheit des Menschen zu erhalten. Dazu gehört auch eine „proportionierliche“ Bildung aller Kräfte des Menschen, der besonderen individuellen Begabungen, die bereits im Laufe der Entwicklung ans Tageslicht gelangten und der verborgenen, noch zu entdeckenden, zu entfaltenden anderen Begabungen und Kräfte. Die Gesellschaft muss dafür Sorge tragen, dass kein Teil des Ichs überbetont wird und ein anderer dafür verkümmert, wenn sie starke, widerstandsfähige, aktive Mitglieder der Gesellschaft heranziehen möchte.

*der individuelle ästhetische Ausdruck als Schlüssel zur Persönlichkeitsbildung*

Eine herausragende Rolle kommt hierbei der Entfaltung, Förderung und Kultivierung des individuellen persönlichen Ausdrucks zu, des verbalen und des nonverbalen Ausdrucks. Nur mit Hilfe des Ausdrucks kann sich der Mensch aktiv und intensiv mit sich und der Welt auseinandersetzen, seine Identität bilden. Er kämpft instinktiv und größtenteils aggressiv um dieses Recht, braucht aber dazu auch Hilfe und Unterstützung bei der Entwicklung seiner individuellen Begabungen. Die Produkte dieses Ausdrucks, ästhetische Objekte sind Brücken zwischen Ich und Welt, zwischen außen und innen, sie sind Übergangsobjekte. Der Prozess ist oft viel wesentlicher für das Subjekt, als das eigentliche Produkt. Schiller spricht in seiner Trieblehre von drei Trieben, dem sinnlichen Trieb, der nach der Aneignung der Welt und der Befriedigung der individuellen Bedürfnisse strebt, dem Formtrieb, mit seinem Drang nach Freiheit und Ich-Identität, und dem Spieltrieb, als Synthese, der Raum und Zeit vergessen lässt, den Menschen in einen ästhetischen Zustand versetzt, in der er die lebendige Balance seines Ichs ganz erfahren kann und ganz Mensch ist. Bereits Kant sprach von der Existenz von Erkenntnissen „a priori“, die begriffsungebunden sind, und nur durch diese, weil sie von der Realität unabhängig sind, kreative, innovative Problemlösungen gefunden werden können. Ohne diese besonderen Erkenntnisse, wäre Fortschritt, Weiterentwicklung undenkbar. Diese Erkenntnisse sind mit der produktiven Einbildungskraft des Menschen verbunden. Diese muss beim Menschen aktiv trainiert und geschult werden. Hierbei sind ästhetische Objekte, mit den Charakteristika der Zweckfreiheit und insbesondere der Polyvalenz der größte Schatz. D.h. dann aber auch, dass die ästhetische Notwendigkeit, ein zwangloser Zwang, zum Leben des Ästhetischen, der Aisthesis besteht, weil der Mensch sonst des spezifisch Menschlichen, seiner Bestimmung beraubt wäre. So, wie das Subjekt selbst autonom ist, muss auch die ästhetische Sphäre als autonom betrachtet werden. Setzt man ästhetisches Denken, als übergeordnete Instanz der Wahrnehmung, die selbst komplementär zum (rationalen) Denken ist, so folgt daraus logischerweise eine andere, eigenständige Form des Denkens, die man als ästhetische Rationalität bezeichnen kann. Diese schöpft ihre Kraft aus der ästhetischen Erfahrung, deren spezielle Qualität auf dem stets primären Subjekt- oder Objektbezug beruht. Ästhetische



Aktivität und Erfahrung eröffnen dem Subjekt einen kritischen Zugang zur Welt. Das Subjekt kann sich über diese Distanz zwischen Ich und Welt verschaffen, eine andere übergeordnete Perspektive einnehmen, die v.a. durch die spezielle Differenz Erfahrung entsteht.

Ästhetische Symbole sind dabei Metaphern, Brücken, wie im Spiel, sind die fähig ein anderes Ich zu inszenieren. Genau hier liegt die Bildungsrelevanz des Ästhetischen, bzw. sogar die Synonymität des Ästhetischen mit der Bildung.

*Ästhetische Symbole als Brücke zur Ich-Inszenierung und Bildungsrelevanz des Ästhetischen*

### E. Charakteristika dieses Bildungsbegriffes

Aufgrund der Basisfläche der "Bildungspyramide" und dem Idealziel "Menschwerdung" als Pyramidenspitze, sowie dem Volumen, bestehend aus dem Ästhetischen, ergeben sich für die Kanten und Seitenflächen der Pyramide, nämlich für die Bildung selbst, folgende Grundsätze und Kriterien:

Bildung muss zyklisch verlaufen, als dynamischer Prozess<sup>553</sup>, und ist stets offen. Dies bedeutet, dass es sich um einen lebenslangen Lernprozess handelt, der einerseits Zeit und Raum, andererseits aber auch Hilfestellungen von außen braucht (z.B. Behüten, Unterstützen, Mitwirken, Verstehen, aber auch Gegenwirken). Bildung muss zweckfrei sein. Sie ist innovativ, selbstbestimmt und selbsttätig. Innere Bildung, Persönlichkeitsbildung ist das Zentrum jedes Selbstbildungsprozesses, der somit subjektiv, individuell verläuft. Nur in der aktiven Auseinandersetzung mit Ich und Welt, in der Vermittlung zwischen innen und außen, Subjektivem und Allgemeingültigem kann Bildung geschehen, denn sie gehorcht dem Primat des Erlebens und ist somit „ganzheitlich“, d.h. multisensuell und multiperspektivisch, produktions-, werk- und/oder rezeptionsästhetisch. Bildung ist gleichzeitig ein sozialer Prozess, dazu gehört Verantwortung und Aisthesis. Aus diesen Kriterien, die sich an einem Maßstabskatalog ablesen lassen,<sup>554</sup> ergibt sich, dass ästhetische Bildung immer allgemeine Menschenbildung ist.<sup>555</sup>

*zyklischer, dynamischer Prozess lebenslang*

*innovativ, selbstbestimmt innere Bildung*

*Brücke zwischen innen und außen*

*multisensuell und multiperspektivisch sozialer Prozess Verantwortung*

*Ästhetische Bildung = Menschenbildung!*

<sup>553</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. „Prozess“

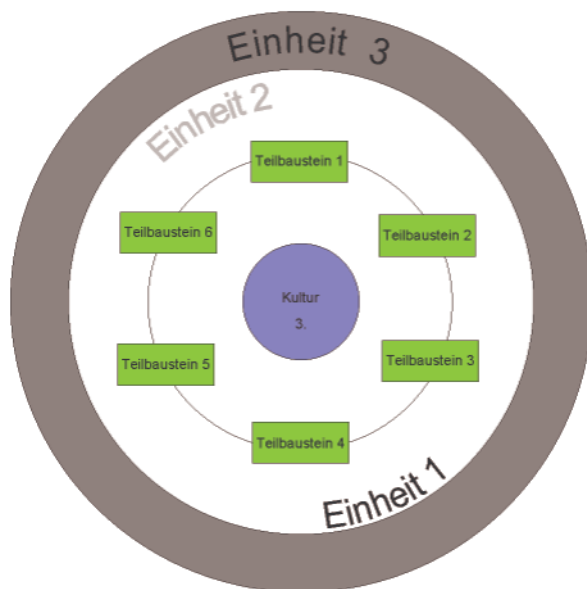
<sup>554</sup> eine gesunde Persönlichkeit; die lebendige Balance seiner inneren Mitte; Einheitlichkeit, durch Harmonie von Identität, Körper und Geist aus; aktives Meistern seiner Umwelt; Leben und Arbeiten; das Leben seiner Sinne; das Leben seines Ausdrucks; die Übernahme von Aufgaben für sich und die anderen; die Übernahme und das Tragen von Verantwortung für sich und die anderen; er ist ein soziales Wesen und lebt für sich und die Gemeinschaft; das Erkennen und aktive Bekämpfen von Unmenschlichkeit; die Wahrnehmung von Glück; er ist ein kommunikatives Wesen; er ist ein historisches Wesen und ist sich dessen bewusst; er ist reif für die Auseinandersetzung mit existentiellen Krisen und versteht diese als Chance; das verantwortungsvolle Gestalten von sich und seiner Welt; ein Mensch ist ganz Mensch im ästhetischen Zustand; die lebenslange Arbeit an seiner Menschwerdung;

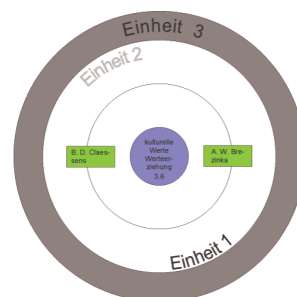
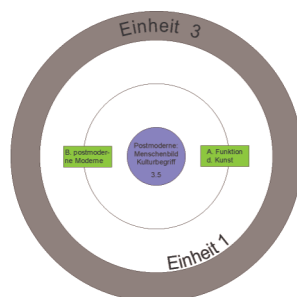
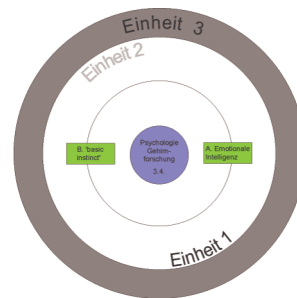
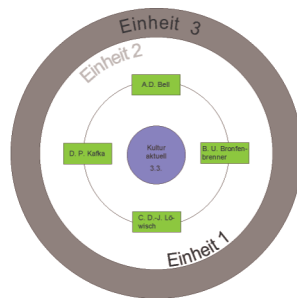
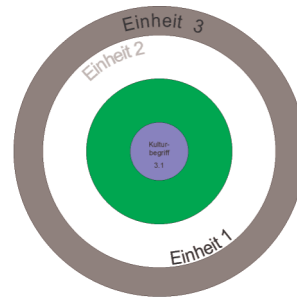
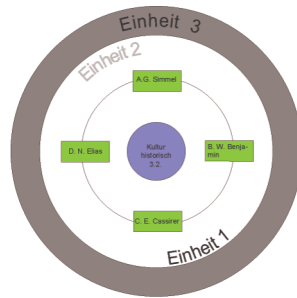
<sup>555</sup> vgl. Kapitel 1 dieser Arbeit;



### Baustein 3

### Kulturpädagogischer Teil





## Teilbaustein 1: Zum Kulturbegriff

Kultur kommt aus dem Lateinischen (cultura) und bedeutet dort die Pflege des Ackers, seine Bearbeitung, Bestellung, sein Anbau und der Landbau, aber auch die geistige Pflege und Ausbildung intellektueller Fähigkeiten.<sup>1</sup> Dieses Lehnwort wird gegen Ende des 17. Jahrhunderts ins Deutsche integriert, erst in der 2. Hälfte des 18.

Jahrhunderts gewinnt es jedoch in seiner metaphorischen Bedeutung einen Aufschwung. Nunmehr bedeutet Kultur auch die Ausbildung und geistige Vervollkommnung des Individuums. Ausgeweitet ins Gesellschaftliche wird der Begriff in der Philosophie der deutschen Aufklärung; eine besondere Bedeutung kommt hier der inhaltlichen Ausfüllung und Präzisierung Kants und Herders zu. Heute versteht man unter diesem Begriff „den geistig-sozialen Entwicklungsstand, sowie die Gesamtheit der Errungenschaften auf geistiger, künstlerischer und humanitärer Ebene“, häufig bezogen auf eine ethnische Einheit in historisch begrenztem Zeitraum, u.a. auch als verfeinerte niveauvolle Lebensqualität. Der Begriff wird sehr gerne als Gegenpol zur Natur gesetzt, als das, was der Mensch, als soziales Wesen, in verschiedensten Zeiten, in unterschiedlichster Art und Weise, hervorgebracht, gestaltet und produziert hat. Im engeren Sinne bezeichnet Kultur also auch alle Bereiche, die der menschlichen Bildung dienen: insbesondere Literatur, Kunst, Musik, Philosophie, Theologie und Wissenschaft. Aus kommunikationstheoretischer Perspektive bedeutet Kultur die Fähigkeit sich mit anderen in einer Weise auseinandersetzen zu können, die zu produktiven Ergebnissen führt. Schließlich wird der Begriff in der Biologie und der Medizin für die experimentelle Anzucht von Mikroorganismen und Gewebezellen auf geeignetem Nährboden, sowie in der Land- und Forstwirtschaft zur künstlichen Gründung einer Pflanzung gebraucht.

In der Folge soll der Kulturbegriff auf der Grundlage der Anfänge unseres Jahrhunderts, mit Blick auf die aktuellen kulturellen Fragen, unter besonderer Berücksichtigung der Postmoderne, beleuchtet werden, um daraus eine für die Kunst- und Kulturpädagogik wichtige Antwort auf die Frage leisten zu können, was eine Kunstpädagogik, die Menschenbildung intendiert, in unserer Zeit für die Gesellschaft leisten muss.

Die Beschäftigung mit der Kultur und damit verbunden mit der Kulturpädagogik, halte ich für unbedingt notwendig, da ich die Kunst als eine Facette der Kultur betrachte, die jedoch als ihr fester Bestandteil nicht unabhängig gedacht werden kann. Jede Beschäftigung mit Kunst bedeutet gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit der Kultur, in der das betrachtete Beispiel entstanden ist. Wollen wir eine Kunstpädagogik entwickeln, die sich Menschenbildung, also etwas ganz grundlegendes, zum Ziel setzt, so führt kein Weg an der Beschäftigung mit Fragen der Kultur und somit auch Fragen der kulturellen Bildung, also der Kulturpädagogik, vorbei. Jeder pädagogische Ansatz, jede Theorie der Erziehung, wie Schleiermacher es nannte, entsteht im Zusammenhang mit der Kultur und Gesellschaft ihres/ihrer Autors/Autorin.

So geht es in diesem Kapitel, das der Beschäftigung mit der Kunstpädagogik nochmals vorgeschaltet wird, um die Ausleuchtung der Rahmenbedingungen. Als Momentaufnahmen eines kontinuierlichen

*Definition des Kulturbegriffs*

*Was muss ‚Kunstpädagogik als Menschenbildung‘ in unserer Kultur und Gesellschaft leisten?*

*Beschäftigung mit Kunst bedeutet Auseinandersetzung mit Kultur*

<sup>1</sup>Vgl.: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, Berlin 1995; und: Duden, Das neue Lexikon in 10 Bänden, 3. Aufl. Bd. 5, Mannheim 1996;

Entwicklungsprozesses werden die Facetten unserer zeitgenössischen Kultur und Kulturpädagogik in das Kapitel einfließen, die aus heutiger Sicht Impuls- oder Reflexionscharakter haben.

## Teilbaustein 2: Historische Ansätze

Im historischen Teil, der zur Skizze eines Bildes unserer Kultur beitragen soll, habe ich bewusst Autor/-innen und ihre Schriften ausgewählt, die exemplarisch dazu beitragen können, das Bild eines Jahrhunderts zu zeigen.

Georg Simmel ist von besonderem Interesse, weil er der Autor ist, der sich in vorausblickender Manier u.a. auch mit dem Weiblichen in der Kultur beschäftigte. Hier besteht ein Anknüpfungspunkt zum Weiblichen im Menschenbild. Seine These der Entfremdung des Menschen von sich selbst, die bis heute anhält und deren Folgen wir erleben.

Walter Benjamin besticht insbesondere durch seine Analyse des "Kunstwerks im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit", die er in unserer heutigen Form der Bildkommunikationsmedien noch gar nicht erahnen konnte, aber visionär ihre Chancen und Risiken für unsere Kultur erkannte.

Ernst Cassirer gilt als Begründer einer naturalistischen und humanistischen Kulturphilosophie und ist somit für dieses Unterfangen unverzichtbar. Für Cassirer ist das Zentralproblem der Kultur seiner Zeit die Technik; damit formuliert er einen möglichen Zugang zur Kunst, der heute aktueller ist, denn je.

Norbert Elias schließlich geht der Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, der Konsequenzen einer immer stärkeren Individualisierung für die Gesellschaft und der Begrifflichkeit von Kultur bzw. Zivilisation nach. Auf diese Weise können für den Beginn unseres Jahrhunderts grundlegende Strömungen der "Kulturphilosophie" aufgezeigt werden, die auch von besonderer Bedeutung für die Kunst und die Kunstpädagogik unseres Zeitalters waren und sind.

*das kulturelle Bild eines Jahrhunderts exemplarisch betrachtet:*

- das Weibliche
- die technische Reproduzierbarkeit
- Technik als zentrale Problemstellung
- Verhältnis von Individuum und Gesellschaft

### A. Georg Simmel<sup>2</sup>

Simmel beschäftigt sich in seinen Schriften immer wieder mit der Kultur seiner Zeit, versucht sie einzuordnen. Zwischen seinen Schriften und heute liegt ein ganzes Jahrhundert. Sicherlich stimmen seine Aussagen genau für seine Zeit, müssen für die heutige Zeit allerdings revidiert werden. Anderes besitzt jedoch erstaunlicherweise große Aktualität und Relevanz.

*Kultur als Zeitphänomen und als Grundströmung*

#### 1. Der Begriff der Kultur

Bei Simmel finden sich verschiedene Ansätze, den Kulturbegriff einzugrenzen. Für ihn sind „die Werte des Lebens kultivierte Natur“.<sup>3</sup> Er schlägt vor<sup>4</sup>, „die Verfeinerungen, die vergeistigten Formen des Lebens, die Ergebnisse der inneren und äußeren Arbeit an ihm“ als Kultur zu bezeichnen. Er präzisiert seine Vorstellung von Kultur, indem er sie als „ein Zustand von Ausbildung oder Tätigkeit, Wissen oder Schönheit, Glück oder Sittlichkeit an Individuen beschreibt“.<sup>5 6</sup>

*Definition des Kulturbegriffs*

<sup>2</sup>Verwendete Literatur:

Georg Simmel: Weibliche Kultur (1902); in: Ders.: Schriften zur Philosophie und Soziologie der Geschlechter, Frankfurt a. M., 1. Aufl. 1985;

Ders.: „Die Arbeitsteilung als Ursache für das Auseinandertreten der subjektiven und der objektiven Kultur“ (1900); in: Ders.: Schriften zur Soziologie, Frankfurt a.M., 4.Aufl. 1992;

Ders.: Philosophie des Geldes(1900/1907); in: Ders.: Gesamtausgabe Bd. 6: hier: Synthetischer Teil/Sechstes Kapitel: Der Stil des Lebens/II. Der Begriff der Kultur..., S.617-654;

Ders.: Der Konflikt der modernen Kultur(1918), Schutterwald/Baden 1994;

<sup>3</sup>Simmel, 1900/1907, 617;

<sup>4</sup>ebd.;

<sup>5</sup> Simmel, 1902, 159;

160

*Kultur als typisch  
menschliches Charakteristikum*

Der Autor vergleicht seine aktuelle Kultur mit der vor hundert Jahren<sup>7</sup> und stellt fest, dass sich „die Dinge, die unser Leben sachlich erfüllen und umgeben“ unsäglich weiterentwickelt, kultiviert haben. Allerdings ist „die Kultur der Individuen, (...) keinesfalls in demselben Verhältnis fortgeschritten, ja vielfach sogar zurückgegangen.“ Wiederum ist auch klar, dass die Kultur ein Charakteristikum ist, das den Menschen vom Tier unterscheidet: das Leben entwickelt sich über das Animalische hinaus zur Stufe des Geistes und dieser entwickelt sich zur Stufe der Kultur.<sup>8</sup> Darin ist aber auch ein innerer Gegensatz ablesbar, der den gesamten Weg der Kultur ausmacht: wir sprechen immer dann von Kultur, „wenn die schöpferische Bewegung des Lebens gewisse Gebilde hervorgebracht hat, an denen sie ihre Äußerung, die Formen ihrer Verwirklichung findet“. „Aber diese Erzeugnisse von Lebensprozessen haben das Eigentümliche, dass sie im Augenblick ihres Entstehens schon einen eigenen festen Bestand haben, der mit dem ruhelosen Rhythmus des Lebens selbst (...) nichts mehr zu tun hat.“<sup>9</sup>

*Kultur als dynamischer  
Prozess*

Das Leben befindet sich fortwährend im Fluss, verändert sich ständig und mit ihm die Erzeugnisse seiner schöpferischen Bewegungen. In der Konsequenz ist ein Kulturgegenstand zum Zeitpunkt seiner Entstehung schon Geschichte. Wir leben, wenn wir die Kultur unserer Zeit fassen können, schon in einer anderen Kultur. Daraus folgt auch, dass Kultur eine Geschichte besitzt.<sup>10</sup> Kultur hat den Anspruch auf Dauer, auf Zeitlosigkeit. Sie muss sich in Formen kleiden, ohne die sie nicht in das geistige Leben eintreten kann. Die Geschichte thematisiert also nicht den Wandel der Kultur, sondern der Kultur *f o r m e n*. Dieser verhilft diesen ständigen Veränderungsprozess sowie den des Lebens sichtbar zu machen.<sup>11</sup>

*Schlüsselaussage*

Die Formulierung dieses Widerspruchs und die Auffassung von Kultur als dynamischem Prozess müssen für das Weitere dieser Arbeit unbedingt festgehalten werden, sie zeigen eine sehr moderne Auffassung des Autors. Heute hat sich die Dynamik dieses Prozesses noch verstärkt, Veränderungen haben sich deutlich akzeleriert.

## 2. Das Weibliche der Kultur<sup>12</sup>

Simmel geht von der folgenden These aus:<sup>13</sup>

„Die Kultur der Menschheit ist sozusagen nichts Geschlechtsloses, sie steht keinesfalls in reiner Sachlichkeit jenseits von Mann und Weib. Vielmehr, **unsere Kultur ist**, mit Ausnahme ganz weniger Provinzen, durchaus **männlich.**“

<sup>6</sup>Simmel, 1902, 160; „Denn in Wirklichkeit ist das, was man die objektive Kultur nennen kann, in seinem Inhalt und Sinn ganz unabhängig von dem Wie-sehr und Wie-oft seiner Darstellungen an Individuen: die Sprache und das Recht, die Sitte und die Kunst, die Berufsarten und die Religion, die Möbel und die Trachten - alles sind geprägte Formen, die aufgenommen oder vernachlässigt werden können, für die einzelnen gleichsam bereitliegend und doch in ihrer inneren sachlichen Bedeutung über sie hinausragend, objektiv gewordene Ergebnisse geleisteter Kulturtätigkeit und Normen der künftigen.“

<sup>7</sup>Vgl. Simmel, 1900, 97;

<sup>8</sup>Vgl.: Simmel, 1918, 11;

<sup>9</sup>Ebd., 11/12;

<sup>10</sup>Vgl.: ebd.;

<sup>11</sup>Ebd., 13/14; „Der fortwährende Wandel der Kulturinhalte, schließlich der ganzen Kulturstile, ist das Zeichen oder vielmehr der Erfolg der unendlichen Fruchtbarkeit des Lebens, aber auch des tiefen Widerspruchs, in dem sein ewiges Werden und Sich-Wandeln gegen die objektive Gültigkeit und Selbstbehauptung seiner Darbietungen und Formen steht, an denen oder in denen es lebt. Es bewegt sich zwischen Stirb und Werde - Werde und Stirb.“

<sup>12</sup>Simmel, 1902;

<sup>13</sup>Ebd., 160/161;



Alle Kulturgegenstände, -inhalte, -stile, -errungenschaften, etc., die in die Geschichtsschreibung männlicher Geschichtsschreiber eingingen, sind, nachdem Männer sie auch geschaffen haben, - man denke z.B. an Industrie und Handel, an Wissenschaft und Kunst, an Religion und Staatsverwaltung -, von objektiv männlichem Charakter. Eine rein „menschliche Kultur“ ist historisch nicht realisiert. Dies lässt sich wunderschön daran aufzeigen, dass viele Sprachen dasselbe Wort für Mensch und Mann setzen, was durchaus dem gängigen Gefühl für Kultur entspricht. Daher werden allzuoft auch unzulängliche Leistungen mit dem deklassierenden Attribut des Femininen belegt. Das Männliche wird so zum Synonym des Wertvollen. D.h. auch,<sup>14</sup> dass sich die Art und das Maß der Kultur spezifisch an den Mann richten muss. Dies lässt sich z.B. an der Spezialisierung der Berufe in unserer Kultur aufzeigen. Simmel bezeichnet es als tiefste psychologische Eigenart des männlichen Geistes sich ganz auf eine einseitige Leistung zuzuspitzen, die von der Gesamtpersönlichkeit differenziert ist, „so dass das sachlich - spezialistische Tun und die subjektive Persönlichkeit, jedes gleichsam ein Leben für sich leben.“<sup>15</sup> Das Subjekt löst sich von seiner Leistung, entfremdet sich von ihr. Dies steigert sich in der Arbeitsteilung. Es entsteht ein unpersönliches, von seinen Produzenten entfremdetes, Ganzes. Er sieht hierin den größten Unterschied zum weiblichen Wesen.<sup>16</sup> Er beschwört die wunderbare Beziehung, die zwischen der ungebrochenen Einheit der Natur und der weiblichen Seele zu bestehen scheint. Der Mann scheint in der vielspältigen, differenzierten Objektivität aufzugehen, die Frau in ihrer Einheitlichkeit. Das bedeutet aber auch, dass Frauen, wenn sie in die spezialisierten Berufe der „Männerwelt“ eintreten, ihre besonderen Wesenskräfte nie voll entfalten können, sie in ein männliches Korsett eingezwängt werden. Es entsteht ein Widerspruch zum eigenen Rhythmus, zur Leistungsart, ja sogar Willens- und Gefühlsspannungen.

Dies bedeutet also, dass neue erstrebte Kulturqualitäten durch die Frauen nur dann entstehen können, wenn ihnen Entfaltungsfreiheit gewährt wird. Nur dann können sie das leisten, was Männer nicht können.<sup>17</sup> Durch die Einheitlichkeit des weiblichen Wesens haben sie auch gerade im wissenschaftlichen Bereich, aber nicht nur dort, die Fähigkeit Zusammenhänge zu sehen, zu erkennen, die dem Männlichen, in seinem spezialisierten Objektivitätsbestreben, verborgen bleiben müssen. Simmel erkennt dies z.B. als Vorteil in der Medizin, in der der ganze Mensch, nicht nur seine Organe betrachtet werden müssen, oder aber in den Geschichtswissenschaften. Dies gilt generell für interdisziplinäre Fragestellungen. Solange jedoch die männliche Kultur weiterbesteht, bleiben den Frauen, nach Simmels Ansicht, nur zwei Möglichkeiten<sup>18</sup>: entweder geben sie die produktiven Kulturleistungen oder aber sich selbst auf.

Simmel strebt zusammenfassend nach dem Ideal einer objektiven Kultur, die um die Nuance weiblicher Produktivität bereichert ist. Sein Verdienst liegt in der Erkenntnis, dass Kultur nie geschlechts-

*unsere Kultur ist historisch geprägt*

*produktive Kulturleistung braucht Entfaltungsfreiheit*

*interdisziplinäre Fragestellungen als typisch weibliche Kulturleistungen*

*Kultur ist nicht geschlechtsneutral - das Weibliche als Bereicherung*

<sup>14</sup>-Ebd., 161; „Die Art, nicht nur das Maß unserer Kulturarbeit wendet sich an spezifisch männliche Energien, männliche Gefühle, männliche Intellektualität.“

<sup>15</sup>-Ebd., 162;

<sup>16</sup>-Ebd., 162; „Die ganze Tiefe und Schönheit des weiblichen Wesens, durch die es vor dem männlichen Geiste als seine Erlösung und Versöhnung steht, gründet sich in dieser **Einheitlichkeit, diesem organischen, unmittelbaren Zusammenhang der Persönlichkeit mit jeder ihrer Äußerungen, dieser Unteilbarkeit des Ich**, die nur ein alles oder nichts, kennt.“

<sup>17</sup>-Vgl.: ebd., 163;

<sup>18</sup>-Vgl.: ebd., 171;

neutral sein kann und in der Wertschätzung weiblicher Einheitlichkeit für die Kultur.

*jede historische Kultur-  
epoche folgte ihrer  
zentralen Idee*

### 3. Tendenzen der Entfremdung in der Modernen Kultur

Jede Kulturepoche folgte, so Simmel<sup>19</sup>, einem Zentralbegriff, einer zentralen Idee:

- in der griechischen Klassik der Idee des Seins, im christlichen Mittelalter dem Gottesbegriff,
- in der Renaissance dem Begriff der Natur,
- im 17. Jahrhundert dem Begriff des Naturgesetzes,
- am Ende dieser Epoche dem Zentralbegriff des Ichs und
- seit Beginn des 20. Jahrhunderts dem Begriff des Lebens, als Grundmotiv zum Aufbau einer neuen Weltanschauung.

*diese zentrale Idee  
existiert heute durch  
Globalisierung und  
Pluralismus nicht mehr*

Bereits in Simmels Zeit, aber viel eindrucksvoller noch in unserer Zeit, ging diese zentrale Idee verloren und wurde ersetzt durch viele Ideen, viele Begriffe, viele Kulturen, die parallel nebeneinander existieren und sich entwickeln. Dadurch ging für den Menschen die Identifikationsmöglichkeit mit der Kultur, in der er lebt, verloren. Es entsteht bei vielen Menschen eine sog. „Originalitätssucht“<sup>20</sup>, eine Passion, sein eigenes Leben zur Äußerung zu bringen, etwas Persönliches, Neues, ganz und gar Eigenes zu schaffen. Der Mensch sucht nach der Vergewisserung, dass sein Leben rein bei sich selbst und nicht in Formen der Kultur liegt. Obwohl der Mensch das Leben selbst ist, „muss dieses Leben entweder Formen erzeugen oder sich in Formen bewegen.“<sup>21</sup> Offensichtlich hat der Mensch den Wunsch der Unsterblichkeit, den er sich in zeitlos bestandhabenden Kulturgütern zu erfüllen versucht. Er selbst strebt nach dauernder Veränderung, Innovation, versucht aber gleichzeitig dauerhaft bestandhabende Kulturgüter zu erschaffen. Darin liegt ein offensichtlicher Widerspruch gegen das Wesen des Lebens selbst, seine „wogende Dynamik“<sup>22</sup>.

*Kulturobjekte als  
vergegenständlichte  
Kultur*

Die Kultur der Dinge ist nur eine Kultur der Menschen, „so dass wir uns nur ausbilden, wenn wir die Dinge ausbilden.“<sup>23</sup> Simmel ist der festen Überzeugung, dass es eine enge Analogie „zwischen dem vergegenständlichten Geist und Kultur und dem individuellen Subjekt gibt.“<sup>24</sup> Dazu betont er einen weiteren Vorzug des Menschen gegenüber den Tieren:

der Mensch ist nicht nur Nachkomme, sondern auch Erbe,<sup>25</sup> „so ist die Vergegenständlichung des Geistes in Worten und Werken, Organisationen und Traditionen der Träger dieser Unterscheidung, die dem Menschen erst seine Welt (...) schenkt.“

*Kultur als Ware*

Nun beobachtet Simmel in seiner Zeit die Tendenz zu einer immer häufigeren verstärkten Arbeitsteilung und zu einem Ware-Werden der Arbeit.<sup>26</sup> Im Widerspruch zum natürlichen Verhältnis von menschlichem Geist, Kultur und individuellen Subjekt, muss der

<sup>19</sup> Simmel, 1918, 19-21;

<sup>20</sup> Simmel, 1918, 35;

<sup>21</sup> Simmel, 1918, 53;

<sup>22</sup> Simmel, 1918, 54;

<sup>23</sup> Simmel, 1900, 99;

<sup>24</sup> Ebd., 102;

<sup>25</sup> Ebd., 103/104;

<sup>26</sup> Simmel, 1900/1907, 632;

Mensch aktuell seine Arbeitskraft verkaufen. Als Gegenwert erhält er die Tauschware Geld, und muss gleichzeitig das Produkt seiner eigenen Arbeit kaufen.

Hier findet eine erste Entfremdung zur eigenen Arbeitsleistung und zum eigenen Arbeitsergebnis statt. Die Arbeit wird zum Zweck des An sammelns von der Tauschware „Geld“ eingesetzt. Der direkte Bezug zur Arbeit, das Verstehen ihrer Notwendigkeit geht verloren. Gleichzeitig bewirkt das Prinzip der Arbeitsteilung, dass der Mensch keine Möglichkeit mehr hat zu sehen, zu erleben, was aus seiner eingebrachten Energie und Schaffenskraft entsteht. Er ist nur einer unter vielen, der immer wieder denselben Arbeitsgang tätigt, ohne Sinn und Zweck desselben erleben zu dürfen. Die schaffende Persönlichkeit wird vom Werk abgetrennt.<sup>27</sup> Seine Tätigkeit wird so zunächst sinnenfremdet, schließlich entfremdet sich der Mensch selbst von seiner Arbeit und v.a. von dem Produkt seiner Arbeit. Und wenn, wie bereits gezeigt, aus den Produkten der menschlichen Arbeit Kultur entsteht, bzw. der Mensch durch die Formgebung seiner Lebensäußerung Kultur schafft, entfremdet er sich von sich selbst. Er verliert den Sinn seines Lebens, nämlich etwas zeitlos Gültiges zu schaffen, in die Kultur einbringen zu können. Diese Tendenz findet Simmel im Einsatz von Warenautomaten ad absurdum geführt, da diese den letzten persönlichen Kontakt zur Ware, über einen persönlichen sozialen Kontakt mit dem Produzenten, bzw. seinem Vertreter in Form des Händlers, negiert. Der Höhepunkt dieser Bewegung wäre also eine „entmenschlichte Kultur“. Darin steckt auch der massive Unterschied, der immer noch für Kunstwerke zu gelten scheint: „das Kunstwerk ist unter allem Menschenwerk die geschlossenste Einheit.“<sup>28</sup> Es fordert nur einen Menschen, aber diesen ganz. Seine Form gestattet ihm der reinste Ausdruck des Subjektes zu sein und es entsteht zweckfrei.

*Entfremdungstendenzen*

Daraus müsste also eine verstärkte Zuwendung zu Werken der Kunst und ihrer Wertschätzung vermerken zu sein. Denn hier gilt immer noch die natürliche Einheit von Subjekt und Kultur. Aber im Gegenteil ist in unserer Zeit eher zu verzeichnen, dass Kunst zum Konsumgut wird, nach Preis und Nachfrage produziert wird.<sup>29</sup> Sedlmayr<sup>30</sup> spricht in seiner Schrift davon, dass Geld langsam aber sicher zum Lebensinhalt der modernen Kultur und Gesellschaft wird, sich alles darum dreht. Dem Geld fehlt aber der persönliche Bezug. Die Sehnsucht der Menschen nach Originalität steigt. Ersatzfelder, Ersatzkulturen, Ersatzleitmotive werden gesucht und verfolgt, um so den Mangel an kultureller Identität und Authentizität kompensieren zu können.

*Sehnsucht nach Originalität als Konsequenz*

<sup>27</sup>-Simmel, 1900/1907, 633;

<sup>28</sup>-Simmel, 1900/1907, 628/629;

<sup>29</sup>-Dies muss allerdings im Hinblick auf die Medienkunst neu überdacht werden.

<sup>30</sup>-Sedlmayr, Der Verlust der Mitte;

*Kunstpädagogik als Menschenbildung muss kulturentfremdenden Tendenzen entgegenwirken und mit der Geschichte der Kultur vertraut machen*

#### 4. Fazit

Nimmt man Simmels Erkenntnisse über die Kultur ernst, bedeutet dies, dass eine Kunstpädagogik mit dem Ziel der Menschenbildung diesen kulturentfremdenden Tendenzen entgegenwirken muss. D.h. sie muss dem Menschen die Möglichkeit geben, sich mit den Formen der seiner subjektiven Lebensäußerungen zu identifizieren, sie als geschlossene Einheiten zu gestalten. Gleichzeitig muss sie ihn mit der Geschichte seiner Kultur vertraut machen, um ihm so Identifikationsmöglichkeiten anzubieten, seine kulturelle Sozialisation, Biografie, seine Zivilisation besser verstehen zu lernen.

*Tendenzen des Kulturwandels in einem technisch geprägten Zeitalter*

#### B. Walter Benjamin<sup>3132</sup>

Walter Benjamin betrachtet den Wandel der Kultur aus der Perspektive „des Kunstwerks im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit“ und zeigt dabei wichtige Tendenzen des Kulturwandels auf.

Seine Ausgangsthese lautet:<sup>33</sup>

„Das Kunstwerk ist grundsätzlich immer reproduzierbar gewesen. Was Menschen gemacht hatten, das konnte immer von Menschen nachgemacht werden.“

*Entwicklungsgeschichte der technischen Reproduktion*

Er illustriert, dass die Griechen nur zwei Formen der technischen Reproduktion von Kunstwerken kannten: Guss und Prägung. Nur solche Kunstwerke konnten also massenweise hergestellt werden. Mit dem Holzschnitt wurde im Mittelalter zum ersten Mal Grafik reproduzierbar und zwar lange bevor es die Schrift durch den Druck wurde. Die Erfindung des Drucks löste unglaubliche Veränderungen in der Literatur aus, sie ist sicherlich in ihrer Bedeutung ein weltgeschichtlicher Sonderfall. Im Laufe des Mittelalters werden weitere druckgrafische Techniken entwickelt, die das Medium immer weiter perfektionieren, aber erst mit der Lithographie erreicht die Reproduktionstechnik eine neue Stufe: Grafik konnte nicht nur massenweise, sondern in täglich neuen Gestalten auf den Markt gebracht werden. Die Erfindung des Steindrucks wurde aber schon wenige Jahrzehnte später durch die Photographie überflügelt: die Aufgabe der Hand in der technischen Reproduktion wurde durch das Auge übernommen. Später entwickelte sich der Film und der Tonfilm. In der Musik lässt sich eine Parallelentwicklung zur „Tonkonserve“ beobachten. Die Verfahren technischer Reproduktion perfektionierten sich um 1900 so, dass sie sich ihren eigenen Platz unter den künstlerischen Verfahrensweisen erobern und sichern konnten. Heute erleben wir im Zeitalter der neuen Technologien und Medien mit den multimedialen Möglichkeiten der Computertechnologie und dem WorldWideWeb eine neue Blütezeit dieser Bewegung.

*die Frage nach der Autorschaft*

Den besonderen Charakter des Originals machte seine Echtheit, seine Authentizität aus. Echtheit entzieht sich jedoch jeder Reproduzierbarkeit. D.h. der Zustand, in den ein Kunstwerk durch seine technische Produktion gebracht wird, entwertet seine Authentizität, tangiert seinen empfindlichsten Kern, seine Echtheit.<sup>34 35</sup> Damit

<sup>31</sup>Verwendete Literatur:

Walter Benjamin: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (1936/1955), Frankfurt a.M. 1977;

Walter Benjamin: Das Passagen-Werk, Bd.I u. II, Neuaufl. Frankfurt a.M. 1983;

<sup>32</sup>Querverweise: s. Seite 713f. ‚Kultur-Technik‘

<sup>33</sup>Benjamin, 1936/1955, 10;

<sup>34</sup>Vgl.: ebd., 12/13;

<sup>35</sup>ebd.; „Die Echtheit einer Sache ist der Inbegriff alles von Ursprung her an ihr Tradierbaren, von ihrer materiellen Dauer bis zu ihrer geschichtlichen Zeugenschaft.“

muss schließlich die Frage nach der Autorschaft neu gestellt und geklärt werden. Das Kunstwerk geht im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit seiner Aura verlustig, sie verkümmert. Dies bedeutet auch dass<sup>36</sup>

„Die Reproduktionstechnik (...) das Reproduzierte aus dem Bereich der Tradition ablöst. Indem sie die Reproduktion vervielfältigt, setzt sie an die Stelle seines einmaligen Vorkommens sein massenweises. Und indem sie der Reproduktion erlaubt, dem Aufnehmenden in seiner jeweiligen Situation entgegenzukommen, aktualisiert sie das Reproduzierte.“

Beide Prozesse führen zu einer immensen Erschütterung des Tradierten und damit auch der Kultur. Am Ende dieses Prozesses könnte „die Liquidierung des Traditionswertes am Kulturerbe“<sup>37</sup> stehen.<sup>38</sup> Zumindest müssen wir zu einem neuen Werkbegriff kommen.<sup>39</sup> Weiterhin konstatiert Benjamin, dass innerhalb großer geschichtlicher Zeiträume sich mit der Kultur und Gesellschaft auch die Art und Weise ihrer Sinneswahrnehmung verändert, indem sich u.a. das Medium der Wahrnehmung ändert.

*Veränderung des Werkbegriffs*

Neben der Tendenz der Überwindung des Einmaligen durch die Reproduzierbarkeit stellt der Autor auch dar, dass es ein leidenschaftliches Anliegen der Massen seiner Zeit ist, „die Dinge sich räumlich und menschlich „näherbringen“, ihnen durch die Reproduktion habhaft zu werden: eine narzisstische Tendenz.<sup>40</sup> Historisch gesehen, hatte der einzigartige Wert des echten Kunstwerks seine Fundierung im Ritual. Durch die Möglichkeit der technischen Reproduzierbarkeit kann sich das Kunstwerk zum ersten Mal „von seinem parasitären Dasein am Ritual“ trennen.<sup>41,42</sup>

*narzisstische Tendenzen*

Damit ändert auch die Rezeption von Kunstwerken ihren Akzent: historisch lag er auf dem Kultwert von Kunst, in der Moderne liegt er auf dem Ausstellungswert des Kunstwerks. Mit dieser Akzentverschiebung wachsen die Ausstellungsgelegenheiten sichtbar. Diese Tendenz gipfelt in der Photographie. Allerdings verliert die Kunst durch ihre Befreiung vom Ritual nicht nur ihren Kultwert, sondern auch ihre Autonomie.<sup>43</sup> Die neuen Anforderungen an den menschlichen Wahrnehmungsapparat werden allmählich durch Anleitung und Gewöhnung bewältigt.<sup>44</sup>

*Kunst verliert ihren Kultwert und ihre Autonomie*

Damit beschreibt Walter Benjamin sehr eindeutig die Auswirkung der gesellschaftlichen Veränderungen durch die Möglichkeiten der Technik auf die Kunst und Kultur, sowie ihre Rückwirkungen. Es findet ein dynamischer Prozess des wechselseitigen Wandels statt. Letztendlich kommt Benjamin zu denselben Erkenntnissen wie Georg Simmel, nur rund eine Generation vor ihm. Kunst und Kultur verkommen durch die Möglichkeiten technischer Reproduzierbarkeit zur Ware, die für jeden erschwinglich und erwerbbar ist.

*dynamischer Prozess wechselseitigen Wandels von Kunst, Kultur und Gesellschaft*

<sup>36</sup>-ebd.;

<sup>37</sup>-Ebd., 14;

<sup>38</sup>-Aktuell finden wir etwa Vincent van Goghs Schwertlilien auf einer simplen Plastiktüte, Mondrians Bilder auf Hairstylingprodukten, Künstler/-innen (z.B. Dali, van Gogh, Warhol und Toulouse-Lautrec) spielen in einem neuen Werbeclip von Daimler-Chrysler als Computeranimationen Handwerker und Ingenieure in einer Kfz-Montagehalle. Wenn unser Kulturerbe, die Kulturwerte so billig zu haben sind, so wenig Wertschätzung erfährt, hat das nichts mehr mit der Idee zu tun, dass die Kultur allen gehört und auch die Massen erreichen muss, sondern pervertiert sie schlechthin, bis sie letztendlich ganz verschwinden muss, bzw. liquidiert wird. (Anmerkung der Autorin)

<sup>39</sup>-ein geeigneter Vorschlag findet sich in Stefan Römers Begriff des „kulturellen Codings“;

<sup>40</sup>-Ebd., 15;

<sup>41</sup>-Ebd., 17;

<sup>42</sup>-Ebd., 18; „In dem Augenblick aber, da der Maßstab der Echtheit an der Kunstproduktion versagt, hat sich auch die gesamte soziale Funktion der Kunst umgewälzt. An die Stelle ihrer Fundierung aufs Ritual tritt ihre Fundierung auf eine andere Praxis: nämlich ihre Fundierung auf Politik.“

<sup>43</sup>-Vgl.: ebd., 22;

<sup>44</sup>-Vgl.: ebd., 41;

166

*das Charakteristikum der Echtheit geht verloren*

Dadurch verliert Kunst einerseits das Charakteristikum der Echtheit, ihre Aura, aber andererseits wird sie Teil des alltäglichen Lebens und bekommt dadurch einen neuen Stellenwert. Der Alltag wird durch diese Reproduktionen ästhetisiert. Gleichzeitig verändert sich dadurch und durch den stetigen technischen Fortschritt das Medium der Wahrnehmung und somit auch der Blick auf Kunst und Kultur, sowie ihr Verständnis, ihre Interpretation und ihr Stellenwert in der Gesellschaft.

*Kunst und Kultur bekommen eine neue kritisch-reflexive Funktion in der Gesellschaft*

Kunst und Kultur bekommen zusätzlich eine neue, völlig andere soziale Funktion: weg von ihrer Kultfunktion im religiösen Ritual, hin zur kritisch-reflexiven Funktion in Gesellschaft und Politik. Damit ist gleichzeitig eine zukunftsweisende Funktion der Kunst angelegt.

Der besondere Verdienst dieser Schrift liegt, m.E., in der Beleuchtung positiver und negativer Tendenzen dieses kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungsprozesses, der zwar in der Brisanz seiner Zeit verstanden werden muss, aber in seiner Thematik neue aktuelle Brisanz erhält und neue weitere Blüten und Früchte erzeugt, die Walter Benjamin in dieser Intensität noch nicht erahnen konnte.

### C. Ernst Cassirer<sup>45</sup>

*humanistisch geprägtes Menschenbild*

Das Ziel von Cassirers Schrift ist eine kurze, schlüssige Begründung einer Kulturphilosophie, aus naturalistischer und aus humanistischer Sicht. Hier ist dies insofern von Interesse, als er in seinem humanistischen Begründungsansatz, auf dieselben Autoren zurückgreift, die dieser Arbeit zugrundeliegen: Herder, Schiller und W.v. Humboldt, dazu Goethe, Lessing und Winckelmann. In seiner "Philosophie der symbolischen Formen"<sup>46</sup> wird sein Menschenbild sehr klar deutlich:

"Der Mensch hat eine neue Art des Ausdrucks entdeckt: den symbolischen Ausdruck. Dies ist der gemeinsame Nenner all seiner kulturellen Tätigkeiten: in Mythos und Poesie, in Sprachen, in Kunst, in Religion und in Wissenschaft."

Cassirer betrachtet den Menschen als aktives Wesen, das sich selbst schafft, indem es in die Welt eingreift und sie gestaltet und umgekehrt. Cassirer stellt zusammenfassend für diesen Ansatz fest,<sup>47</sup> dass der Mensch als denkendes, fühlendes und wollendes Subjekt die Fülle der äußeren Eindrücke sammelt und ihnen eine bestimmte Form im Ausdruck gibt. Er stellt fest, dass Herder und Humboldt diesen Willen und dieses Vermögen im Wesen der Sprache gesehen haben, Schiller im Wesen des Spieles und der Kunst und Kant in der Struktur der theoretischen Erkenntnis und hält fest, dass das besondere Wesen des Menschen in dieser Art der kreativen Produktivität besteht.<sup>48</sup>

<sup>45</sup>Verwendete Literatur:

- Ernst Cassirer: Erkenntnis, Begriff, Kultur: darin: Naturalistische und humanistische Begründung der Kulturphilosophie (1939), 231-261, Hamburg 1993;

- Max Fuchs: Mensch und Kultur. Zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik, Opladen/Wiesbaden 1999; hier: "Die "Philosophie der symbolischen Formen" von Ernst Cassirer als Anthropologie, 89-105;

<sup>46</sup> Ernst Cassirer: Vom Mythos des Staates, Zürich 1949, 63;

<sup>47</sup>Cassirer, 1939, 247; „Als der Grundzug alles menschlichen Daseins erscheint es, dass der Mensch in der Fülle der äußeren Eindrücke nicht einfach aufgeht, sondern, dass er diese Fülle bündigt, indem er ihr eine bestimmte Form aufprägt, die letzten Endes aus ihm selbst, aus dem denkenden, fühlenden, wollenden Subjekt herkommt.“

<sup>48</sup>ebd.; „Dass er dieser Art der Produktivität fähig ist, das ist es, was als der eigentümliche und auszeichnende Charakter des Menschen erscheint.“

Kants Lehre beruht auf dem Dualismus zwischen Natur und Freiheit. Herder und Goethe folgen ihm auf diesem Weg nicht, sie fassen ihre Ideen unter dem Begriff der „humanitas“ zusammen, als spezifische Leistung des Menschen, der eben nicht nur existiert, sondern die Fähigkeit zur Unterscheidung zur Auswahl und zur Bewertung besitzt.<sup>49</sup> In seinem „Versuch über den Menschen“<sup>50</sup> definiert er den Begriff der Kultur in komprimierter Form, als Prozess der fortschreitenden Selbstbefreiung des Menschen. Der Mensch begegnet der Welt also keinesfalls direkt, sondern er schafft sich eine große Vielfalt an „symbolischen Formen“, wozu er auch Technik, Wirtschaft und Staat zählt. Kultur muss somit als Universum, als Welt dieser symbolischen Formen betrachtet werden. Jede dieser symbolischen Formen besitzt eine eigene Logik, eigene Möglichkeiten und eigene Grenzen. Die gemeinsame Funktion all dieser Funktionen ist in der Selbstbefreiung des Menschen durch die Schaffung seiner eigenen „idealen“ Welt zu suchen. Dadurch bestimmt Cassirer gleichzeitig das Menschsein ansich.

*Kultur als fortschreitende Selbstbefreiung des Menschen*

Das wichtigste Kennzeichen der „idealen“ Welt ist die Ordnung. Ordnung ist folglich eine der grundlegenden anthropologischen Konstanten. Der Mensch strebt danach in seinen Gefühlen, Wünschen und Gedanken Ordnung zu schaffen. Dies ist ein weiterer wichtiger Grund, weswegen der Mensch sich symbolische Formen schafft.<sup>51</sup> Symbolische Formen haben Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsfunktionen, die auf verschiedenen Entwicklungsstufen existieren. Der Mensch braucht also Mittel im Zugang zu sich selbst und zur Welt. Er ist ein Kulturwesen, weil er seinem Ausdruck Form verleihen kann, weil er ein aktives Wesen ist, das für seine Aktionen und seine kreativen Gestaltungsprozesse Formen schafft.

*die ‚ideale Welt‘ wird durch Ordnung charakterisiert*

*der Mensch schafft sich diese Ordnung durch symbolische Formen*

Wichtig ist die Erkenntnis des Autors, dass sich die Zukunft der menschlichen Kultur nicht vorherbestimmen und nicht vorhersagen, noch vorwegnehmen lässt und zwar weder auf empirisch-induktivem, noch auf dialektisch-spekulativem Wege.<sup>52</sup> Weder das gesamte empirische Wissen über die Gegenwart einer Kultur, noch das historische Wissen über ihre Vergangenheit können an dieser Tatsache etwas ändern. Kulturphilosophie will die allgemeinen Grundrichtungen der Kultur erkennen und zu einem Verständnis der universellen Prinzipien der „Formgebung“ überhaupt vordringen.<sup>53</sup> Für Cassirer ist das Zentralproblem seiner zeitgenössischen Kultur die Technik,<sup>54</sup> insbesondere ihre Ethisierung. Damit formuliert er einen der wichtigsten aktuellen Zugänge zur Kunst unserer Zeit.

*Technik und ihre Ethisierung als zentrale Problemstellung der Kultur*

<sup>49</sup>Ebd., 248; „Was der Mensch vollzieht, ist die Objektivierung, die Selbstanschauung auf Grund der theoretischen, der ästhetischen, der ethischen Formung. Sie stellt sich schon in den ersten Äußerungen der Sprache dar, und sie entfaltet sich immer reicher und vielfältiger in der Poesie, in der bildenden Kunst, in der religiösen Anschauung, im philosophischen Begriff. All dies drückt die eigentümliche Fähigkeit und Fertigkeit des Menschen aus, seine „capacitas infinita“, um es mit einem Wort des Comenius zu bezeichnen.“

<sup>50</sup>Ernst Cassirer: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur, Frankfurt/M. 1990 (Original 1944), S. 345; „Im ganzen genommen könnte man die Kultur als den Prozess der fortschreitenden Selbstbefreiung des Menschen beschreiben. Sprache, Kunst, Religion bilden unterschiedliche Phasen in diesem Prozess. In ihnen allen entdeckt und erweist der Mensch eine neue Kraft - die Kraft, sich eine eigene, eine „ideale“ Welt zu errichten.“

<sup>51</sup>Cassirer, 1990, 175; „Unter einer „symbolischen Form“ soll jede Energie des Geistes verstanden werden, durch welche ein geistiger Bedeutungsinhalt an ein konkretes sinnliches Zeichen geknüpft und diesem Zeichen innerlich zugeeignet wird.“

<sup>52</sup>Ebd., 259;

<sup>53</sup>Ebd., 260; „Die immer wieder aufbrechende Unsicherheit über das Schicksal und die Zukunft der menschlichen Kultur kann (...) eine kritische Kulturphilosophie nicht aufbrechen.“

<sup>54</sup>Querverweise: s. Seite 713f. ‚Kultur-Technik‘

*historische Entwicklung  
der Begriffe ‚Kultur‘ und  
‚Zivilisation‘*

## D. Norbert Elias<sup>55</sup>

Norbert Elias untersuchte das Phänomen und die Beziehungen zwischen dem Individuum und der Gesellschaft über ein halbes Jahrhundert lang<sup>56</sup>. Es entstand eine grundlegende Arbeit mit neuen, weiterführenden Erkenntnissen, parallel zu seinem großen Werk „Über den Prozess der Zivilisation“. Dort untersucht er einleitend die historische Entwicklung der Begriffe Kultur und Zivilisation, betrachtet dann die Entwicklung der Zivilisation, in ihren kleinsten Einheiten und elementarsten Äußerungen und in der Entstehung von Staatsgefügen.

Man könnte einwenden, dass Norbert Elias eher unter dem Stichwort Menschenbild behandelt werden müsste. Ich bin jedoch der festen Überzeugung, dass er hier richtig steht, weil einsichtigerweise, nur dann über die Kultur gesprochen werden kann, wenn ihre Grundlagen, die Individuen und die Gesellschaft, die sie schaffen, klar definiert sind.

So wird aus einem sehr schwammigen, vielerorts ohne Überlegung verwendeten Begriff, etwas Greifbareres, v.a. in unserer heutigen Zeit, in der sich der Kulturbegriff sehr nuancenreich und ambivalent präsentiert.

*gegensätzliche Denkmodelle  
als Ausgangspunkt:*

- a) gesellschaftliche  
Gebilde als von einem  
Menschen geschaffenes  
Bauwerk*
- b) gesellschaftspsychologische  
Erscheinungen als  
Summe vieler Einzeler-  
scheinungen*

### 1. Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft<sup>57</sup>

Bevor Elias zu seinem eigenen Denkmodell des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft gelangt, stellt er die beiden gängigen gegensätzlichen Denkmodelle vor: Im ersten Ansatz geht man davon aus, dass gesellschaftliche Gebilde planmäßig und vernunftgemäß, wie ein Bauwerk oder eine Maschine, von einem einzelnen Menschen für einen ganz bestimmten Zweck geschaffen werden.

Genauso werden hier dann auch z.B. der Wandel von Kunststilen, bzw. der Zivilisationsprozess betrachtet.<sup>58</sup> Im zweiten Ansatz herrschen naturwissenschaftliche und biologische Zugangsweisen, oft vermengt mit religiösen und metaphysischen Denkformen, vor. Gesellschaftspsychologische Erscheinungen werden als Summe betrachtet, als Durchschnitt der psychischen Äußerungen von vielen Einzelnen.<sup>59</sup> Die Gestalttheorie<sup>60</sup> dagegen lehrt, dass das Ganze etwas anderes ist, als die Summe seiner Teile, dass es eine eigene Gesetzmäßigkeit besitzt. Elias stellt fest, dass die Individuen und die Gesellschaft, die sie miteinander bilden, gleich zwecklos sind.<sup>61</sup> Die Zwecke setzen sich die Menschen immer selbst. Elias macht an verschiedenen Stellen das Beispiel von einem Haus und den Steinen aus dem es gebaut ist: betrachtet man die einzelnen Steine, dann lässt sich kein Rückschluss auf das Haus ziehen, das einmal aus ihnen entstehen soll; und betrachtet man das Haus als Ganzes, so lassen sich keine Rückschlüsse auf die Struktur seiner Bausteine ziehen. Der Bauplan des Hauses ist genausowenig im Einzelstein enthalten, wie die Form des Einzelsteines im fertigen Haus.<sup>62</sup> Wenn wir i.A. von einem

<sup>55</sup>Verwendete Literatur:

Norbert Elias: Die Gesellschaft der Individuen (1939), Frankfurt a.M. 3. Aufl. 1996;

Norbert Elias: Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Bd. I u. II (1936), Frankfurt a.M. 22. Aufl. 1998/1999;

<sup>56</sup>Die erste Schrift stammt von 1939, danach folgte in den 40iger und 50iger Jahre die Arbeit am 2. Teil dieser Schrift „Probleme des Selbstbewusstseins und des Menschenbildes“ und der 3. Teil „Wandlungen der Wir-Ich-Balance“ stammt schließlich von 1987.

<sup>57</sup>Querverweis: s. Seite 713f. „Individuum-Gesellschaft“

<sup>58</sup>Vgl.: Elias, 1996, 18;

<sup>59</sup>Ebd., 19/20;

<sup>60</sup>Ebd., 22;

<sup>61</sup>Vgl.: ebd.; 26; „Eines existiert nicht ohne das andere.“

„Und dieses zwecklose Dasein der Individuen in Gesellschaft miteinander bildet den Stoff, es bildet das Grundgeflecht, in das die Menschen die wechselnden Figuren ihrer Zwecke einweben.“

<sup>62</sup>Ebd., 27; „Das Verhältnis von Teil und Ganzem ist eine bestimmte Form der Beziehung, nichts weiter.“



Ganzen, von Ganzheit sprechen, sehen wir in unserer Vorstellung etwas in sich Geschlossenes, mit klaren Konturen, einer einleuchtenden Gestalt und einer anschaulichen Struktur. Gesellschaften hingegen weisen diese Qualitäten nicht auf, sie sind immer ungeschlossen und offen.<sup>63</sup> Jeder Mensch lebte und lebt von klein auf in einem Netzwerk von Abhängigkeiten. Die Menschen sind durch eine Fülle unsichtbarer Ketten aneinandergelassen.<sup>64</sup> In jedem Menschenverband hat dieser Funktionszusammenhang einen ganz speziellen Aufbau. So besteht also ein Grundgerüst aus interdependenten Funktionen, dessen Aufbau und Struktur einem Menschenverband einen ganz bestimmten Charakter gibt, das aber nicht die Schöpfung eines Individuums alleine ist. Jeder Einzelne ist ein Teil dieses Grundgerüsts.<sup>65</sup> Dieses Gewebe der interdependenten Funktionen durch die sich die Menschen gegenseitig aneinander binden, hat ein Eigengewicht und eine Eigengesetzlichkeit; es ist elastisch und doch fest, variabel und wandelbar. Die Interdependenz der individuellen Funktionen ist unauflösbar. Die Aktionen vieler einzelner Individuen müssen sich zu unendlich langen Handlungsketten aneinanderschließen, damit die Handlung jedes Einzelnen Sinn macht und erfüllt.<sup>66</sup> So kommt Elias schließlich zu seiner Definition von Gesellschaft.<sup>67</sup>

„(...) Dieser Zusammenhang der Funktionen, die die Menschen füreinander haben, er und nichts anderes ist das, was wir „Gesellschaft“ nennen.“

Die Tatsache, dass wir das Netzwerk selbst, nicht seine Teile, betrachten müssen, und dass dieses Netzwerk aus etwas schlecht Greifbarem, wie Beziehungen, besteht, erschwert vielen den Blick auf das Wesentliche.<sup>68</sup> Greifen wir zurück auf das Beispiel des Hauses und den Steinen, so heißt dies: Struktur bedeutet nicht den Aufbau und die Struktur der einzelnen Steine, sondern die Beziehungen zwischen den einzelnen Steinen, die das Haus bilden: „der Zusammenhang der Funktion.“<sup>69</sup> So muss man immer das Ganze sehen, wenn man seine Teile verstehen will. Man darf also nicht in einzelnen, isolierbaren Elementen denken, sondern in Beziehungen und Funktionen.<sup>70</sup>

*Definition:  
Gesellschaft als Gewebe  
interdependenter Funktionen  
der Menschen  
untereinander*

<sup>63</sup>Ebd., 29; „Da ist in der Tat ein kontinuierliches Strömen, ein langsamerer oder schnellerer Wechsel der Gestaltungen und Lebensformen; nur schwer findet das Auge hier einen festen Halt.“

<sup>64</sup>Ebd., 31; „Die unsichtbare, die nicht unmittelbar mit Sinnen zu greifende Ordnung dieses Zusammenlebens bietet dem Einzelnen nur eine mehr oder weniger begrenzte Skala von möglichen Verhaltensweisen und Funktionen. Er ist von Geburt an in einen Funktionszusammenhang von ganz bestimmter Struktur hineingestellt; in ihm muss er sich fügen, ihm nach sich gestalten und von ihm aus unter Umständen weiterbauen.“

<sup>65</sup>Ebd., 32; „ein Repräsentant einer Funktion, die sich nur im Zusammenhang mit anderen Funktionen bildet und erhält, die nur aus dem spezifischen Aufbau und den spezifischen Spannungen dieses Gesamtzusammenhangs zu verstehen ist.“

<sup>66</sup>Ebd., 33;

<sup>67</sup>Ebd., 34; Er stellt eine Seinssphäre eigener Art dar. Seine Strukturen sind das, was wir „gesellschaftliche Strukturen“ nennen. Und wenn wir von „gesellschaftlichen Gesetzmäßigkeiten“ reden, so zielen wir auf nichts anderes hin, als auf dies: **auf die Eigengesetzlichkeit der Beziehungen zwischen den einzelnen Menschen.**“

<sup>68</sup>Ebd., 37; „Das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ist etwas Einzigartiges. Es hat kein Analogon in einer anderen Sphäre des Seins.“

<sup>69</sup>Ebd.;

<sup>70</sup>Ebd., 38;

*soziale Kompetenz als  
Schlüssel zur Mensch-  
werdung*

## 2. Der Prozess der Individualisierung

Der Mensch kann nur in Beziehung und durch Beziehung zu anderen zum Menschen werden, zu einem psychisch Erwachsenen, der den Charakter eines Individuums besitzt. Nur wenn er zusammen mit Menschen aufwächst, lernt er artikuliert zu sprechen, nur in Gesellschaft von älteren Menschen lernt er eine gewisse Langsicht, die Tragbarkeit seiner Handlungen einzuschätzen und zu verantworten, sowie seine Triebe zu regulieren.<sup>71</sup> <sup>72</sup> Elias geht von der Annahme aus, dass es in der Konstitution eines Neugeborenen zunächst noch Spielraum zu einer großen Fülle möglicher Individualitäten gibt, Welche Gestalt seine Individualität aber schließlich annehmen wird, „hängt immer von dem Verlauf der Beziehungen zwischen ihm und anderen Menschen ab“.<sup>73</sup><sup>74</sup> Individualisierungsschübe sind gesellschaftliche Ereignisse, nie die Folge plötzlicher Veränderungen im Inneren einzelner Menschen oder das Zusammentreffen besonders vieler begabter Menschen: Es sind die Folgen „einer spezifischen Umlagerung in der Struktur der menschlichen Beziehungen.“<sup>75</sup> Im Kontakt zu einem anderen Menschen, etwa in einem Gespräch, kann es möglich sein, dass etwas von dem einen Gesprächspartner übergeht. Dort wird es in dessen individuelles Gedankengebäude eingebaut. Das Gebäude wird dadurch verändert, „und es modifiziert sich zugleich auch seinerseits durch diesen Einbau in ein anderes individuelles Gedankensystem.“<sup>76</sup> Charakteristisch für die Menschen ist, dass sie ständig in Beziehung zueinander stehen und diese Beziehungen einem ständigem Prozess der Um-/Gestaltung unterziehen.<sup>77</sup>

*Individualisierungs-  
prozesse müssen in  
einem sozialen Kontext  
stattfinden*

Mit dem ständigen Werden von Individuen in einer Beziehung, muss aber auch der Individualisierungsprozess in eine Theorie der Gesellschaft einbezogen werden. Der kleine Mensch bleibt, wenn es ihm nicht gelingt sich gesellschaftlich vorgeformte Modelle, Teile und Produkte der erwachsenen Individuen einzuverleiben, ohne dass seine psychischen Funktionen durch diese ausgeprägt werden, ein kleiner Wilder, ein Tier.<sup>78</sup> Der Individualisierungsprozess ist also ohne die Gesellschaft nicht möglich, ist somit ein gesellschaftlicher Prozess, seine Form von dem spezifischen Charakter einer Gesellschaft geprägt.

*Tradition - Innovation  
Gesellschaft - Individuum*

## 3. Der Zivilisationsprozess

Die Haltung eines Individuums zu sich selbst ist weder natürlich, noch selbstverständlich. Sie ist Ausdruck für die Biographie des Menschen.<sup>79</sup> Hier spricht das Selbstbewusstsein des Menschen. Er wird durch die Gesellschaft zu einem hohen Maß an Zurückhaltung,

<sup>71</sup>Vgl.: ebd., 40/41;

<sup>72</sup>Ebd., 41; „Individualität und Gesellschaftsbezogenheit eines Menschen stehen nicht nur im Gegensatz zueinander, sondern die einzigartige Ziselierung und Differenzierung der psychischen Funktionen eines Menschen, der wir durch das Wort „Individualität“ Ausdruck geben, sie überhaupt nur dann und dadurch möglich, dass ein Mensch in einem Verbands von Menschen, dass er in einer Gesellschaft aufwächst.“

<sup>73</sup>Ebd., 42;

<sup>74</sup>ebd.; „Nicht einfach von seiner natürlichen Konstitution, sondern von dem gesamten Individualisierungsprozess hängt es ab, zu welcher Individualität sich ein Mensch schließlich heranbildet.“

<sup>75</sup>Ebd., 43;

<sup>76</sup>Ebd., 45;

<sup>77</sup>ebd.; „dass sich Menschen in Beziehung zueinander und durch die Beziehung zueinander gestalten und umgestalten, dies ist charakteristisch für das Phänomen der Verflechtung überhaupt.“

<sup>78</sup>Ebd., 47; „So gewiss jeder Mensch ein Ganzes für sich ist, das sich selbst steuert und das niemand zu steuern vermag, wenn es sich nicht selbst steuert, so gewiss ist zugleich die Gestalt seiner Selbststeuerung, der bewussteren, wie der unbewussteren, ein **Verflechtungsprodukt**, nämlich herangebildet in einem kontinuierlichen Hin und Her von Beziehungen zu anderen Menschen, so gewiss ist die individuelle Gestalt des Erwachsenen **eine gesellschaftsspezifische Gestalt**.“

<sup>79</sup>Ebd., 49; „Sie ist Ausdruck für eine eigentümliche geschichtliche Modellierung des Individuums durch ein Beziehungsgeflecht, eine Form des Zusammenlebens mit anderen von ganz spezifischer Struktur.“

Affektregulierung, Triebverzicht und -verwandlung gedrängt. Eine Fülle von Wünschen, von Triebäußerungen und Verrichtungen werden in die Heimlichkeit gedrängt. Dies wird zur Gewohnheit und schließlich internalisiert. Das daraus resultierende Selbstbewusstsein charakterisiert sich

„durch eine besonders starke Differenzierung und Spannung zwischen den als Selbstzwang angezüchteten gesellschaftlichen Geboten und Verboten und den unbewältigten oder zurückgehaltenen Trieben und Neigungen im Menschen selbst.“<sup>80</sup>

Genau so funktioniert der Aufbau dieses gesellschaftlichen Selbstbewusstseins auch in bestimmten Phasen eines Zivilisationsprozesses. Im Menschen geschieht dabei eine gewisse „Privatisierung“. Im menschlichen Leben gibt es selten eine durchgängige Kontinuität, sehr oft bedeutet der Übergang von einem Lebensfeld in ein anderes, etwa vom Kind zum Jugendlichen, einen spürbaren Bruch. Die Erwachsenenfunktionen sind stark spezialisiert, die Stärke ihrer Triebregelung und -verwandlung, sowie die Spannungen und die Konkurrenz zwischen verschiedenen Erwachsenengruppen groß. D.h. die Konditionierung des Einzelnen ist überaus schwierig und die Wahrscheinlichkeit, dass sie in dieser oder jener Hinsicht missglückt, hoch. So wird für die meisten Individuen das angestrebte Gleichgewicht von persönlichen Neigungen und gesellschaftlichen Aufgaben unerreichbar bleiben.

*unerreichbares Ideal:  
Balance persönlicher  
Neigungen und gesellschaftlicher Aufgaben*

#### 4. Die Individualität

Mit der Veränderung der althergebrachten Denkmodelle zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, muss sich auch das Denken und die Vorstellung des Individuums selbst verändern. Das statische Modell eines abgeschlossenen Individuums, einer untrennbaren Mauer zwischen einem Menschen und allen anderen, genauso zwischen einer sog. Außen- und Innenwelt muss revidiert werden und an seine Stelle eine dynamische Sicht treten, die von einer beständigen und unaufhebbaren Verflechtungen aller Individuen ausgeht.<sup>81</sup> Die Individualität des Menschen, sein Selbst, bildet sich, als Allerpersönlichstes

*die Geschichte des interdependenten Gewebes zwischenmenschlicher Beziehungen bildet das Wesen des Menschen*

„in einer kontinuierlichen Verflechtung der Bedürfnisse, einem beständigen Verlangen und Erfüllen, einem wechselnden Geben und Nehmen. **Es ist die Ordnung dieser unaufhörlichen Verflechtung ohne Anfang, es ist die Geschichte seiner Beziehungen, die Wesen und Gestalt des einzelnen Menschen bestimmt.**“<sup>82</sup>

Norbert Elias definiert diese besonderen Funktionen des menschlichen Organismus, ohne die er nicht zum Menschen werden kann, parallel zu den lebensnotwendigen Funktionen etwa des Magens oder des Schädels. Diese spezifischen Funktionen sind ständig auf andere Menschen und andere Dinge gerichtet, wie eine Art Antenne und ein Sender zugleich. Es sind Formen der Selbststeuerung eines Menschen in Beziehung zu anderen Menschen und Dingen.<sup>83</sup> Das was i. A. Seele genannt wird, ist nichts anderes, als der Zusammenhang dieser Funktionen. Daraus ergibt sich schließlich Elias Bild vom Menschen.<sup>84</sup> So liegt der größte Unterschied zwischen Mensch und Tier im Charakter der Selbststeuerung, d.h. seine Funktionen besit-

*das Menschenbild:  
der Mensch steuert sich selbst, ist wandelbar;  
daraus resultiert die Bildsamkeit und Anpassungsfähigkeit des Menschen*

<sup>80</sup>Ebd., 49;

<sup>81</sup>Ebd., 55; „So in der Tat wächst der Einzelne aus einem schon vor ihm vorhandenen Geflecht von Menschen heraus und in ein Geflecht von Menschen, das er selbst mitbildet, hinein.“

<sup>82</sup>Ebd.;

<sup>83</sup>Ebd., 57; „Es gibt Organe und Funktionen, die der Aufrechterhaltung und der Reproduktion des Organismus selbst dienen, und es gibt Organe und Funktionen, die der Beziehung des Organismus zu anderen Teilen der Welt und seiner Selbststeuerung in solchen Beziehungen dienen.“

<sup>84</sup>Ebd., 58; „Er ist gewissermaßen ein Vektor, der beständig vorübergehend gesättigte und stets von neuem ungesättigte Valenzen verschiedenster Art auf andere Menschen und Dinge hin richtet.“

zen eine größere Wandelbarkeit, lassen sich stärker auf wechselnde Arten der Beziehungen abstimmen und daraus resultiert schließlich die besondere Bildsamkeit und Wendigkeit des Menschen.

*Strukturen menschlicher  
Psyche, menschlicher  
Gesellschaft und  
Geschichte als untrenn-  
bare Komplementärer-  
erscheinungen*

Der Mensch muss im Laufe seiner Entwicklung, die Funktionen der Selbststeuerung beim Umgang mit anderen, die ihm bei seiner ererbten Festlegung fehlen, durch gesellschaftliche Festlegungen und soziogene Ausprägung der psychischen Funktionen ersetzen. Sowohl die Strukturen der menschlichen Psyche, als auch der menschlichen Gesellschaft und Geschichte sind voneinander untrennbare Komplementärererscheinungen und lassen sich deshalb auch, so Elias<sup>85</sup>, nur im Zusammenhang erforschen. Dies rechtfertigt Elias Schriften an diese Stelle meiner Arbeit zu setzen. Wie ein Mensch, ein Ich, sich selbst in seinen Beziehungen zu anderen selbst sieht, hängt vom Aufbau des „Wir“, des Menschenverbandes, der Gesellschaft ab, in der er „Wir“ zu sagen lernt. Diese entscheidet über so elementare Dinge, wie seine Sprache, seine persönlichen Sprechgewohnheiten, seinen individuellen Sprachstil, dies stellt nichts anderes als eine individuelle Differenzierung des Mediums Sprache dar.

*Verwobenheit der Hand-  
lungen eines Individu-  
ums mit dem gesamten  
Menschengeflecht:  
je größer, desto fester  
und elastischer*

### 5. Integrations- und Desintegrationsprozesse

Betrachtet man gesellschaftliche Veränderungsautomatismen und -tendenzen, so sind diese immer in bestimmten Formen menschlicher Beziehungen begründet, in ganz speziellen Spannungen, von besonderer Stärke. Diese spezifischen Spannungen zwischen verschiedenen menschlichen Gruppen drängen einen Menschenverstand auch zu Veränderungen seines Aufbaues und bestimmen, ob sie zu einem historischen Kontinuum werden können, daran haben immer kurzfristige emotionale und langfristige Über-Ich-Impulse ihren Anteil. Langfristige Impulse sind z.B. das Streben nach Besitz, nach Sicherheit, nach gehobener sozialer Existenz und nach Macht und Überlegenheit. Diese können starke Spannungen auslösen und so zu Strukturwandlungen in einer Gesellschaft hindrängen. Je größer und differenzierter ein Menschengeflecht wird, desto fester und elastischer wird es zugleich. Was immer ein Mensch tut, seine Tat verflechtet sich in die von anderen, sie löst damit auch weitere Handlungsketten aus.

*das Menschengeflecht  
kann von keinem Einzel-  
menschen durchbrochen  
werden*

Kein einzelner Mensch kann die Eigengesetzlichkeit des Menschengeflechts, in dem er lebt, in das er hinein- und herausagiert, durchbrechen. Die Art wie er agiert hat sich in der Beziehung zu anderen Menschen, in einer gesellschaftlichen Verarbeitung seiner Natur herausgebildet. Der Mensch ist also Münze und Prägstock zugleich, er selbst besitzt eine individuelle Selbststeuerung und kann deren Selbststeuerungen in Grenzen setzen und sie binden.<sup>86</sup> Wenn sich selbstregierende kleine Menschenverbände, z.B. Stämme zu selbstregierenden Staaten zusammenschließen, vermindern sich zunächst ihre eigenen Machtressourcen. Das Individuum selbst verliert im Laufe eines solchen Integrationsprozesses selbst an Machtchancen.<sup>87</sup> Kurz das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft verändert sich. Mit dem Aufbau einer neuen, umfassenderen menschi-

<sup>85</sup>Ebd., 60;

<sup>86</sup>Elias, 1996, „Wandlungen der Wir-Ich-Balance“ (1987), 221; „Menschen befinden sich im Augenblick in einem massiven Integrationsprozess, der nicht nur mit vielen untergeordneten Desintegrationsschüben Hand in Hand geht, der darüber hinaus auch jederzeit einem dominanten Desintegrationsprozess Platz machen kann.“

<sup>87</sup>Ebd., 225; „Bei jedem Übergang von einer weniger Menschen umfassenden, weniger differenzierten und komplexen zu einer mehr Menschen umfassenden und komplexeren Form der vorherrschenden Überlebensorganisation verändert sich die Stellung der einzelnen Menschen im Verhältnis zu der sozialen Einheit, die sie miteinander bilden.“

chen Art der Organisation erhält auch die Individualisierung einen neuen Schub. Die Reichweite der Identifizierung wächst an.

## 6. Die grundlegende Funktion menschlichen Zusammenlebens

Ursprünglich besaß die Gruppe für den Einzelnen eine reine Schutzfunktion, er war ohne die Gruppe nicht überlebensfähig, mit ihr wuchs also seine Überlebenschance. Der Überlebenswert des menschlichen Zusammenlebens prägte den Entwicklungsgang und die Struktur des einzelnen Menschen sehr entschieden mit. Als bestes Beispiel steht hierfür die Entwicklung und das Erlernen einer Sprache als Kommunikationsmittel und zugleich sehr geschickter biologischer Einrichtung.

*die Gruppe als Existenzschutz und als kulturelle Wiege*

## g. Die Begriffe Kultur und Zivilisation

„Zivilisation“, der aus dem Französischen stammende, und ebenso im Englischen gebräuchliche, Begriff, bezieht auf sehr unterschiedliche Tatsachen: z.B. der technische Entwicklungsstand, die Regeln des menschlichen Miteinanders, der Entwicklungsstand der wissenschaftlichen Erkenntnis, religiöse Ideen und Traditionen, Weltanschauung, Formen des Wohnens und familiären Zusammenlebens, die Justiz, Nahrungszubereitung, etc.; er bezieht sich auf alles, was „zivilisiert“ oder „unzivilisiert“ getan werden kann. Es ist also ein sehr umfassender, globaler Begriff.<sup>88</sup> Es geht insbesondere aber um den Ausdruck des abendländischen Selbstbewusstseins, des Nationalbewusstseins. Im deutschen Sprachgebrauch beschreibt dieser Begriff nur die Oberfläche, die Außenseite des menschlichen Daseins, zwar als etwas Nützliches, bleibt jedoch weniger wertvoll, nur zweitrangig. Hier erfüllt der Begriff „Kultur“, durch den die Deutschen sich selbst deuten, ihre eigene Leistung und ihr Wesen zum Ausdruck bringen. Der französische Begriff „Zivilisation“ kann sich auf politische, wirtschaftliche, religiöse, technische, moralische oder technische Fakten beziehen, der deutsche Begriff „Kultur“ bezieht sich in seinem Kern auf künstlerische, geistige und religiöse Fakten und zieht dabei zudem eine scharfe Grenze zu den Inhalten der „Zivilisation“. „Zivilisation bezieht sich auf Haltung, auf das Verhalten, auf Leistungen des Menschen, „Kultur“ dagegen auf den Wert und den Charakter bestimmter menschlicher Produkte, wie z.B. Kunstwerke, Bücher, politische oder religiöse Systeme, in denen die Eigenart eines Volkes zum Ausdruck kommt. „Kultur“ grenzt ab, hebt nationale Unterschiede hervor, „Zivilisation“ akzentuiert das Gemeinsame, überschreitet nationale Differenzen. So sind die beiden Begriffe als Gegensatzpaar zu verstehen. Der französische Begriff der „Zivilisation“ und der deutsche Begriff der „Kultur“ bildeten sich in dieser Oppositionsbewegung in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts.

*„Zivilisation“ als globaler Begriff ist prozessbezogen*

*„Kultur“ als Unterbegriff ist produktbezogen*

Die Entscheidung Norbert Elias für den französischen Begriff würde ich erstens durch die Vorteile seiner Globalität und seinen Gemeinsamkeiten akzentuierenden Charakter, zweitens durch biografische Gründe und drittens durch die Zeit, in der diese Arbeit entstanden ist, begründen. Mir sind beide Begriffe in ihrer gegensätzlichen Bedeutung vertraut und sie gehören zu meinem persönlichen Sprachgebrauch. Innerhalb der Themenstellung dieser Arbeit ziehe ich den Kulturbegriff vor, wobei mein Kulturbegriff ein sehr viel weiterer, als der von Elias beschriebene, ist. Wenn Elias also vom Prozess

*innerhalb dieser Arbeit Beschränkung auf den „Kulturbegriff“*

<sup>88</sup>Vgl.: Elias, 1997, 89-95;

der Zivilisation spricht, so ist durchaus auch der Prozess der Kultur inbegriffen.<sup>89</sup>

*Zivilisation findet ihren Ausdruck in der Kultur*

Die Eigengesetzlichkeit der gesellschaftlichen Verflechtungserscheinungen bildet die Besonderheit eines Menschengeflechts, sprich seine Zivilisation und drückt sich in seiner Kultur, in deutschem Verständnis, aus. So steht Elias auch zurecht an der letzten Stelle dieses ersten Teiles des dritten Kapitels. Er bildet die Diskussionsgrundlage für die exemplarisch ausgewählten aktuellen kulturtheoretischen Ansätze.

---

<sup>89</sup>Ebd., Bd.II, 324-325; „diese fundamentale Verflechtung der einzelnen, menschlichen Pläne und Handlungen Wandlungen und Gestaltungen herbeiführen kann, die kein einzelner Mensch geplant oder geschaffen hat. Aus ihr, aus der Interdependenz der Menschen, ergibt sich eine Ordnung von ganz spezifischer Art, eine Ordnung, die zwingender und stärker ist, als Wille und Vernunft der einzelnen Menschen, die sie bilden.“

## Teilbaustein 3: Aktuelle Ansätze

In der Folge sollen nun ausgewählte Schriften betrachtet werden, die einen Entwurf der Kulturbegriffe und eine Deutung der Kulturerrscheinungen erlauben, die in unserer heutigen Zeit ein besonderes Gewicht haben. Dabei habe ich die Ansätze bewusst aus verschiedenen Bereichen gewählt, um möglichst unterschiedliche, aber exemplarische Denkansätze zu bekommen. Eine Begründung stelle ich der jeweiligen Betrachtung voran.

*essentielle zeitgenössische Kulturströmungen sichtbar machen*

### A. Daniel Bell<sup>90</sup>

Bell schlägt im Gegensatz zu einer „ganzheitlichen“ Auffassung von Gesellschaft vor, die zeitgenössische Gesellschaft als ein Phänomen zu betrachten, das sich aus drei deutlich unterschiedlichen Bereichen zusammensetzt:<sup>91</sup>

*Abkehr von einer ‚ganzheitlichen‘ Betrachtung*

#### 1. Die Struktur der zeitgenössischen Gesellschaft

##### Die technisch-ökonomische Struktur:

Das axiale Prinzip der modernen Gesellschaft ist die funktionale Rationalität und die regulierende Verhaltensregel ist die Wirtschaftlichkeit, die axiale Struktur der Wirtschaftlichkeit sind Bürokratie und Hierarchie.

*Struktur der zeitgenössischen Gesellschaft:*

- *technisch-ökonomisch*
- *politisch*
- *kulturell*

##### Die politische Ordnung:

Sie ist die Arena des sozialen Rechts und der sozialen Macht. Das axiale Prinzip der politischen Ordnung ist die Rechtmäßigkeit. Die axiale Struktur ist die der Repräsentation und der Partizipation.

##### Die Kultur:

Unter Kultur versteht Bell, im Anschluss an Ernst Cassirer, den Bereich symbolischer Formen, den Bereich des expressiven Symbolismus, also Malerei, Literatur, religiöse Praktiken, jedes Bemühen, das in irgendeiner imaginativen Form den Sinn der menschlichen Existenz zu erforschen und zu artikulieren sucht.<sup>92</sup> Dabei ist alles möglich, alles muss erforscht werden, nichts ist verboten. Innerhalb des anfangs beschriebenen gesellschaftlichen Rahmens muss es folglich zu Spannungen kommen.<sup>93</sup> Bell bezeichnet den Kapitalismus als ökonomisch-kulturelles, die Demokratie als sozio-ökonomisches System.<sup>94</sup>

Damit bringt Bell wirtschaftliche Gesichtspunkte mit Fragen der Kultur zusammen. Zunächst scheinbar unvereinbare Gegensätze, die heute jedoch allmählich, aber umso heftiger auf Kultur und Bildung übertragen werden. Man denke z.B. an Prinzipien des Qualitätsmanagements, die kritiklos auf das Bildungswesen übertragen werden.

*Zusammenhänge von Wirtschaft-Kultur-Bildung*

<sup>90</sup>Verwendete Literatur:

Daniel Bell: Die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus, Frankfurt a.M./New York;

<sup>91</sup>Bell, 1991, 19-22;

<sup>92</sup>Bell, 1991, 23; „Die moderne Kultur ist geprägt durch diese außerordentliche Freiheit, das „Warenlager“ der Welt zu plündern und jedweden Stil, den sie antrifft, zu verschlingen.“

<sup>93</sup>ebd.; „Zwischen einer Gesellschaftsstruktur, die bürokratisch und hierarchisch ist, und einer politischen Ordnung, die formal an Gleichheit und Partizipation glaubt; zwischen einer Gesellschaftsstruktur, die fundamental auf Rollen und Spezialisierung hin organisiert ist, und einer Kultur, die sich mit der Erfüllung und Überhöhung des Selbst und der „ganzen“ Person befasst.“

<sup>94</sup>Ebd., 24;

*Hedonismus als kulturelle und moralische Rechtfertigung*

Diese Übertragung geschieht jedoch nicht nur zwanghaft von außen, sondern auch bewusst von innen. Ziel dieser Betrachtung ist es folglich, Zusammenhänge, Anknüpfungspunkte,... zwischen diesen Bereichen aufzuspüren und Risiken aufzuzeigen.

## 2. Zur Kultur der Moderne

Bell beobachtet, dass die Prinzipien des ökonomischen Bereichs und die Kultur den Menschen heute in entgegengesetzte Richtungen lenken. Seiner Ansicht nach, ist der Hedonismus<sup>95</sup> zur kulturellen und moralischen Rechtfertigung des Kapitalismus geworden. Die Kreditkarte verschafft heute unmittelbare Bedürfnisbefriedigung. Die kreativen Impulse der Moderne sind jedoch erschlaft und zur leeren Hülle geworden, haben sich in der Vergötzung des Selbst selbstüberschätzt, und in der Vorstellung des Lebens als Kunstwerk und der Kraft der Kunst gegen die Konventionen verschätzt. Irgendwann galt der Schein mehr, als die Realität. Der Versuch in den Künsten und in der Literatur nach Anregung und Sinngebung als Religionsersatz zu suchen, führte zur Kultur der Moderne, hat sich heute jedoch erschöpft und „die verschiedenen Post-Modernismen sind“, nach Ansicht des Autors, nichts anderes, als „eine Dekompensation des Selbst, mit der das individuelle Ich ausgelöscht werden soll“.<sup>96</sup> Die Wirtschaft hat diesen Kampf vorerst gewonnen.

*Kultur als dynamischste Komponente der Zivilisation*

## 3. Die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus<sup>97</sup>

Die Kultur entwickelte sich bis heute zur dynamischsten Komponente der Zivilisation,<sup>98</sup> bisweilen übertrifft sie sogar die Dynamik der Technologie. Sie fällt auf durch ihren Hang zur Innovation und Originalität. Die Vorstellung des Wandels wird dadurch teilweise in den Hintergrund gedrängt. Die Rolle der Kunst für Phantasie und Kreativität wird von der Gesellschaft akzeptiert, sie hat den offiziellen Auftrag nach einer neuen „Sensibilität“ zu suchen. Die radikale Spannung der Avantgarde zwischen schockierender Kunst und schockierter Gesellschaft gibt es nicht mehr.

*Kultur als Identitätswahrung, als emotionaler Ausgleich, als Gegenpol, als Wertesystem*

### a. Die Bedeutung der Kultur

Kultur hat in einer Gesellschaft verschiedene Bedeutungen:

- Sie ist ein kontinuierlicher Prozess der Identitätswahrung eines Menschenverbandes;
- Sie ist das Reich der Sensibilität, der Gefühle, der Sittlichkeit und des diese Gefühle ordnenden Verstandes;
- Die zeitgenössische Kultur ist verschwenderisch, promiskuoös, von anti-rationaler und anti-intellektueller Stimmung beherrscht;
- Das Selbst ist Prüfstein kultureller Werturteile und der Maßstab für den ästhetischen Wert von Erfahrung.

*Neudefinition von Künstler/-in - Rezipient/-in*

Die Beziehung zwischen Künstler/-in / Autor/-in und Publikum/Rezipient/-in hat sich ebenfalls entscheidend gewandelt: heute schafft sich ein/e Künstler/-in Markt und Publikum selbst. Simultan dazu verwandelte sich auch die Rezeption der Künste: ein Produkt ihrer Wertschätzung lässt sich im Interesse an den Museen, den gewerblichen Galerien und den Kommunikationsmedien ablesen. Heute bestimmen die Künstler/-innen das Publikum: diese lässt sich durch drei außergewöhnliche Veränderungen darstellen:

<sup>95</sup>-Ebd., 30;

<sup>96</sup>-Ebd., 38;

<sup>97</sup>-Bell, 1991, 49-108;

<sup>98</sup>-Bell ist Amerikaner, also dem anglistischen Sprachgebrauch verbunden, deshalb verwendet er den Begriff „Zivilisation“ in globalem Sinne, „Kultur“ als Teil der Zivilisation.



- Es gibt einen deutlichen Wandel in der Größenordnung: die zeitgenössische Kulturklasse ist zahlenmäßig so groß, dass sie nicht mehr als Bohème-Enklave deklassiert werden kann;
- Die Mehrheit hat heute keine eigene respektable intellektuelle Kultur mehr aufzuweisen;
- Die Künstler/-innen haben sich inzwischen beträchtlichen Einfluss auf das kulturelle Establishment verschafft, haben traditionelle bürgerliche Wertvorstellungen unterwandert.

Die Gesellschaft hat sich in den 50iger Jahren aus ihrer Verankerung gerissen, radikale Intellektuelle griffen die Mittelschichtkultur massiv an. Die Massengesellschaft wollte keine Kultur, sondern Unterhaltung. Die Unterhaltungsindustrie stellte sich darauf ein und ihre Ware wurde von der Masse genauso konsumiert, wie jedes andere Konsumgut. Kulturelle Dinge wurden zur Ware.

*Kultur als Ware*

## b. Kultur im Modernismus

Eine einzige Bewegung überdauerte mehr als fünfviertel Jahrhunderte: der Modernismus. Er bemühte sich mit seinem eigenwillig-eigensinnigen Stil und seiner Sensibilität um ein erweitertes Bewusstsein. Seine Vertreter versuchten psychische, soziale und ästhetische Distanz aufzuheben und betonten Gegenwärtigkeit, Gleichzeitigkeit und Unmittelbarkeit der Erfahrung.<sup>99</sup> Die Reaktion auf Bewegung, Raum und Wandel brachte eine neue Syntax in der Kunst, traditionelle Formen wandelten sich. Die Künstler/-innen vollzogen einen Bruch mit ihrer Vergangenheit: sie lehnten Kontinuität ab, sahen die Zukunft in der Gegenwart und verloren dadurch das Gefühl für die Ganzheit und die Vollständigkeit, die durch Fragmente und Teilstücke ersetzt wurden. Stile, Methoden, Techniken, ...wurden gemischt, Grenzen wurden zur Idee. Die ästhetische Katastrophe wurde zur Ästhetik erhoben. Der damit einhergehende Wandel des Menschen löste eine tiefe geistige Krise aus: „die Angst vor dem Nichts“.<sup>100</sup>

*Gegenwärtigkeit, Gleichzeitigkeit und Unmittelbarkeit statt Ewigkeit*

*Fragmente statt Einheit*

## c. Die neue Befreiung und das transparente Leben<sup>101</sup>

Änderungen kultureller Praktiken führen notwendigerweise zur Interaktion mit der Sozialstruktur, denn Kunstwerke sind Konsumgüter. Der Markt liegt an der Kreuzung von Kultur und Sozialstruktur. Man war der Ansicht, dass zu einer mündigen Gesellschaft eine kosmopolitische Kultur gehöre, und dazu gehörte auch die sexuelle Befreiung. Der kulturelle Wandel der modernen Gesellschaft ist jedoch v.a. auf die aufkommende Massenkonsumtion zurückzuführen. Ehemalige Luxusgüter wurden zu notwendigen Waren stilisiert. Der Massenkonsum, der in den 20iger Jahren einsetzte, wurde durch drei soziale Innovationen ermöglicht:

*Kunst als Konsumgut*

- die Massenproduktion am Fließband;
- die Entwicklung des Marketings;
- die Popularisierung von Ratenzahlungen.

<sup>99</sup>Bell, 1991, 63; „Die alltäglichen Sinneseindrücke gerieten in Desorientierung des Raum- und Zeitgefühls, hervorgerufen von neuen Kenntnissen über Geschwindigkeit, Bewegung, Licht und Klang, die ihrerseits Folge der Revolution im Bereich der Kommunikation und des Verkehrs waren. Die Krise im Selbstbewusstsein zog mit dem Verlust religiöser Gewissheit herauf (...).“

<sup>100</sup>Bell, 1991, 65;

<sup>101</sup>Ebd., 71; „Wandlungen kultureller Ideen besitzen Immanenz und Autonomie, da sie sich aus einer inneren Logik im Rahmen einer kulturellen Tradition entwickeln.“

178

*Massenkonsum und hoher Lebensstandard als legitime Ziele der Wirtschaftsordnung*

Im Anschluss an Walter Benjamin erkennt Daniel Bell die Bedeutung der technischen Reproduzierbarkeit des Kunstwerks, insbesondere der Kommunikationsmedien, der Entwicklung von Film, Fernsehen und Radio und er schließt hier das Auto mit ein, für die Entwicklung und Wandlung der modernen Gesellschaft und Kultur. Dabei werden Werbung, eingeplanter Verschleiß und Kredit zu soziologischen Innovationen. Auch der moderne Mensch ist auf der Suche nach Vorbildern.<sup>102</sup> Durch das „Vorbild“ der Werbung veränderten sich schnell v.a. die Umgangsgewohnheiten, die Kleidung, die Essgewohnheiten und der Geschmack. Diese begann dann direkt die grundlegenden Verhaltensmuster zu verändern: Autoritätsstrukturen, Rollenmuster, moralische Verhaltensmuster, Konsumverhalten und verschiedene Leistungskriterien der Gesellschaft. Massenkonsum und hoher Lebensstandard wurden zum legitimen Ziel der Wirtschaftsordnung. Die Verführung des Konsumenten entwickelte sich immens.

*das Medium als Botschaft*

#### d. Der Hedonismus<sup>103</sup>

Die Moral des Vergnügens, die sich meist auf Sex konzentriert, setzt sich auf den Thron der Tugendmoral. „In den USA wurde die traditionelle Moral durch Psychologie, Schuldgefühle durch Angst ersetzt.“<sup>104</sup> Psychotherapien nahmen Methoden mit ausschließlich hedonistischen Zügen auf: man arbeitete nur in Gruppen, suchte das Individuum durch Körperkontakt, Tasten, Streicheln, Berühren und Manipulieren zu „entkrampfen“.<sup>105</sup> Das Medium selbst wird zur Botschaft. Die Erosion der traditionellen Werte verlief auf zwei Ebenen:

**Ebene 1:** um 1910 formierten sich im Bereich der Kultur und der Ideen zuerst die jungen Intellektuellen und starten einen selbstbewussten vernichtenden Angriff auf das Kleinstadtleben mit all seinen Zwängen und Banalitäten;

**Ebene 2:** gleichzeitig vollzog sich eine tiefgehende Wandlung der Sozialstruktur: die Motivations- und Leistungsstrukturen des Wirtschaftssystems veränderten sich.

*Wirtschaftssystem ohne moralische Begründung: Kampf zwischen Tradition und Modernität*

Wachsender Reichtum veränderte den Stellenwert der Arbeit und des Geldanhäufens, die nicht mehr Selbstzweck waren, sondern dem Konsum und dem Zurschaustellen dienen.<sup>106</sup> Status und Statusmerkmale wurden zum Zeichen des Erfolgs. Der modernen Gesellschaft fehlte jedoch ein neues Wertsystem, eine neue Religion, die die alten hätten ersetzen können. Damit fehlte dem neuen Kapitalismus des 20. Jahrhunderts seine moralische Begründung. Nach Bells Ansicht war die Politik der 20iger bis 60iger Jahre aus kultureller Sicht ein ständiger Kampf zwischen Tradition und Modernität.<sup>107</sup>

<sup>102</sup>: Bell, 1991, 86; „Eine Gesellschaft in schnellem Wandel schafft unvermeidlich Konfusionen in Fragen des Verhaltens, des Geschmacks und der Kleidung. Ein sozial mobiler Mensch besitzt keine feste Anleitung, die ihm sagte, wie man „besser lebt als zuvor“; seine Wegweiser sind Filme, Fernsehen und Werbung.“

<sup>103</sup>: Bell, 1991, 88; „Der Hedonismus ist die Welt von Mode, Photographie, Werbung, Fernsehen und Reisen. Es ist eine Welt des Scheins, in der man für Erwartungen lebt, mehr für das, was kommt, als für das, was ist. Und es muss ohne Mühe kommen.“

<sup>104</sup>: Ebd., 90;

<sup>105</sup>: Ebd., 91: Bell bezieht sich hier auf die Aussagen Marshall McLuhans. „Ein hedonistisches Zeitalter ist ein Zeitalter des Marketing, durch den Tatbestand definiert, dass Wissen zu Botschaften chiffriert wird, die man zu Formeln, Slogans und binären Zeichen organisiert.“

<sup>106</sup>: Vgl.: Bell, 92;

<sup>107</sup>: Vgl.: Bell, 97;

## e. Die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus

Kulturelle Wandlungen und Wandlungen der moralischen Stimmungslage, die Vermischung von Phantasie und Lebensstil lassen sich nicht mit politischer Kontrolle oder „Sozialtechnik“ bearbeiten. Sie sind die Konsequenz der Traditionen von Wert- und Moralvorstellungen einer Gesellschaft. Der Kapitalismus hat heutzutage seine Legitimität verloren, nämlich eine moralische Leistungs- und Entlohnungsgrundlage. Stattdessen machte er das Angebot des Hedonismus, auf der Grundlage von materiellem Wohlergehen, Luxus und sozialer Freizügigkeit.<sup>108</sup> Die Natur der modernen westlichen Gesellschaft ist also in der Industrialisierung begründet. Ihr charakteristischer Stil basiert auf Prinzipien der Wirtschaft und der Wirtschaftlichkeit, wie z.B. Effizienz, Kostenminimierung, Maximierung, Optimierung und funktionaler Rationalität.<sup>109</sup> Doch gerade diese Prinzipien befinden sich im Konflikt mit den kulturellen Tendenzen der westlichen Welt, die sich auf anti-kognitive und anti-intellektuelle Einstellungen verlegt, sich nach den Triebquellen des Ausdrucks zurücksehnen. Dieses Auseinanderfallen ist der Grund für die gesellschaftliche und kulturelle Krise der westlichen Welt und wird es auf lange Sicht auch bleiben.

*Wirtschaftlichkeit als Qualitätsmaßstab*

Bell versucht zu einem Bild der zeitgenössischen Kultur über die Analyse ihrer Blüten und Früchte, sowie deren Auswirkungen auf die Gesellschaft, zu gelangen und fand enge Wechselbeziehungen zwischen den Künsten, der Kultur und dem Wirtschaftssystem. Damit geht Bell den Weg weiter, den Walter Benjamin und Ernst Cassirer begonnen haben.

*Wechselbeziehungen zwischen Kunst, Kultur und Wirtschaft*

## B. Urie Bronfenbrenner<sup>110</sup>

Urie Bronfenbrenner dagegen, versucht sich dem Problem in ähnlicher Weise, wie Norbert Elias zu nähern: er legt die Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehung zugrunde, um so zur Struktur der Gesellschaft und schließlich zu ihrer Kultur zu gelangen und diese begründen zu können. Damit begründet sich die Betrachtung Bronfenbrenners durch die Fortsetzung und Aktualisierung des Ansatzes von Norbert Elias.

*Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen*  
-> *Struktur der Gesellschaft*  
-> *Kultur*

Bronfenbrenner arbeitet wie ein Naturwissenschaftler oder Mathematiker:

er definiert Begriffe und leitet daraus Definitionen, Propositionen und Hypothesen ab. Ich werde hier nur einige seiner Gedanken darstellen können, die ein Verständnisminimum garantieren und seinen gedanklichen Ansatz plastisch werden lassen.

Bronfenbrenner setzt voraus, dass der Prozess, durch den menschliche Wesen zu Menschen werden, ebenso nach Zeit und Ort variiert, wie sein Produkt. Sein Buch „Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“<sup>111</sup> entstand als Teil eines wissenschaftlichen Unternehmens mit dem Ziel, Theorie, fortgeschrittene Ausbildung und

*Prozess und Produkt sind zeit- und ortsabhängig*

<sup>108</sup> Bell, 1991, 103; „Die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus ergeben sich aus dem Zusammenspiel von Modernismus als einem von bedeutenden Künstlern entwickelten Stil, von Institutionalisierung der verbrauchten Formen durch die „Kulturmasse“ und von Hedonismus als einer vom System des Marketings seitens der Unternehmer geförderten Lebensweise.“

<sup>109</sup> diese Kriterien werden aktuell auch an Bildung angesetzt;

<sup>110</sup> Verwendete Literatur:

Urie Bronfenbrenner: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente, Stuttgart 1. Aufl. 1981;

<sup>111</sup> Seite 179

*die Realisierung menschlicher Fähigkeiten hängt vom sozialen und institutionellen Kontext der individuellen Tätigkeit ab*

*Definition von Entwicklung*

*Reduzierung auf Zwei-Personen-Systeme*

*Mikrosysteme: Verbindungen zwischen Personen und Lebensbereichen*

Forschung in den Umwelten, in denen Menschen wirklich leben und wachsen, weiterzuentwickeln. Unter „Ökologie“ versteht Bronfenbrenner eine vom Menschen selbst gestaltete und gestaltbare Umwelt.

Eine der Hauptthesen seines Buches ist, „dass menschliche Fähigkeiten und ihre Verwirklichung in entscheidendem Ausmaß vom größeren sozialen und institutionellen Kontext der individuellen Tätigkeit abhängig ist.“<sup>112</sup>

### 1. Eine theoretische Perspektive zur Erforschung menschlicher Entwicklung

Bronfenbrenner definiert Entwicklung als „dauerhafte Veränderung der Art und Weise, wie die Person die Umwelt wahrnimmt und sich mit ihr auseinandersetzt.“<sup>113</sup> Der Autor stellt sich die Umwelt als einen Satz ineinandergeschachtelter Strukturen vor:

- Ihr Innerstes, die erste Ebene, ist der unmittelbare Lebensbereich, die Familie, das Klassenzimmer, das Labor.
- Die zweite Ebene befasst sich mit diesen Lebensbereichen und v.a. mit den Beziehungen zwischen diesen, z.B. also zwischen Schule und Elternhaus. Diese Beziehungen können für die menschliche Entwicklung genauso entscheidend sein, wie die Lebensbereiche selbst.
- Die dritte Ebene führt diesen Gedanken weiter, und vermutet, dass die menschliche Entwicklung von Lebensbereichen beeinflusst wird, die gar nicht anwesend sind, man denke z.B. an die Berufsbedingungen der Eltern und deren Auswirkungen auf das Kind.

Lebensbereiche einer Art sind sich innerhalb einer Kultur oder Subkultur sehr ähnlich, aber deutlich verschieden von denselben Lebensbereichen in anderen Kulturen. Außerdem müssen auch die Strukturen innerhalb der verschiedenen Arten von Lebensbereichen untersucht werden. Die Grundeinheit auf innerster Ebene ist die Dyade, das Zwei-Personen-System. Dyaden charakterisieren sich durch reziproke Beziehungen. Im Labor werden i.A. nur Daten über eine Person gesammelt und erforscht, hier sollen über beide Personen einer Dyade gleichzeitig Daten erhoben werden, sogar N+2-Systeme, also Triaden und Tetraden untersucht werden. Dyaden werden häufig in der Entwicklung ihrer Beziehung von dritten Personen beeinflusst. Dasselbe triadische Prinzip gilt für die Beziehungen zwischen den Lebensbereichen.

Eine wichtige Frage kommt dabei der Untersuchung der Bedeutung ökologischer Übergänge für die menschliche Entwicklung zu, d.h. die Veränderung der Rolle oder des Lebensbereichs.<sup>114</sup> Am unmittelbarsten und folgenreichsten wirken sich die Umweltereignisse, die Aktivitäten, die andere mit einer Person oder in ihrer Anwesenheit aufnehmen, auf den Menschen aus. Die Gesamtheit aller Wechselbeziehungen zwischen den Personen und Lebensbereichen nennt Bronfenbrenner „Mikrosystem“.<sup>115</sup>

<sup>112</sup>Bronfenbrenner, 1981, 16; Hervorhebung durch die Autorin;

<sup>113</sup>Ebd., 19;

<sup>114</sup>Ebd., 22; „Die Bedeutung ökologischer Übergänge für die Entwicklung entsteht daraus, dass sie fast immer eine Veränderung der Rolle mit sich bringen, also der mit einer Gesellschaftsstellung verbundenen Verhaltenserwartungen.“

<sup>115</sup>Ebd., 23;

Die Verbindungen zwischen den Bereichen, an denen die sich in Entwicklung befindende Person wirklich beteiligt, nennt er „Mesosystem“, als System von Mikrosystemen, und die zwischen jenen, die die Person vielleicht nie betritt, die sie aber beeinflussen, nennt er „Exosystem“.<sup>116</sup>

*Mesosystem:  
Verbindungen zwischen  
den Bereichen*

*Exosystem:  
äußere Einflüsse*

Das „Makrosystem“<sup>117</sup> schließlich beinhaltet die für eine Kultur oder Subkultur charakteristischen Muster von Ideologien, Weltanschauungen und Institutionsstrukturen, soziale Maßnahmen sind ein Teil von ihm.

*Makrosystem:  
Kultureller Rahmen*

## 2. Auswirkungen menschlicher Entwicklung

Unter „menschlicher Entwicklung“ versteht Bronfenbrenner folglich den Prozess, „durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt.“<sup>118</sup> D.h. menschliche Entwicklung bewirkt

*langfristige Veränderung  
von Persönlichkeits-  
merkmalen*

- Veränderungen typischer Eigenschaften der Person, die weder situations- noch augenblicksgebunden sind;
- Diese Entwicklungsveränderungen ereignen sich gleichzeitig im Bereich der Wahrnehmung und der Handlung;
- die Struktur dieser beiden Bereiche ist denen der vier Ebenen der ökologisch entstandenen Umwelt formgleich, Entwicklungsveränderungen hier bewirken auch dergleichen dort.<sup>119</sup>

Solche Entwicklungen finden ihren Ausdruck in der Kultur, werden ggf. tradiert.

## 3. Die menschliche Entwicklung in umfassenderen Systemen

### 1. Das Mesosystem und die menschliche Entwicklung

Bronfenbrenner ist der Überzeugung, und kann dies empirisch auch nachweisen, dass das Mesosystem entscheidend an der menschlichen Entwicklung beteiligt ist, und zwar kann das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereiches in einem Mesosystem gesteigert werden, wenn<sup>120</sup>

*das Mesosystem wirkt  
entwicklungsfördernd,  
wenn es*  
- vertrauensvolle Begleitung des Übergangs,  
- vereinbare Rollenanforderungen,  
- reifere und erfahrenere Dyadenpartner,  
- Unterscheidung der kulturellen oder subkulturellen Kontexte gibt

- die Person den ersten Übergang in diesen Lebensbereich nicht alleine vollzieht, sie vertraute Personen begleiten;
- die Rollenanforderungen der verschiedenen Lebensbereiche miteinander vereinbar sind und eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen wissen;
- die Anzahl strukturell verschiedener Lebensbereiche steigt, insbesondere, wenn die Dyadenpartner reifer und erfahrener sind, als die Person selbst;
- die kulturellen oder subkulturellen Kontexte um diese Lebensbereiche sich in ethnischer, sozialer oder religiöser Hinsicht oder nach Altersgruppen oder anderen Hintergrundfaktoren unterscheiden.

<sup>116</sup>Ebd., 24;

<sup>117</sup>Ebd., 25;

<sup>118</sup>Ebd., 44;

<sup>119</sup>Ebd., 52; „Wenn eine in Vorstellung oder Aktivitäten und Tätigkeiten der Person (oder beidem) bewirkte Veränderung erwiesenermaßen auf andere Lebensbereiche und andere Zeiten übergreift, kann gesagt werden, dass Entwicklung stattgefunden hat und Entwicklungsvalidität nachgewiesen ist.“

<sup>120</sup>Ebd.: vgl.: Hypothese 27 - 30; 201-203;

Kurz, je mehr unterschiedliche Erfahrungen ein junger Mensch machen kann, desto besser sind seine Entwicklungsmöglichkeiten, desto intensiver und schneller wird die Entwicklung verlaufen. Ob dies jedoch auch so möglich ist, hängt außerdem davon ab, ob er sich in einer „kontextübergreifenden Dyade“<sup>121</sup>, einem wandernden Zwei-Personen-System, befindet, von ihrer Anzahl, und ob ihr kultureller Hintergrund das Bilden und das Fortbestehen kontextübergreifender Dyaden fördert und die Beteiligung an mehreren Lebensbereichen ermöglicht.<sup>122</sup>

*Veränderung als  
Entwicklungsmotor*

Im Erwachsenenalter sollten deshalb, so der Autor,<sup>123</sup> „dramatische Umschichtungen und plötzliche Beschleunigungen und Verzögerungen der Entwicklung auftreten. Denn während die biologischen Veränderungen nach der Adoleszenz langsamer vor sich gehen, vollziehen sich soziale Veränderungen in den heutigen industrialisierten Kulturen sehr schnell.“

*offene, pluralistische Kulturen und Gesellschaften wirken  
entwicklungsfördernd*

Kurz um sich von einem menschlichen Wesen zu einem Menschen entwickeln zu können, ist es notwendig und vorteilhaft als Voraussetzung in einer Dyade in vertrauensvollem Verhältnis aufzuwachsen und möglichst viele solche Dyaden aufzubauen und zu Triaden zu erweitern, und zwar so, dass die verschiedenen Dyadenpartner ökologische Übergänge vertrauensvoll ermöglichen und begleiten. Wenn die Dyadenpartner, dann noch möglichst unterschiedliche Lebensbereiche öffnen können und selbst aus ihnen stammen, bereichert sich das Potential bereits. Nicht das Aufwachsen in einer möglichst einheitlichen, geschlossenen Umwelt, Gesellschaft, Kultur ist also entwicklungsfördernd, sondern eine möglichst offene, pluralistische. Sie lässt Schwellenängste, Vorurteile, kulturelle Abgrenzungen erst gar nicht zu. So muss auch in der Grundbildung, die ja innerhalb des Mikrosystems abläuft, großen Wert darauf gelegt werden, möglichst reiche, unterschiedliche kulturelle Erfahrungen anzubieten.<sup>124</sup>

## 2. Das Exosystem und die menschliche Entwicklung

*Mangel an Ausbildung hemmt die Fähigkeit zur  
Selbstbildung*

Das Fernsehprogramm ist z.B. Teil des Exosystems. Der Autor geht im Folgenden davon aus, dass die Wahrscheinlichkeit, dass er Selbstbestimmung für seine Kinder und sich als Wert ansieht, um so größer ist, je höher ein Mensch in der sozialen Schicht steht.<sup>125</sup> Als sicher gilt außerdem, dass Ausbildung zu intellektueller Flexibilität und weiterer Perspektive verhilft: ein Mangel an Ausbildung beeinträchtigt die Fähigkeit zur Selbstbildung, hemmt damit die Menschwerdung. Außerdem fördert die beidseitige Kommunikation innerhalb der verschiedenen Systeme gegenseitiges Vertrauen und das Gefühl gemeinsamer Ziele der beiden Gruppen, sowie die Art des Kräfteverhältnisses den Verlauf der Entwicklung.

*individuelle Entwicklung als Kapital für die  
Zukunft*

Bronfenbrenner stellt auch hier Hypothesen auf, wie das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereiches gesteigert werden kann. Und zwar

- in dem Ausmaß, in dem den Beteiligten direkte und indirekte Verbindungen zu Lebensbereichen der Macht offenstehen, die es ihnen erlauben, Unterstützungen und Entscheidungsfindungen den Bedürfnissen der sich entwickelnden Person und den Bestrebungen

<sup>121</sup>-Ebd., 204;

<sup>122</sup>-Ebd., vgl. Hypothese 31-33, 204;

<sup>123</sup>-Ebd., 221;

<sup>124</sup>-Hier wird ein großes Problem unserer heutigen Gesellschaft beschrieben, das sich nicht zuletzt in PISA dokumentiert.

<sup>125</sup>-Ebd., 231;

ihrer Vertreter entsprechend zu beeinflussen;

- im umgekehrten Verhältnis mit der Anzahl der vermittelnden Verbindungen auf dem Weg durch das soziale Netzwerk, durch das er mit Lebensbereichen der Macht verbunden ist.“<sup>126</sup>

Eine Gesellschaft kann sich die systematische Degradation und Schwächung, beispielsweise durch die Struktur der Bildungsinstitutionen, Chancenungleichheit, aus Autoritätsgründen, aus Kostenminimierungsgründen, etc., großer und reich talentierter Generationsgruppen auf Dauer nicht leisten, weil sie ihr Kapital ist für zukünftige Entwicklung.

### 3. Das Makrosystem und die menschliche Entwicklung

Bronfenbrenner stellt bezüglich entwicklungsfördernder Potentiale innerhalb des Makrosystems folgende Hypothesen auf:<sup>127</sup>

- Die Beteiligung an verantwortungsvollen, aufgabenorientierten Tätigkeiten fördert die menschliche Entwicklung von klein auf.
- Das entwicklungsfördernde Potential des Mikrosystems, insbesondere der „Primär-Lebensbereiche“ überträgt sich auf andere Lebensbereiche.
- Es gibt Entwicklungseffekte, die erst dann eintreten, wenn eine Person aus dem gegenwärtigen in einen potentiellen Primär-Lebensbereich eintritt.
- Richtung und Ausmaß des psychischen Wachstums hängen davon ab, wie viele Gelegenheiten einer Person zum Eintritt in andere Lebensbereiche offenstehen oder verschlossen bleiben, die auf verschiedenen Gebieten entwicklungsförderlich sind.

D.h. die Gesellschaft ist für ihre eigene Entwicklung ihrer Zukunft selbstverantwortlich, sie muss Vertrauen in ihren Nachwuchs haben. Eine respektable intellektuelle Kultur kann auch nur dann entstehen, wenn dem sich entwickelnden Menschen genügend entwicklungsförderndes Potential zugute kam. Bronfenbrenner denkt hier Elias Ansatz weiter, kann ihn v.a. an vielen Beispielen exemplarisch begründen. Die Auswirkungen davon reflektieren sich in aktuellen Bemühungen um Schulentwicklungsprozesse.

*Eigenverantwortung für die Entwicklung der Zukunft*

*Vertrauen als Grundsatz*

### C. Dieter-Jürgen Löwisch<sup>128</sup>

Im nächsten Schritt soll nun ein Autor zu Wort kommen, dessen Hauptthese Kultur und Pädagogik miteinander verbindet:<sup>129</sup>

„Kultur und Pädagogik sind wie zwei Seiten einer Münze: sie sind untrennbar miteinander verbunden.“

Das bedeutet dann auch, dass Probleme der Gegenwartskultur auch Probleme der Pädagogik sind, und umgekehrt. Pädagogik ist eine Kulturwissenschaft, pädagogisches Handeln ist Kulturhandeln. Menschliche Existenz ist stets in Bewegung, auch in ihrem Verhältnis zu anderen Menschen und zur Umwelt; sie lebt aus dem Fragenkönnen und aus dem Fragenstellen heraus.

*Kultur und Pädagogik sind untrennbar*

<sup>126</sup> Ebd., 240/241, Hypothesen 44 u. 45;

<sup>127</sup> Ebd., 257-265, Hypothesen 46, 47,48, und 49;

<sup>128</sup> Verwendete Literatur:

Dieter-Jürgen Löwisch: Kultur und Pädagogik, Darmstadt 1989;

<sup>129</sup> Ebd., IX;

*Beschreibung von Kultur***1. Kultur, eine Beschreibung**

Kultur hat sehr vielfältige Erscheinungsformen: Literatur, Kunst, Musik, Gesellschaft, Wirtschaft, Religion, Philosophie, Wissenschaft und Technik. Die Menschen schaffen auch zeitgeistsprechende Kultur, z.B. Triviale Kultur, Vorzeigekultur, Lebensstile und die Profession und Institution der Philosophie, deren Kulturaufgabe es ist, aus Prinzip alles zu befragen. Kultur erzeugt auch ihre Kulturkritik, deren Aufgabe es ist Erstarrungen zu verhindern; sie ist unverzichtbar für eine offene, sich entwickelnde Kultur. Die Dynamik einer Kultur lässt sich charakterisieren durch ihre Offenheit, ihre praktizierte Freiheit und die Fähigkeit Fragen zu stellen. Kultur lebt aus diesen drei Charakteristika und für sie. Kultur ist abhängig von Zeit und Raum, so wird der Zeitgeist als eine problematische Form von Kulturerscheinungen betrachtet, da er die Uniformierung der Menschen intendiert. Er steht oft in Opposition zur Kulturtradition, seine Kontinuität ist jedoch stets stark in Frage zu stellen. Der Kulturbegriff ist sehr umfangreich, er wird im geistigen Handlungsfeld (z.B. ästhetische, technische, politische Kultur, Sprachkultur, Hochkultur, etc.), im Zusammenhang mit Natur (Körperkultur, Baumkultur, etc.), im wissenschaftlichen Bereich (Kulturphilosophie, Kulturgeschichte, Kulturanthropologie, etc.) und in Verbindungen, die von seinem Wortstamm abgeleitet werden können (Kulthandlung, Kultgegenstand, Personenkult, etc.), gebraucht.<sup>130</sup> Die ursprüngliche Bedeutung von Kultur ist die Bearbeitung der Natur durch den Menschen zu seinen Zwecken. Aber jede Kulturhandlung ist, nach Löwischs Ansicht, ein Entfremdungsprozess von der Natur. Der Kulturzustand umfasst alle Techniken, Regeln und Gesetze des Könnens und der menschlichen Fertigkeiten in Ansehung der Bearbeitung von Natur und anderen Objekten und alle geistigen Praktiken auf literarischem, künstlerischen, wissenschaftlichen und philosophischen Gebiet.<sup>131</sup> Der Autor differenziert die Kulturtätigkeiten in Pragmatisches und Praktisches. Kultur kann also auch zweckbezogen sein, Herstellen und Handeln einerseits, was er mit Zivilisation bezeichnet und in die Kultur im engeren Sinne, d.h. geistige Arbeiten, die nicht materiellen und vitalen Bedürfnissen dienen, aber dennoch sinnbezogen sein können, andererseits.

*Definition von Kultur*

Dadurch kommt er zu einer Definition von Kultur:<sup>132</sup>

- „Kultur ist alles, was der Mensch in Bearbeitung der Natur geschaffen hat, auch in Bearbeitung seiner menschlichen Natur, und was er in erneuter Bearbeitung der Güter, die schon geschaffen worden sind, neuerlich geschaffen hat.“
- „Sie ist ein Bereich, der alles durch Menschen geistig Geschaffene umfasst.“
- „Kultur ist nicht die schöne und heile wertvolle Welt, unter Kultur ist nicht nur das Angenehme und Nichtbedrückende zu rechnen, sondern Kultur ist die zwischen Extremen sich entwickelnde zerrissene geistige Welt, die der Mensch kraft seiner geistigen Fähigkeiten ständig neu schafft.“
- „Kultur ist somit ein offener Inbegriff dessen, was die Menschen durch ihre eigene geistige Schöpferkraft hervorgebracht haben und hervorbringen werden.“

*Natur als Kulturaufgabe*

Die Natur ist damit eine Kulturaufgabe. Die verschiedenen Kulturgebiete setzen sich mit der Natur, der menschlichen Natur, den Mitmenschen, den Kulturprodukten und dem Übersinnlichen, dem

<sup>130</sup>Ebd., 18;

<sup>131</sup>Ebd., 20/21;

<sup>132</sup>Ebd., 24/25;



spirituellen Vermögen des Menschens auseinander. Der Mensch ist Kulturproduzent, er schafft Kultur in all seinem Handeln oder anders ausgedrückt: er ist ein aktives Kulturwesen. Deshalb ist Kultur etwas typisch und originär Menschliches, sie ist ein Anthropinon.<sup>133</sup> Aber der Mensch wird als Mensch nicht fertig mit der Kulturentwicklung, deshalb entwickelt er sich immer mehr zum Spezialisten, Generalisten verlieren an Bedeutung. Leider verliert der Mensch zunehmend humane Handlungsmaßstäbe und wird handlungsohnmächtig, verliert sich schließlich selbst im Kulturprozess.

Der Autor fasst Kultur nochmals in folgendem Raster zusammen:<sup>134</sup>

<u>Auseinandersetzung mit</u>					
<u>Kultur betrifft alles, das</u>	<u>in der Natur</u>	<u>der menschlichen Natur</u>	<u>anderen Mitmenschen</u>	<u>den Kulturprodukten</u>	<u>dem Übersinnlichen</u>
was der Mensch schafft					
was der Mensch bestimmt					
wie der Mensch lebt					
wie der Mensch arbeitet					
worüber der Mensch nachdenkt					

## 2. Aufgaben, Ziele und Inhalte der Pädagogik

Pädagogik ist ein Teil der Kultur, sie muss für den Transfer von Bildungsinhalten sorgen, Kultur weitervermitteln und tradieren. Dabei muss sie aus der Fülle der Kultur eine Auswahl treffen und dabei die Dimension der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft berücksichtigen, d.h. Kulturinhalte tradieren und unter dem Aspekt auswählen, welche zukünftige Bedeutung sie für den heranwachsenden Menschen haben könnte. Menschliche Existenz ist in die Kultur eingebunden, sie ist ohne Kultur nicht denkbar. Wenn Menschen sich auf absolute Sicherheit verlassen, stark von Sicherheitsdenken geprägt sind, werden sie lebensuntauglich, auch untauglich für das Leben in Kulturen. Pädagogisches Anliegen ist es, „dem Heranwachsenden das Sinn-Denken neben dem realitätsnotwendigen Zweck-Denken nahezubringen.“<sup>135</sup>

*Pädagogik als Teil von Kultur*

## 3. Pädagogik und Kultur

Pädagogik ist nicht von der Kultur zu trennen, daraus ergeben sich Ziele für Erziehung und Bildung:

*Erziehungs- und Bildungsziele*

- Kulturoffenheit,
- Kulturfreiheit,
- Kulturkritik
- und Kulturverantwortlichkeit;
- das Hauptziel ist die Kulturmündigkeit.<sup>136</sup>

Diese setzt sich zusammen aus der Freiheit

<sup>133</sup>Ebd., 80;

<sup>134</sup>Ebd., 61;

<sup>135</sup>Ebd., 87;

<sup>136</sup>Ebd., 9;

- zu Frage,
- Urteil
- und Kritik.

#### D. Peter Kafka<sup>137</sup>

*Notwendigkeit des kulturellen Bereichs in der Bildung*

Peter Kafka ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für Physik und Astrophysik in München. In seinem Buch geht er vom allgemeinen Kulturpessimismus, von der Katastrophenstimmung aus und untersucht das Geheimnis der Evolution aus der Perspektive der Kosmologie, der Evolutionstheorie und der Anthropologie. Er findet im Vergleich mit dem Zustand unserer Welt eine „Tumoranalogie“: Die gefährlichen Erscheinungen wuchern unkontrolliert, beschleunigen ihr Wachstum, obwohl sie aus fördernden Erscheinungen entstanden sind.

Mit Peter Kafka soll die Sicht eines Naturwissenschaftlers auf die Frage nach der Notwendigkeit des kulturellen Bereichs in der Bildung ins Spiel gebracht werden.

*Aufstieg als Evolution*

#### 1. „Selbstorganisation“

Aufstieg geschieht nach den Regeln der Evolution, und zwar nicht nur im Darwinschen Sinne, sondern auch im Denken und in gesellschaftlichen Prozessen allgemein: Kafka nennt dies „Selbstorganisation“.<sup>138</sup> Niedergang beginnt beim Menschen, dem bisher höchst entwickelten Wesen der Evolution, selbst, weil wir uns in ständiger Eile befinden, deshalb den eigenen wahren Wert nicht mehr zum Maßstab nehmen, ihn nicht einmal mehr wahrnehmen können.<sup>139</sup>

„Der Sinn der Zeit ist das Werden.“<sup>140</sup>

*die wichtigsten Errungenschaften der Evolution*

Eine der wichtigsten Errungenschaften der Evolution ist die Sprache, sie eröffnet den Zugang zu weit höherer Komplexität. Eine wichtige Mutation der Sprache ist die Kreativität, als Äußerung von Freiheit. Das soeben von der Welt<sup>141</sup> entdeckte Ich entdeckt die Welt und interpretiert sie aus sich heraus. Ganz einfache Dinge, materielle Gegenstände, können Traditionen fixieren, sie können große Kräfte in unserer Seele freisetzen.<sup>142</sup> Die bildende Kunst wächst aus dieser Wurzel. Eine entscheidende Bedeutung kommt jedoch der Entwicklung der Schrift zu: zunächst diente sie der Fixierung der Tradition, doch dann beschleunigte sie auch die Abweichung von ihr.

„Die Schrift fördert nämlich die Lebensfähigkeit von „geistigen Mutationen“ im einzelnen und deren Übergang in eine ganze Kultur.“<sup>143</sup>

<sup>137</sup>-Verwendete Literatur:

Peter Kafka: Das Grundgesetz vom Aufstieg. Vielfalt, Gemächlichkeit, Selbstorganisation: Wege zum wirklichen Fortschritt, München/Wien 1989;

<sup>138</sup>-Ebd., 15;

<sup>139</sup>-Ebd., 19;

<sup>140</sup>-Ebd., 29;

<sup>141</sup>-Ebd., 54; aus wer (der Mann, lat. Vir) und alt; werelt bedeutet Zeitalter des Menschen; alt hat etwas mit dem Wachsen, dem Werden, dem Erwachsenwerden zu tun (lat. Altus, hoch);

<sup>142</sup>-Man denke an die magische Wirkung von Fetischen. Ebd., 89;

<sup>143</sup>-Ebd., 90;

Denken funktioniert besser bei Menschen mit kreativen Gehirnen, die dies lebenslang trainiert haben. Als die Möglichkeiten der Schrift entdeckt wurden, konnten immer mehr Menschen miteinander in Kontakt kommen, es werden immer mehr Netze zwischen wenigen Begabten und Spezialisten geknüpft und somit neue Kulturbereiche erschlossen. Jede neue Idee muss zuerst einmal in einem Einzelmenschen im tastenden Denken gefunden und bewertet werden. Bereits hier wird sie der Selektion unterworfen. Danach muss der Gedanke den Weg in die Kultur finden, braucht also die gemeinsame Schutzzone der Freiheit, wo er Freunde gewinnen kann. Nur so können Evolutionsprozesse in Gang gebracht werden.<sup>144</sup> Jeder Mensch muss in seiner Entwicklung gewissermaßen die Evolution durchlaufen, den Prozess der Selbstorganisation der Strukturen, die schon im Mutterleib an Erfahrungen in ihn eingingen. Es ist die Evolution von Seele und Geist: Zuerst eine Neukombination von Genen, dann eine einmalige Geschichte von Begegnungen mit der Welt und mit den Menschen, die ihrerseits ein solch einmalige Geschichte durchlaufen haben: diesen Schatz besitzt jeder Mensch.<sup>145</sup> Aber diese Freiheit muss erst organisiert werden.

*Denken basiert auf kreativen Grundfähigkeiten*

## 2. Freiheit

Die Selbstorganisation der Freiheit ist der lange Weg, der Evolutionsprozess, der den Menschen bewegt und der langwieriger, komplexer Lernprozesse bedarf.<sup>146</sup>

*Selbstorganisation als komplexer Lernprozess*

## 3. Das Grundgesetz des Ausstiegs<sup>147</sup>

Durch die Zunahme der Evolutionsgeschwindigkeit wurden die Voraussetzungen für weitere Evolution gestört, Instabilität stellt sich ein, die sich schließlich in Richtung Niedergang bewegt. Das bewährte Prinzip der Komplexität wird schnell abgebaut. Freiheit kann nicht in der Isolation gelernt werden und Selbstverwirklichung gibt es nicht ohne Kultur. Lernen kann man nur in Beziehung zur Umwelt und zu anderen Menschen. In der Konsequenz leben wir nicht mehr in Symbiose mit der Kultur, sondern als Parasiten auf ihren Trümmern. Es gibt noch Kulturdenkmäler, das innere Bedürfnis nach Traditionen und der natürliche Widerstand gegen sie. Noch kann der Konsum Bedürfnisse befriedigen. Aber leere Fassaden bieten kein Zuhause, fordern nicht einmal zu ihrem Verlassen auf. Die Grundlage kultureller Evolution war immer der Weg der kleinen Schritte, die Jugend fügte sich immer weitgehend gesellschaftlich ein, Ererbtes wurde weitergegeben und so Evolution garantiert. Ererbtes ist heute Instabilität, der organisierte Untergang, und auch das wird tradiert. Suchtsymptome kündigen den Zusammenbruch an: die fixe Idee von Wachstum und Wohlstand, der Rückzug aus allen wesentlichen Beziehungen, Verarmung, Beschaffungskriminalität gepaart mit rücksichtsloser Vernichtung, und das auf allen gesellschaftlichen Ebenen.<sup>148</sup>

*keine Selbstverwirklichung ohne Kultur*

<sup>144</sup>Vgl.: ebd., 90;

<sup>145</sup>vgl. die Schriften Herders;

<sup>146</sup>Ebd., 96; „Freiheit ist der Name für das Erasten und Auswählen von Möglichkeiten in dem Evolutionsprozess im menschlichen Gehirn, den wir Denken nennen.“

<sup>147</sup>Ebd., 99; „Das Grundgesetz des Aufstiegs der Strukturen in Raum und Zeit vom Urknall bis zur menschlichen Freiheit lautete: Wertschöpfung, also die Verwirklichung komplexerer Gestalten, geschieht allein nach dem Prinzip evolutionärer Selbstorganisation. Das heißt: Abtasten des Raumes der Möglichkeiten mittels zufälliger Schwankungen, Auffinden und Ausprobieren von Wahrscheinlichem, Überleben des besser Zusammenpassenden, also Langlebigeren, und dessen Modifikation in immer raffinierterer gegenseitiger Anpassung beim Weitertasten - durch Verflechtung einerseits und Isolation andererseits.“

<sup>148</sup>Ebd., 99/100: so zeichnet Kafka den Weg in den Abgrund, zeigt seine Symptome und Mechanismen auf, um Impulse zur Rückkehr finden und geben zu können;

*Vielfalt als Aufstiegs-  
kriterium***4. Wege zum Aufstieg**

Vor jedem Aufstieg muss der Ausstieg stehen, Ausstieg aus einer unaufhörlichen Abwärtsbewegung. Ein wichtiger Schritt zur Sicherung der Evolutionsfähigkeit ist: „Globale und wirtschaftliche Macht zu unterbinden“.<sup>149</sup> Kafka ist, aus Gründen evolutionärer Grundgesetze, der Ansicht, dass künftige politische Strukturen der Erde Vielfalt garantieren müssen, und damit Machtentstehung verhindern. Dem steht entgegen, dass die Entwicklung menschlicher physiologischer und psychologischer Grundmuster tief verwurzelte Verhaltensweisen geschaffen haben, die Machtbildung begünstigen. Auf jeden Fall muss darüber gewacht werden, dass die kritische Evolutionsgeschwindigkeit nicht erreicht wird.<sup>150</sup> Wobei ich der Ansicht bin, dass die Wissenschaft nur ein Produkt der Wissenschaftler und die ein Produkt ihrer Erziehung, die wiederum ein Produkt der Gesellschaft sind, darstellt.

*Kulturmündigkeit und  
Kulturverantwortlichkeit  
widerstreben  
Innovation und Fort-  
schritt*

Genau die Ziele, die Löwisch in seinem Buch skizziert, haben in der Wissenschaft versagt: Kulturmündigkeit und Kulturverantwortlichkeit. In einer kapitalistischen Gesellschaft, in der sich die Länder vereinigt haben, streben die Politik und mit ihr die Wissenschaft und Technik unaufhörlich nach Macht, gepaart mit Reichtum und Wohlstand. Diese können nur durch ständige Innovation und Fortschritt erworben werden. Nur, dass eine Sucht nach Fortschritt entsteht, und so eine Innovation die andere jagt, ohne dass auch nur ihre Folgen erforscht werden können, um erst danach von ihr Gebrauch zu machen. Der Mensch, die menschliche Evolution kann mit diesem Tempo nicht mithalten. Entwicklungen rasen an ihm vorbei, er wird zum Fremden in seiner eigenen Kultur, hat keine Chance mehr seine Welt zu verstehen und dämpft seinen Schmerz durch die Freuden des Konsums.<sup>151</sup>

*Ziel muss Vielfalt und  
Gemächlichkeit sein*

Werte zählen in dieser Gesellschaft nicht mehr, wurden nicht mehr vererbt. Denken ist ein Prozess in Raum, Zeit und Materie. Die Voraussetzungen für Evolution sind Vielfalt und Gemächlichkeit. Dessen sollten wir uns wieder bewusst werden und dieses Wissen vererben, dem Wettlauf mit der Zeit und der Uniformierung der Welt ein Ende bereiten. Die Pädagogik, insbesondere die Kunstpädagogik bekommt die Aufgabe hier Gegenpole zu setzen.

<sup>149</sup>-Ebd., 103;

<sup>150</sup>-Ebd., 128; „Die Krise des irdischen Lebens, die globale Einfalt und Raserei, der Abbau der Voraussetzungen weiterer Evolution, ist vor allem Folge der Entwicklung der Wissenschaft.“

<sup>151</sup>-Ebd., 147; „Der Sinn der Zeit ist die Wertschöpfung.“

## Teilbaustein 4: Aktuelle Ansätze aus der Psychologie und der Gehirnforschung

Der klassische „ganzheitliche“ Bildungsbegriff<sup>152</sup> rückte zumindest seit der Industrialisierung und dem damit einhergehenden Aufbau der Leistungsgesellschaften der westlichen Welt immer mehr in den Hintergrund. Die Qualität einer Gesellschaft richtet und richtet sich nach dem Stand der Technik, der Innovation und dem Wohlstand. Kultur, verstanden als Zusammenspiel menschlichen Ausdrucks im Bereich der Theologie, Philosophie, Literatur, Musik, der Künste, etc., wurde selbst zum Ausdruck von Innovation und Wohlstand. Im Zuge des Wandels von der Leistungs- zur Konsumgesellschaft, wurde Kultur selbst zum Konsumgut, kulturelle Einrichtungen vom Musentempel zum Konsumtempel. Diese Entwicklung findet ihren augenblicklichen Höhepunkt in der Informationsgesellschaft und den Möglichkeiten virtueller Realitäten, des WorldWideWebs.

*Maßstab für die Qualität einer Gesellschaft ist heute Innovation und Wohlstand*

Bildungseinrichtungen reagierten auf die Anforderungen, die v.a. durch die Industrie, sprich das Kapital, an sie herangetragen wurden, mit einer Dominanz der „akademischen Bildung“, der Schulung mathematischer und sprachlicher Fertigkeiten und Fähigkeiten, d.h. mit der Schulung des „reinen Intellekts“, des kognitiven Bereichs. Aus der Perspektive der Hemisphärenforschung betrachtet, entwickelte sich beim Menschen dadurch eine Dominanz der linken Gehirnhemisphäre, einhergehend mit der Verkümmern der rechten. Gleichzeitig konnte beobachtet werden, dass die Menschen zwar eine immer bessere „akademische Grundbildung“ bekamen und bekommen, diese aber keinerlei Garantie für die Anforderungen des täglichen Lebens geben kann. Ein hoher IQ verspricht keinen Lebenserfolg. Empirische Untersuchungen an Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zeigen, dass Aggression und Delinquenz einerseits und Depression andererseits immer mehr den menschlichen Alltag bestimmen. Defizite im Sozialverhalten der Menschen<sup>153</sup>, Beziehungsunfähigkeit, Lebensuntüchtigkeit und reiner Egozentrismus nehmen zu.

*IQ und EQ müssen zusammenspielen*

Eine Kultur mit dem Ideal der Menschenbildung muss darauf reagieren.

Wissenschaftler beschäftigen sich seit mehreren Jahren mit diesen Problemen. So entwickelte Daniel Goleman den Begriff der „Emotionalen Intelligenz“ (EQ) in Anlehnung an den IQ, um Erklärungsmuster finden und schließlich Wege aus dieser gesellschaftlichen Fehlentwicklung aufzeigen zu können. Grundgelegt und unterstützt wurden diese Ansätze aus klinischen Befunden und der Entdeckung der Hemisphärenasymmetrie, sowie der Split-Brain-Forschung und der daran anschließenden empirischen Untersuchungen zur Rolle der linken und rechten Hemisphäre, bzw. des Corpus Callosum. Diese Ergebnisse sind zusammengenommen so wichtig, dass sie von einer Gesellschaft nicht ignoriert werden können, sie kulturellen Einfluss nehmen müssen, insbesondere im Bildungsbereich. Aus diesem Grunde sind diese Ansätze und ihre Ergebnisse untrennbar von unserer westlichen Kultur und gehören zweifelsohne zu ihren Gesichtern. Inzwischen werden diese Ergebnisse auch von Bildungsplanern rezipiert und man versucht sie bei einer Neugestaltung des Bildungssystems zu berücksichtigen.

*Begriff:  
Emotionale Intelligenz (EQ)*

<sup>152</sup>man denke an Kant, Schiller, Humboldt, u.a.;

<sup>153</sup> **QUERVERWEIS:** s. Seite 713f. ‚soziale Kompetenz‘

Die ausgewählte Literatur steht exemplarisch für diese Forschungsrichtungen.

### A. Daniel Goleman: „Emotionale Intelligenz“<sup>154</sup>

*EQ als unverzichtbare Grundlage der Menschenbildung*

Was bedeutet emotionale Intelligenz, was ist unter einem EQ zu verstehen?

Der Begriff „Emotion“ lässt sich vom lateinischen „movere“ (bewegen) mit dem Präfix „e“, d.h. Hinwegbewegen, abgeleitet. Jeder Emotion, nach Goleman, gehören zur emotionalen Intelligenz Fähigkeiten wie Selbstbeherrschung, Eifer, Beharrlichkeit und Selbstmotivation. Er ist der Überzeugung, dass die Fähigkeiten Kindern beigebracht werden können, so dass diese in der Konsequenz ihr intellektuelles Potential besser nutzen können. Ihre Bedeutung erhält die emotionale Intelligenz insbesondere durch den Zusammenhang zwischen Gefühl, Charakter und moralischen Instinkten. Dabei sind das Medium der Gefühle/Emotionen die Impulse, deren Keim wiederum ein Gefühl ist, das sich unkontrolliert in die Tat umsetzt. Die Fähigkeit Impulse zu unterdrücken bildet die Basis des Charakters. Damit stehen in unserer Zeit zwei moralische Haltungen im Mittelpunkt: Selbstbeherrschung und Mitgefühl.<sup>155</sup> So werden wesentliche menschliche Kompetenzen wie Selbsterkenntnis, Selbstbeherrschung, Empathie, Zuhören, Konfliktlösefähigkeiten und Kooperation zu Teilen der Bildung, der Menschenbildung. Uns stellt sich die Frage, wie der EQ durch den ästhetischen Bereich gebildet werden könnte.

#### 1. Einführung in die Thematik

*Emotionen befinden sich in der menschlichen Evolution auf dem Rückzug*

Goleman untersucht im ersten Teil seines Buches die emotionale Architektur des Gehirns. Die Emotionen waren in der Geschichte der menschlichen Evolution ständig ihre weisen Führer. Heute jedoch können die Emotionen aufgrund ihrer langsamen Gangart mit den neuen Realitäten der Zivilisation nicht mehr Schritt halten. Mithilfe neuer Methoden der Beobachtung von Körper und Gehirn sind Forscher auf neue physiologische Details gestoßen, die Einleitung ganz spezifischer Reaktionen auf Emotionen wie Zorn, Furcht, Glück, Liebe, Trauer, Überraschung oder Abscheu betreffend. Es handelt sich hier insbesondere um die Ausschüttung von Hormonen, Bewegungen innerhalb des Blutkreislaufs und zerebrale Schaltungen, u.v.a.m.<sup>156</sup> Mit dem Verschwinden der ständigen Existenzgefahr und dem daraus resultierenden Druck auf die menschliche Existenz verschwand auch die existentielle Notwendigkeit der Emotionen. Trotzdem kann aufgezeigt werden, dass dem Menschen zwei Seelen innewohnen: die rationale, die langfristige Pläne macht, deren wir uns bewusst sind, die im Zentrum unserer Wahrnehmung steht, die Dinge reflektiert und analysiert, und die emotionale, die spontan, impulsiv, machtvoll und unlogisch ist. Beide arbeiten harmonisch zusammen, sind miteinander verflochten:

„Gefühle sind wichtig für das Denken, Gedanken wichtig für das Fühlen.“<sup>157</sup>

*Lernen und Gedächtnis*

Bezüglich der Evolution der Emotion und des Gehirns müssen folgende Fakten festgehalten werden: das limbische System verfeinerte zwei wirksame Hilfsmittel: Lernen und Gedächtnis; zudem wurde der Neokortex immer feiner abgestimmt: seine Früchte sind Kunst, Kultur und Zivilisation. Gleichzeitig ermöglichte der sprunghafte

<sup>154</sup>-Daniel Goleman: Emotionale Intelligenz; München/Wien 1996;

<sup>155</sup>-Ebd., 12;

<sup>156</sup>-Ebd., 22-24;

<sup>157</sup>-Ebd., 26;

Zuwachs der Hirnstruktur eine Nuancierung der Emotionen. Eine besondere Rolle kommt hier dem Mandelkern zu, der Spezialist für emotionale Angelegenheiten ist. Er ist bei den Primaten viel stärker ausgeprägt. Der Mandelkern ist der Speicher der emotionalen Erinnerung. Ein Leben ohne Mandelkern kommt einem Leben ohne Emotionen, ohne persönliche Sinngehalte gleich. Der Hippocampus, als wichtigstes Gebilde des limbischen Systems, ist zusammen mit Teilen des Kortex ein eindeutiges Kontextgedächtnis; er speichert Tatsachen und Details unseres Lebens. Verschiedenste Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass unser Gehirn zwei Gedächtnissysteme besitzt:

- eines für „normale Informationen“
- und eines für „emotionsgeladene Informationen“.

Dabei ist festzuhalten, dass je stärker die Mandelkern-Erregung ist, desto stärker wird der Eindruck des Erlebnisses, desto unauslöschlicher wird die Erinnerung daran. Nur, neurale Warnsignale, die der Mandelkern sendet, sind in unserer Jetztzeit, in unserer wandelbaren Welt, veraltet, haben ihre Bedeutung nicht mehr.

*das menschliche Gehirn besitzt zwei Gedächtnissysteme*

Daniel Goleman gibt zu bedenken: „schlau kann dumm sein“ und bemerkt, dass gerade Menschen mit hohem IQ häufig große Schwierigkeiten in ihrem Privatleben haben, und zwar, weil seines Erachtens die „Intelligenz der Gefühle“ große Defizite aufweist.<sup>158</sup> Ein hoher IQ ist kein Garant für Wohlstand, Ansehen und Glück, trotzdem sind unsere Bildungseinrichtungen auf „akademische Intelligenz“ programmiert, die nicht auf das Durcheinander und den ständigen Wechsel im Lebens vorbereitet, und ignorieren die „emotionale Intelligenz“. Sie kann als Metafähigkeit betrachtet werden, von der es abhängt, in welchem Ausmaß und wie wir unsere Fähigkeiten, v.a. auch unseren Intellekt, nutzen können.<sup>159</sup> Goleman ist zusammen mit Gardner der Überzeugung, dass es in der Auffassung von Intelligenz auf den Begriff „multipel“ ankommt: es gibt sehr unterschiedliche und mannigfaltige Spielarten von Intelligenz, die sich in den menschlichen Talenten manifestiert und sich nicht auf die „akademische Intelligenz“ reduzieren lässt. Gardner untersucht im Bereich der personalen Intelligenz v.a. die Rolle der Gefühle, als eine ihrer Dimensionen. Immer mehr Psychologen<sup>160</sup> gelangen zu der Einsicht, dass sich die alten IQ-Vorstellungen auf den engen Bereich der mathematischen und sprachlichen Fähigkeiten beschränken und keine Aussagen über den realen Lebensweg eines Menschen zulassen. In der Konsequenz fassen sie ihren Intelligenzbegriff weiter und subsumieren darunter insbesondere auch die „personale“ oder „emotionale Intelligenz“.<sup>161</sup>

*IQ ohne EQ ist keine Form der Menschenbildung*

<sup>158</sup> Vgl. Goleman, 1995, 53-55, hier: insbesondere: S.55 u.; „Dazu gehören Fähigkeiten wie die, sich selbst zu motivieren und auch bei Enttäuschungen weiterzumachen; Impulse zu unterdrücken und Gratifikationen hinauszuverschieben; die eigenen Stimmungen zu regulieren und zu verhindern, dass Trübsal einem die Denkfähigkeit raubt; sich in andere hineinzuversetzen und zu hoffen.“

<sup>159</sup> Goleman bezieht sich hier u.a. auf **Howard Gardner**, Psychologe an der Harvard School of Education, und seinen Begriff der „personalen Intelligenz“, deren er zwei Facetten zuweist: die „interpersonale“ (wie z.B. bei Carl Rogers, als Therapeuten, oder bei Martin Luther King, als Führungspersönlichkeit) und die „intrapersonale“ (wie z.B. bei Sigmund Freud, in der Übereinstimmung seiner brillanten Einsichten und deren Übereinstimmung mit seinen wahren Empfindungen und seinem Leben); s. auch Goleman, 1995, S.58/59;

<sup>160</sup> darunter u.a. Peter Salovey und Robert Steinberg von der University of Yale;

<sup>161</sup> Ebd., 64-66;

## Formen emotionaler Intelligenz

### 2. Emotionale Intelligenz

Salovey gliedert seine grundlegende Definition von "emotionaler Intelligenz"<sup>162</sup> in fünf Bereiche:<sup>163</sup>

- 1. Die eigenen Emotionen kennen: Selbstwahrnehmung.
- 2. Emotionen handhaben: Angemessenheit von Gefühlen.
- 3. Emotionen in die Tat umsetzen: Emotionen in den Dienst eines Zieles setzen, d.h. emotionale Selbstbeherrschung.
- 4. Empathie: Menschenkenntnis.
- 5. Umgang mit Beziehungen: soziale Kompetenz und interpersonale Effektivität.<sup>164</sup>

Absolute Voraussetzung für emotionale Intelligenz ist also die Fähigkeit der Selbstwahrnehmung, die Goleman auch "mindfulness"<sup>165</sup>, nennt und als

*"selbstreflexives Wahrnehmen, dessen Gegenstand, die Erfahrung selbst einschließlich der Emotionen, vom Geist beobachtet und erforscht wird,"<sup>166</sup>*

bezeichnet. "Mindfulness" bedeutet so, dass der Mensch sich 1. seiner momentanen Stimmung und 2. seiner Gedanken über diese Stimmung bewusst ist. Mayer<sup>167</sup> unterscheidet hierbei charakteristische Stile wie Menschen mit den eigenen Emotionen umgehen: achtsam (kultivierter Umgang), überwältigt (Sklave der eigenen Stimmung) oder hinnehmend (sich über seine Gefühle im Klaren sein, sie aber nicht zu ändern versuchen).<sup>168</sup>

## emotionale Selbstwahrnehmung stärken

Zwei Ebenen der Emotion lassen sich unterscheiden: eine bewusste und eine unbewusste.<sup>169</sup> Dringt eine Emotion ins Bewusstsein, wird sie im frontalen Kortex registriert.<sup>170</sup> Emotionen, die im Unbewussten gären, haben immensen Einfluss auf unsere Wahrnehmungen und Reaktionen; erst wenn die daraus resultierenden Wahrnehmungen und Reaktionen bewusst registriert werden, sie also im Kortex registriert sind, kann der Mensch sie einer neuen Bewertung unterziehen, damit selbst umgehen, d.h. um zur emotionalen Selbstwahrnehmung zu gelangen, um darauf bewusst reagieren zu können. Ziel des Menschen ist dabei immer Ausgeglichenheit und Harmonie, keinesfalls die Unterdrückung der Gefühle, die alle ihren Wert und ihre Bedeutung besitzen. So trifft Aristoteles die richtige Aussage, wenn er vom Wunsch nach der "angemessenen Emotion" spricht.<sup>171</sup> Das Wohlbefinden des Menschen hängt entscheidend vom Verhältnis zwischen positiven und negativen Emotionen ab.<sup>172</sup> D.h. dann aber auch, dass Emotionen die Macht besitzen<sup>173</sup>, unsere Fähigkeit,

*"zu denken und zu planen, für ein fernes Ziel zu üben, Probleme zu lösen,"*

beinträchtigen oder fördern. Sie

<sup>162</sup>unter Berücksichtigung Gardners Begriffs der personalen Intelligenz;

<sup>163</sup>Ebd., 65/66; Peter Salovey und John D. Mayer: "Emotional Intelligence"; in: Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211, 1990; hier: S.189;

<sup>164</sup>stichwortartige Erläuterungen nach dem Doppelpunkt durch die Autorin;

<sup>165</sup>Vgl., Goleman, 1995, 67; in der Psychologie spricht man auch von "Metakognition" (Wahrnehmen des Denkprozesses) und "Meta-stimmung" (Wahrnehmen der eigenen Emotionen);

<sup>166</sup>Ebd., 67/68;

<sup>167</sup> John D. Mayer und Alexander Stevens: "An emerging understanding of the reflective (Meta) Experience of Mood", unveröff. Ms. 1993;

<sup>168</sup>kursiv: Begriffe des Autors: Goleman, 1995, 69/70;

<sup>169</sup>Vgl. Ebd., 77/78;

<sup>170</sup>ebd.;

<sup>171</sup>Ebd., 79;

<sup>172</sup>Vgl.: Ed Diener und Randy J. Larsen: "The Experience of Emotional Well-Being": in: Michael Lewis und Jeannette Haviland: Handbook of Emotions, New York: Guilford Press, 1993; hier wurden Stimmungs-Untersuchungen durchgeführt, bei denen Hunderte von Männern und Frauen zu den unterschiedlichsten Zeiten durch Piepstöne aufgefordert wurden, festzuhalten, was sie gerade empfanden; s. Goleman, 1995, 80;

<sup>173</sup>Vgl.: Goleman, 1995, 108;



„bestimmen die Grenzen unserer Fähigkeit, unsere angeborenen Fähigkeiten zu nutzen, und damit entscheiden sie über unseren Lebenserfolg.“<sup>174</sup>

Emotionaler Intelligenz kommt daher übergeordnete Bedeutung zu, sie ist eine Fähigkeit, die sich intensiv auf alle anderen menschlichen Fähigkeiten auswirkt.<sup>175</sup>

### 3. Anwendungen:<sup>176</sup>

#### • „Fließen“

Erinnern wir uns an Schillers berühmten Ausspruch, dass er nur da ganz Mensch ist, wo er spielt, so beschreibt er hier eine Art von ekstatischen Zustand, in dem man Raum und Zeit vergisst. Dieser Zustand ist v.a. Künstler/-innen, ich denke hier an Musiker/-innen und Maler/-innen sehr bekannt. Solche Schilderungen von Spitzenleistungen wurden von Psychologen<sup>177</sup> zwanzig Jahre lang empirisch untersucht und mit dem Begriff des **Fließens** beschrieben. Fließen ist ein Zustand der Selbstvergessenheit. Während des Fließens sind die Emotionen beherrscht, kanalisiert und positiv, voller Spannung, auf ein Ziel, ein Aufgabe hin orientiert. Fließen stellt die Emotionen in den Dienst der Leistung und des Lernens. Es ist, so Goleman, die höchste Form emotionaler Intelligenz. Dabei gibt es verschiedene Wege in den Zustand des Fließens einzutreten: a) seine volle Aufmerksamkeit bewusst auf die vorliegende Aufgabe konzentrieren, also ein Zustand höchster Konzentration; b) eine Aufgabe finden und suchen, in der man besonders bewandert ist, und sich dann in so großem Maße darauf einlassen, dass die eigenen Fähigkeiten auf die Probe gestellt werden.<sup>178</sup> Fließen ist ein Zustand des Schwebens, ohne störende negative Emotionen, es ist ein höchst motivierendes, unwiderstehliches Gefühl von Ekstase. Schwierigste Aufgaben können mit minimaler geistiger Energie bewältigt werden, da sich das Gehirn in einem Zustand der Gelassenheit befindet, Erregung und Hemmung neuraler Schaltungen auf die momentanen Anforderungen abgestimmt sind. Befassen sich Menschen mit Tätigkeiten, die mühelos ihre Aufmerksamkeit für einige Zeit fesseln, so beruhigt und entspannt sich ihr Gehirn, d.h. „die kortikale Erregung lässt nach“.<sup>179</sup> Dies ist eine außergewöhnliche Entdeckung, wenn man daran denkt, dass folglich das Gehirn in gelassenem Zustand Höchstleistungen vollbringt. Man sollte erwarten, dass schwierige Aufgaben erhöhte kortikale Aktivität erfordern, aber das Gegenteil ist der Fall: angestrenzte, sorgenvolle Konzentration führt zu erhöhter kortikaler Aktivität und lässt optimale Gehirnleistung nicht zu. So muss man das Fließen als Vorbedingung für die Meisterschaft im Beruf, in der Kunst und ganz allgemein im Lernen bewerten. Jede kreative Leistung beruht auf zielstrebigem Vertiefung oder anders gesprochen, auf Fließen. Soll beim Lernen das Fließen aufrecht erhalten werden, so müssen die Grenzen der eigenen Fähigkeiten immer

*„Fließen“  
als höchste Form emotionaler Intelligenz*

<sup>174</sup> ebd.;

<sup>175</sup> Albert Bandura: Psychologe aus Stanford; hier z.B.: Daniel Golemans Gespräch mit Albert Bandura über das Selbstvertrauen wurde abgedruckt in der New York Times vom 5. Mai 1988; „Was die Menschen über ihre Fähigkeiten denken, wirkt sich stark auf diese Fähigkeiten aus. Befähigung ist keine feststehende Eigenschaft; das, was einer leisten kann, bewegt sich in einem breiten Spielraum. Menschen mit Selbstvertrauen kommen nach Niederlagen rasch wieder auf die Beine; sie nehmen Dinge einfach in die Hand und machen sich keine Gedanken darüber, was schiefgehen kann.“

<sup>176</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Fließen‘

<sup>177</sup> Hier: Michaly Csikszentmihalyi von der Universität Chicago in 20ig jähriger Forschung zusammengetragen: Mihaly Csikszentmihalyi: „Play and Intrinsic Rewards“, in: Journal of Humanistic Psychology, 15, 3, 1975;

<sup>178</sup> Csikszentmihalyi erklärt Goleman dazu (in: ders.: Flow): „Am besten scheinen sich die Menschen zu konzentrieren, wenn sie ein bisschen stärker als gewöhnlich gefordert werden und wenn sie mehr als gewöhnlich geben können. Werden sie zu wenig gefordert, langweilen sie sich, sind sie den Anforderungen nicht gewachsen, werden sie ängstlich. Das Fließen ereignet sich in dem heiklen Bereich zwischen Langeweile und Angst.“ (vgl.: Goleman, 1995, 121;)

<sup>179</sup> Vgl.: „Wie ein Wasserfall“: Newsweek, 28.2.1994; Goleman, 1995, 122;

weiter vorangetrieben werden; dies wird zur Primärmotivation und macht den Lernenden, der immer wieder Erfolgserlebnisse verbucht, glücklich.

*der Prozess des Fließens  
als Ideal von Erziehung  
und Bildung*

Aus dieser Aussage entsteht ein positives Modell von Erziehung und Bildung.<sup>180</sup> Folglich ist auch die Fähigkeit, die Emotionen auf ein produktives Ziel zu lenken, eine übergeordnete, grundlegende Fähigkeit.<sup>181</sup>

*Empathie  
als soziale und kommunikative Kompetenz*

- "Empathie"

Grundlage der Empathie ist die Fähigkeit zur Selbstwahrnehmung: nur wenn wir für unsere eigenen Emotionen offen sind, können wir die Gefühle anderer deuten.<sup>182</sup> In vielen Lebensbereichen kommt es darauf an, zu erkennen, was ein anderer empfindet: man denke z.B. an Verkauf, Management, Kinderbetreuung, Liebesbeziehungen, Mitgefühl für das Leid anderer, politisches Handeln, etc. Fehlende Empathie verursacht häufig aggressives, kriminelles Verhalten. Die Wurzeln der Empathie sind bis ins Kleinkindalter zurückverfolgbar.

*soziale Kompetenz als atmosphärische Kompetenz*

- "Soziale Kompetenz"<sup>183</sup>

Der Umgang mit den Emotionen anderer setzt zunächst die Selbstwahrnehmung und Selbstbeherrschung und so dann Empathie voraus. Auf dieser Grundlage reift die sog. "Menschenkenntnis": "dies sind die sozialen Kompetenzen, die für den Erfolg im Umgang mit anderen entscheidend sind; wer hier Defizite hat, kommt in der sozialen Welt nicht zurecht und wird immer wieder interpersonale Katastrophen erleben."<sup>184</sup> Der Mangel an diesen Fähigkeiten führt dazu, dass die intellektuell begabtesten Menschen in ihren zwischenmenschlichen Beziehungen scheitern, weil man sie für arrogant, widerlich oder gefühllos hält. Der Besitz dieser sozialer Fähigkeiten ermöglicht die Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen, mobilisiert und inspiriert das Gegenüber, erbaut eine entspannte, gute, freundschaftliche Atmosphäre und wirkt auf andere überzeugend. Eine der wichtigsten sozialen Kompetenzen ist es, seine eigenen Gefühle ausdrücken zu können.

*soziale Intelligenz als Ideal der Menschenbildung*

- "Soziale Intelligenz"

Howard Gardner hat zusammen mit Hatch folgende Elemente der interpersonalen Intelligenz aufgezeigt:<sup>185</sup> a) Gruppen organisieren (der "Führer"), b) Lösungen aushandeln (der Vermittler), c) persönliche Verbindung (Empathie und Herstellung von Beziehungen), d) soziale Analyse (die Fähigkeit, die Gefühle, Motive und Anliegen anderer zu entdecken und zu verstehen). Zusammengenommen bilden diese vier Fähigkeiten die Grundlage höchster sozialer Kompetenz und sind die notwendigen Zutaten für gesellschaftlichen Erfolg, Charme und Charisma. Allerdings gibt es auch Menschen, die hinsichtlich nonverbaler Botschaften lernunfähig zu sein scheinen: in der Psychologie spricht man hier von "Dyssemie". Generell lässt sich jedoch zeigen, dass soziale Kompetenz erlernbar sind, ein Weg zu ihnen besteht darin, zuerst andere zu beobachten, dann nachzuma-

<sup>180</sup>-Schule muss in der Lage sein Räume für das Fließen zu schaffen, Räume, in denen es möglich ist, Raum und Zeit zu vergessen, Räume, in denen es möglich ist sich zu konzentrieren, Räume der Selbstverantwortung, v.a. aber auch akustisch gut gestaltete Räume.

<sup>181</sup>-Vgl.: Goleman, 1995, 125;

<sup>182</sup>-Vgl.: Goleman, 1995, 127; s. auch: John Mayer und Melissa Kirkpatrick: "Hot information-processing becomes more accurate with open emotional experience", Universität von New Hampshire, unveröff. Ms., Okt.1994 und Randy Larsen et al., "Cognitive operations associated with individual differences in affect intensity", in: Journal of Personality and Social Psychology, 53, 1987;

<sup>183</sup>-**QUERVERWEIS:** s. Seite 713f. 'soziale Kompetenz'

<sup>184</sup>-Goleman, 1995, 147;

<sup>185</sup>-Goleman, 1995, 153/154;

chen, was ein anderer tat und schließlich mit dem Gegenüber zu reden und sich an allem zu beteiligen, anstatt versuchen zu wollen, verfrüht die Initiative zu übernehmen und sich nicht auf bestehende Bezugssysteme einzulassen.

#### 4. Fazit: Emotionale Bildung und Unbildung

Vergleicht man die Ergebnisse landesweiter amerikanischer Erhebungen über Kinder zwischen sieben und sechzehn Jahren und deren emotionale Verfassung Mitte der siebziger Jahre mit dem Ende der achtziger Jahre<sup>186</sup>, so stellt man fest, dass sich ein emotionales Unbehagen einstellte, nicht durch herausragende Probleme, sondern durch allmähliche Verschlechterung: Kinder ziehen sich häufiger zurück oder haben soziale Probleme; sie sind ängstlich und deprimiert; sie haben Aufmerksamkeits- oder Denkprobleme; sie sind delinquent oder aggressiv. Keines dieser Phänomene ist für sich alleine besorgniserregend. Zusammen genommen kündigen sie jedoch einen enormen Wandel an, machen die tiefgreifenden Defizite innerhalb der sozialen Kompetenzen sichtbar. Schwerwiegende Probleme beruhen, wenn man sich ihre Entstehung und ihre Funktionsweise genau betrachtet, auf bestimmten Defiziten an emotionalen und sozialen Kompetenzen, d.h. nur gezielte Korrektur- und Vorbeugemaßnahmen können Kinder davor bewahren vom Weg abzukommen. Untersuchungen zeigten:<sup>187</sup> Eltern aggressiver Kinder in ihrem Verhalten zwischen Vernachlässigung und harten, willkürlichen Bestrafungen hin und her wechseln. Daraus bildet sich bei den betroffenen Kindern eine sehr einseitige Wahrnehmung aus, die diese Kinder sehr verletzlich werden lässt, da sie eine niedere Schwelle der Aufregung besitzen, und wenn sie aufgeregt sind, nicht mehr klar denken können und in die gewohnten Verhaltensmuster zurückfallen. Solche Kinder halten sich natürlich auch nicht an die Unterrichtsdisziplin, sondern vergeuden ihre Zeit damit, sich zu widersetzen. Rechtzeitige Hilfe kann diese Einstellungen verändern, wenn diese Kinder lernen, sich in andere Kinder hineinzusetzen und ein Gefühl dafür zu bekommen, wie sie selbst von anderen wahrgenommen und empfunden werden. Ferner werden sie spielerisch direkt darin geschult ihre Aggressionen zu beherrschen. Pessimistische Deutungen von Niederlagen im eigenen Leben verstärken das Gefühl der Hilflosigkeit und Hoffnungslosigkeit und führen so zu Depressionen, als anderem Gesicht dieser Defizite. Das Depressionsrisiko sinkt, wenn man Kindern beibringt, produktiv mit ihren Schwierigkeiten und Problemen umzugehen. Zwei emotionale Neigungen machen Kinder also zu Außenseitern: der Hang zu Zornausbrüchen und einseitiger Wahrnehmung von Feindseligkeit einerseits, Schüchternheit, soziale Scheu und Ängstlichkeit andererseits, als Konsequenz emotionaler Unbildung.

Emotionale Bildung muss den Menschen selbstsicher und selbstbewusst machen, er muss lernen seinen, positiven und negativen, Gefühlen zu trauen und danach zu handeln. Das Ich kann gestärkt werden, wenn der Mensch langsam verschiedene Aktions- und Reaktionsmuster lernt, um Probleme meistern zu können. Zu diesen unverzichtbaren emotionalen Fähigkeiten gehört die Selbstwahrnehmung, das Erkennen, Ausdrücken und die Handhabung von Gefühlen, die Impulskontrolle und Gratifikationsaufschub, sowie die Handhabung von Stress und Angst.<sup>188</sup> Es ist wichtig zwischen Fühlen

*emotionale Bildung als notwendige Grundlage jeder Spielart von Bildung*

*emotionale Bildung ist für den Menschen genauso wichtig wie akademische Bildung*

<sup>186</sup>Goleman, 1995, 293: landesweite Untersuchung über emotionale Probleme der Kinder und der Vergleich mit anderen Ländern: Thomas Achenbach und Catherine Howell: "Are America's Children's Problems Getting Worse? A 13-year Comparison", in: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, November 1989;

<sup>187</sup>Vgl.: Goleman, 1995, 296;

und Handeln unterscheiden zu können.<sup>189</sup> So wird klar, dass emotionale Bildung für Menschen genauso wichtig ist, wie eine akademische Bildung. Dazu gehört die Selbstwahrnehmung, so dass man die Zusammenhänge zwischen Gedanken, Gefühlen und Reaktionen wahrnimmt, die Erkenntnis, ob eine Entscheidung von Gedanken oder Gefühlen bestimmt ist, die Einsicht in die Konsequenzen alternativer Entscheidungen und die Anwendung dieser Einsichten auf typische Probleme Jugendlicher.<sup>190</sup> Wichtig muss demnach auch die Schulung der Empathie und sozialer Beziehungen sein<sup>191</sup>. Die Pubertät ist biologisch und psychologisch die entscheidende Zeit für emotionales und soziales Lernen, weil sich in dieser Zeit in der Hirnfunktion der Kinder ein außerordentlicher Wandel vollzieht. Dazu gehört auch die Selbstwahrnehmung bzgl. der eigenen Geschlechtlichkeit. Emotionale Bildung, die Schulung und Bildung des EQ ist demnach die wichtigste Aufgabe der nächsten Zeit.

*Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis: Darstellung und Reflexion der geschlechtlichen Rolle*

Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis soll einen möglichen Weg zeigen, wie Lernarrangements emotionales und soziales Lernen im Kunstunterricht inszenieren können. Bei dem ausgewählten Beispiel wird ein Genderthema fokussiert:

„Wege zur Darstellung und Reflexion der geschlechtlichen Rolle“<sup>192</sup>

Zusammen mit Elisabeth Badinter bin ich der festen Überzeugung, dass die geschlechtlichen Rollen, wie wir sie heute immer noch überwiegend in unserem gesellschaftlichen Alltag, v.a. aber im Berufsleben, erfahren keinen biologischen, sondern einen erzieherischen Ursprung haben. Insbesondere die Jungen müssen erst im Laufe ihres Leben lernen, sich als Junge und später als Mann zu benehmen, was viele Rollenkonflikte auslösen wird. Vieles, was vor noch gar nicht so langer Zeit für Frauen unmöglich war, haben sich die Frauen allmählich im 20. Jahrhundert erkämpft. Ein wichtiger Höhepunkt der emanzipatorischen Bewegung liegt sicherlich in den 20iger Jahren, die Fülle von künstlerischen Arbeiten, die sich in dieser Zeit mit diesem Thema auseinandersetzt, ist so groß, dass man als Museumspädagogin die Qual der Wahl besitzt, zumal ich an der Städtischen Galerie Albstadt arbeitete, die ca. 500 Arbeiten auf Papier von Otto Dix besitzt. Vieles, was heute ganz normal für junge Mädchen ist, war es damals nicht.

Zusammen mit Frau Dr. Anne Peters-Krieg habe ich in Albstadt eine Studio-Ausstellung erarbeitet, die sich mit dem Thema „Von der Madonna zur femme fatale“ in den Werken der Sammlung auseinandersetzt. Zudem war es uns gelungen vom Albstädter Maschenmuseum Originalkleidungsstücke aus den 20iger Jahren zu beschaffen: Hüte, Mützen, Federboas, Kleider, Schuhe, Strümpfe, Jacken und Mäntel. Ich habe mir für die Arbeit mit einer 10. Klasse ein Bild einer Berliner Künstlerin ausgesucht, um es später einer Arbeit von Otto Dix gegenüber zu stellen. Wichtig war uns für dieses Ausstellungsprojekt, und das sollte auch Kern jeder museumspädagogischen Vermittlung sein, das Bild der Frau in den 20iger Jahren plastisch zu machen und den Besuchern die damalige Situation der Frau zu veranschaulichen, um sie für ihre Rolle in der heutigen Gesellschaft zu sensibilisieren: Lernen Fragen zu stellen. Was hat sich bis heute verändert? Warum?

<sup>188</sup>.Vgl.: Goleman, 1995, 326/327;

<sup>189</sup>.Goleman, 1995, 327; „Viele Kompetenzen sind interpersonal: soziale und emotionale Signale deuten, zuhören, negativen Einflüssen widerstehen können, sich in andere hineinversetzen und verstehen, welches Verhalten in einer bestimmten Situation annehmbar ist.“

<sup>190</sup>.Vgl.: Goleman, 1995, 336;

<sup>191</sup>.dazu gehört insbesondere auch die Erfahrung des Genderswitches;

<sup>192</sup>.**Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Gender‘

*Auseinandersetzung mit  
der geschlechtlichen  
Rolle zur Ausbildung der  
Persönlichkeit*

Die Auseinandersetzung mit der geschlechtlichen Rolle ist sehr wichtig zur Ausbildung der eigenen Persönlichkeit, zur Entwicklung eines harmonischen Selbst, sowie der emotionalen und sozialen Kompetenz. Im Dialog mit Beispielen der Kunstgeschichte können neue Seiten an sich selbst festgestellt werden, das eigene geschlechtliche Rollenverhalten reflektiert werden und das Selbstbewusstsein gestärkt werden. Der Mensch kann nicht, soll er als Ganzes verstanden werden, als Neutrum, das er nie ist, behandelt werden.

Eine weitere sinnvolle Rolle, die aber, aufgrund der starken Position der Mädchen in dieser Klasse nicht in Erwägung gezogen wurde, wäre die Möglichkeit zum Gender Switch. Allerdings, zeigten die Mädchen dieser Klasse ausnahmslos einen sehr selbstbewussten Umgang mit ihrer geschlechtlichen Rolle. Es galt eher in anderen Projekten, die Jungs zu stärken.

Die eigene geschlechtliche Rolle reflektieren - in andere Rollen schlüpfen: Jeanne Mammen (1890 - 1976)  
Im Romanischen Café, um 1925, Aquarell 49x37cm, Städt. Galerie Albstadt<sup>193</sup>

*Jeanne Mammen wurde 1890 als jüngstes von vier Kindern in Berlin geboren. Sie wuchs in Paris auf, wo ihre Eltern hinzogen, als sie fünf Jahre alt war. Französisch wurde ihre zweite Muttersprache, so dass es für sie leicht war, die reiche Tradition der französischen Literatur und der bildenden Künste in sich aufzusaugen. Mit 13 war sie bereits eine ambitionierte Leserin zeitgenössischer französischer Literatur. Flauberts „Tentation de Saint Antoine“ wurde ihre Lieblingslektüre. Nach einer sorglosen Kindheit und Jugend begann sie ihre Ausbildung in den bildenden Künsten zusammen mit ihrer älteren Schwester Maria Louise 1906 in der weltberühmten privaten Académie Julian in Paris. Beide setzten ihr Studium 1908 an der Académie Royale des Beaux-Arts in Brüssels und 1911 an der Scuola Libera Academica, Villa Medici, in Rom fort. Jeanne Mammens frühe Arbeiten wurden bereits 1912/13 im Salon des Indépendants in Paris, in Brüssel, La Panne, Ostende und Berlin ausgestellt. Bereits in diesen Arbeiten zeigte sich ihr Gefühl für die Charakterisierung von Personen, für Komposition und Farbe. Toulouse-Lautrec und die franco-belgischen sowie englischen Symbolisten waren ihre Vorbilder. Der Ausbruch des 1. Weltkriegs zwang Jeanne Mammen ihre Studien zu unterbrechen. Ihre Familie erreichte den letzten Zug von Frankreich nach Holland, um der Internierung zu entfliehen. Ihr Vater, Oskar Mammen, der ein wohlhabender Kaufmann war, wurde plötzlich zu einem ausländischen Feind und sein Besitz von der französischen Regierung konfisziert. Also war die junge Künstlerin ein halbes Jahr später in Berlin vollkommen mittellos. Die Jahre während und nach dem Krieg sind gekennzeichnet durch ihren Kampf zu überleben, Arbeit zu finden und jede Art von Arbeit annehmen zu müssen, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Die sozialen und politischen Umbrüche, die sie in eine soziale und wirtschaftliche Situation stießen, die sie nie zuvor erfahren hatte, brachte sie in die engste Nähe zu unterschiedlichsten Menschen, die Jeanne Mammen sehr verantwortungsvoll und sensibel für existentielle Probleme machten. Diese Erfahrungen aus erster Hand gingen unter die Haut und fanden intensiven Ausdruck in ihrer Kunst. Nachdem sie in Berlin mit ihren Eltern zusammengelebt hatten, zogen Jeanne und ihre Schwester in eine früheres Fotostudio am Kurfürstendamm. Für Jeanne wurde es ihr Wohnatelier, in dem sie 57 Jahre lang lebte, bis zu ihrem Tod. Nach vielen harten Jahren konnte Jeanne Mammen 1921 endlich Arbeit finden: sie zeichnete Filmposter für die Universal Film AG und bekam Aufträge von Gesellschafts- und Modemagazinen die Titelseiten zu illustrieren. Die Jahre von 1924 bis 1934 sind ihre realistische Periode. Von 1933 -1945 galt ihre Kunst in Nazi-Deutschland als entartet; sie stellte nicht mehr aus.*

Auf ihrem Aquarell „Im romanischen Café“ zeigt sie zwei junge Frauen,

<sup>193</sup>Postkarte der Städt. Galerie Albstadt



Abb. 17-20

die allein in ein Café gehen. Wir befinden uns im Inneren des Cafés, im Hintergrund ist das Schaufenster, das den Blick nach draußen, auf die Straße, freigibt, zu erkennen. Links hinten steht ein Garderobenständer, der mit vielen dunklen Mäntel behängt ist; ganz oben hängt ein schwarzer Männerhut. Vor dem Garderobenständer sitzt ein Mann, an einem der runden Tische, und liest Zeitung. Auf seinem runden Kopf sind nur noch wenige Haare. Er trägt eine runde Nickelbrille und wirkt in seine Zeitung vertieft, seriös. Links vor ihm sitzt ein weiterer Mann, den wir nur von hinten erkennen. Der Blick ist frei für seine Stuhllehne und den davorstehenden, leeren Tisch. Rechts hinten, direkt vor dem Schaufenster, dessen unterer Teil von feinen, weißen Scheibengardinen bedeckt ist, sitzen eine ältere Dame, mit Hut, und ihr gegenüber ein Herr im schwarzen Anzug mit dunklen Haaren und Bart. Vor diesem Paar ist wiederum ein leerer, weißer, runder Tisch zu erkennen und ein unbesetzter Stuhl. Die Gäste des romanischen Cafés machen insgesamt einen seriösen Eindruck, der Altersdurchschnitt ist schon relativ hoch. Sie sind alle fein gekleidet. Im Mittelpunkt des hochformatigen Aquarells, das bisher auch in gedämpften Erdtönen gehalten ist, stehen zwei junge Frauen. Die Frau im Vordergrund nimmt ca. 4/5 der Bildhöhe ein. Wir sehen sie bis zu ihren Oberschenkeln. Der Rest wird von einem weiteren runden Tisch bedeckt, auf dem ein Gedeck steht. Sie stützt ihre Hand, die mit einem weißen Lederhandschuh bekleidet ist und eine schwarze Geldbörse hält, auf diesem Tisch ab. Wir sehen die Frau von der Seite. Sie trägt einen beigefarbenen Mantel und einen passenden Gürtel. Der Gürtel ist so geschnitten, dass er die Figur der jungen Frau stark betont. Der, für die 20iger Jahre typische, „Kochtopf“- Hut auf ihrem Kopf hat dieselbe Farbe wie ihr Mantel. Diese Harmonie in beige wird accentuiert durch den leuchtend roten Bubikopf, der unter dem Hut hervorschaut, den passend rot geschminkten Lippen und den rot-weiß-karierten Schal, den sie locker um ihren Hals und Schultern geschlungen hat. Ihren Kopf hat sie kokett zum Betrachter hin gewendet. Die Augen sind, wie bei allen Personen auf dem Bild, nur als zwei dunkle Schlitze zu sehen. Die junge Frau wirkt selbstbewusst, mit einem Schuss Arroganz, ihr Lächeln zynisch. Neben ihr, also aus unserer Perspektive links hinter ihr, ist eine zweite junge Frau zu erkennen. Sie trägt einen dunklen Wintermantel mit Pelzbesatz an Hals und Ärmeln und die passende Mütze. Auch ihre Hände stecken in weißen Lederhandschuhen. Unter ihrer Mütze schaut ein blonder Bubikopf hervor, in ihrer linken Hand ist etwas Rotes, vermutlich ein Portemonnaie, zu erkennen. In der rechten Hand hält sie mit

gespreizten Fingern eine Zigarette an den Mund. Ihr ausdrucksloser Blick geht in Richtung linker Bildrand.

Einordnung des Unterrichtsprojektes:

Bei diesem Ausstellungsprojekt habe ich mit einer 9. Klasse meiner Realschule in der Städtischen Galerie Albstadt gearbeitet. Wir hatten uns in den Fächern Bildende Kunst, Musik und Deutsch zuvor darauf geeinigt, schwerpunktartig die 20er Jahre zu behandeln. So wurden Lieder und Tänze der 20er Jahre eingeübt, die geschichtlichen Aspekte grundgelegt, literarische Texte kennengelernt, Bilder aus dieser Zeit betrachtet.

Ziel war es die „Goldenen Zwanziger“ in ihrer gesamten Widersprüchlichkeit zum Leben zu erwecken. Im Fach Kunst habe ich dazu viel mit Arbeiten von Otto Dix gearbeitet, von seinen Kriegskrüppeln bis zu seinem Großstadttriptychon.

Das nun folgende museumspädagogische Projekt, will das Bild der 20er Jahre um das Frauenbild bereichern, wird auch auf Vorkenntnisse von Otto Dix zurückgreifen.

- Rahmenbedingungen: Klasse 9 (ca. 20 Schüler/-innen), Unterricht eine Stunde;
- Präsentationsmaterial: Jeanne Mammen (1890 - 1976) Im Romantischen Café, um 1925, Aquarell 49x37cm, Original der Städt. Galerie Albstadt;
- Realisationsmaterial: Schminksachen, Requisiten (z.B. Zeitungen, Garderobenständer), Kostüme;

Einblicke in das Unterrichtsprojekt

Zu Beginn steht die gemeinsame Betrachtung des Bildes.

Da sich die Schüler/-innen in den letzten Wochen viel mit den 20er Jahren beschäftigt haben, erkennen sie sofort an der Kleidung der beiden Mädchen, dass das Bild aus dieser Zeit stammen muss.

Allerdings erkennen sie nicht die Besonderheit dieser Situation. Für sie ist es heutzutage nichts Besonderes als Mädchen allein in ein Café zu gehen, auch an der Kleidung und am Verhalten der beiden Mädchen finden sie nichts Außergewöhnliches.

Genau dies soll aber im Mittelpunkt dieses Projektes stehen. Wir wollen das Bild gemeinsam zum Leben erwecken.

Dazu versuchen wir zunächst zu sammeln, was wir über das gewöhnliche Alltagsleben dieser Zeit wissen. Es gibt in den betrachteten Quellen, wie Texten und Liedern nur indirekte Hinweise. Ich frage genauer nach, was die Schüler/-innen über das Alltagsleben der Frauen und Mädchen vor ca. 100 Jahren wissen. Wir beginnen bei der Kleidung, die hinlänglich aus Filmen bekannt ist, und stellen fest, dass Frauen damals ausschließlich Kleider trugen: hochgeschlossen, bis zum Knöchel, oft dunkel; dazu geschnürte Stiefeletten. Die Mädchen und Frauen hatten in der Regel lange Haare, die sie meist hochgesteckt trugen. Dazu schauen wir uns zeitgenössische Fotos und ein paar Originalstücke aus dem Maschenmuseum an.

Was bedeutete diese Kleidung für die Frauen und Mädchen?

Schnell kommen die Jugendlichen an den Punkt, dass eine solche Kleidung unbequem war, die Bewegungsfreiheit einschränkte und somit eine sportliche Betätigung beinahe unmöglich machte. Wie kam es dazu, dass sich die Kleidung zugunsten der Frauen veränderte?

Ich gebe den Jugendlichen einen stillen Impuls: ein zeitgenössisches Zitat, das damals in aller Munde war und dessen Ausgestaltungen bei Otto Weininger zu finden sind: „Je länger das Haar, desto kürzer der Verstand.“ Insbesondere die Mädchen regen sich furchtbar über dieses Zitat auf, die Jungs kichern zunächst. Dann schauen sie sich um und bemerken, dass sie mehr Mädchen mit kurzen Haaren in der Klasse haben, als Jungs und beginnen zu argumentieren. Mädchen wenden ein, dass das doch modeabhängig sei und nichts mit Intelligenz zu tun habe. Mit einem stillen Impuls weise ich sie nochmals auf die unterschiedlichen Fri-

*20er Jahre aus exemplarische Auseinandersetzung mit der eigenen Kulturgeschichte*

*Dialoge mit Bildern*

*Charakteristika des Frauenbildes*

*Äußerlichkeiten als symbolische Formen*

*Auseinandersetzung mit einer männliche geprägten Kultur*

*Dialoge mit Bildern als  
Impuls zur Auseinander-  
setzung mit dem Ich*

*spielerischer Zugang als  
synthetische Zugangs-  
weise: EQ + IQ*

*das Individuum als ein  
Element eines Gewebes  
interdependenter  
zwischenmenschlicher  
Beziehungen*

suren der Frauen hin. Den Jugendlichen wird klar, dass der Bubikopf in den 20iger Jahren nicht nur eine Mode, sondern auch ein stiller Protest, der Ausdruck eines Befreiungsaktes ist. Sofort übertragen sie dies auch auf die Kleidung.

Wie musste das nun, auf diesem Hintergrund, auf konservative Mitglieder der Gesellschaft, männliche oder weibliche, wirken?

Worte wie: Ablehnung, Skandal, Verachtung, Verbot,... fallen.

Wenn die Kleidung der Mädchen und Frauen damals noch so streng war, wie müssen wir uns dann ihren Alltag vorstellen?

Sehr schnell kommen wir auf K - K - K zu sprechen.<sup>194</sup> Die Mädchen protestieren zunächst. In einem Gespräch stellen sie aber schnell fest, dass sich da heute in den Familien immer noch nicht viel geändert hat, außer dass die Frauen zusätzlich auch noch arbeiten. Das Gespräch intensiviert sich immer mehr, verselbstständigt sich, im Vergleich mit der historischen Situation wird den Mädchen vieles bewusst, was sie auch heute noch nicht als gerecht empfinden, z.B. warum immer nur die Mädchen im Haushalt mithelfen müssen, etc. Ich versuche vorsichtig wieder den Blick zurück zu Jeanne Mammens Bild zu führen.

Wie muss nun in dieser Zeit des Umbruchs das Auftreten der beiden Mädchen im Café wirken?

Ich schlage den Jugendlichen vor, dieses nicht weiter zu diskutieren, sondern zu versuchen das Bild in einem Rollenspiel zum Leben zu erwecken. Die Atmosphäre des Cafés ist schnell mit ein paar Tischen, Stühlen, Gläsern und Zeitungen hergestellt. Zwei Mädchen sind enthusiastisch dabei, die Rollen der beiden Hauptpersonen zu übernehmen. Sie verkleiden sich schnell, werden geschminkt. Zunächst versuchen wir es damit, das Bild einfach in einem Standbild festzustellen und machen dann eine kleine Umfrage, wie es den Darsteller/-innen in ihren Rollen geht. Alle Darsteller/-innen geben sich an dieser Stelle sehr selbstbewusst, keiner fühlt sich unwohl oder möchte die Rolle wechseln. Die Schüler/-innen sollen nun versuchen sich noch tiefer in die Situation hineinzusetzen und Stehgreifdialoge zu entwickeln. Wir machen es so, dass jeweils eines der drei Paare spielt, die anderen beiden solange eingefroren bleiben. Wir beginnen mit dem gemischten Paar hinten rechts. Die Dame übernimmt das Kommando, regt sich über die Verwahrlosung der Jugend auf, etc. Ihr Gegenüber versucht sie zu beschwichtigen. Als nächstes setzen die beiden Männer hinten rechts ein und beginnen zu schimpfen, dass es Zeit werde, den Frauen wieder ihren Platz hinterm Herd bei den Kindern zuzuweisen,... Die beiden Mädchen hingegen machen sich über die Spieler im Café lustig, je mehr die anderen sticheln, über sie schimpfen, desto mehr versuchen sie die Gäste zu provozieren, indem die eine ihre Zigarette ansteckt und die andere versucht mit Männern zu flirten. Die Beschimpfungen eskalieren.

An dieser Stelle breche ich ab. Noch einmal frage ich die Darsteller/-innen, wie sie sich in ihren Rollen gefühlt haben? Die meisten der Gäste geben zu, dass sie nicht sich selbst gespielt haben und ihre Kommentare teilweise blöd fanden. Aber sie gaben auch zu, dass, als die Situation eskalierte, die Kommentare wie von alleine kamen, dass solche Situationen austauschbar sind. Die beiden Mädchen erklärten, dass sie sich irgendwo zwischen Überlegenheit und Spießrutenlaufen befanden und immer mehr in ihre Kontrahaltung hineingedrängt wurden. Ich frage sie auch, ob sie sich real in einer ähnlichen Situation genauso provokativ verhalten würden. Zunächst stimmten sie zu, dann aber gaben sie zu, dass sie vorsichtiger sein würden.

<sup>194</sup>Kinder - Küche - Kirche



Danach gehen wir zurück zum Bild. Die Schüler/-innen wissen bis dahin nicht, wer das Bild gemalt hat. Ich frage sie danach. Sofort sind sie sich sicher, dass es eine Künstlerin gewesen sein muss. Wir stellen ein Bild von Otto Dix aus demselben Raum hinzu und die Schüler/-innen vergleichen. Am Ende frage ich die Jugendlichen, wie sie diese Zugangsweise zu Jeanne Mammens Bild empfunden haben. Sie fanden es gut und schätzten v.a., dass es so viel mit ihnen selbst zu tun hatte.

Beispiele der Kunst als Brücke zum Selbst - emotionales und soziales Lernen in ästhetischen Prozessen inszenieren:

Dieses Beispiel zeigt exemplarisch auf, dass Kunstwerke, wenn man es schafft, mit ihnen in einen Dialog einzutreten, eine wichtige Brücke zum Selbst darstellen können. Eigene Probleme, Fragestellungen können auf das Bild projiziert werden, das Bild kann dabei Impulse zur Problemlösung anbieten oder kann überhaupt erst der Impuls sein, ein Problem zu entdecken und es zu bearbeiten. Insbesondere in der Geschlechterfrage lohnt es sich immer wieder auf historische Beispiele zurückzugreifen. Die ästhetische Aktivität, die sich aus der Rezeption heraus entwickelt und sich im szenischen Spiel eine produktive Ausdrucksebene sucht, spricht den ganzen Menschen an.

Sie holt den Menschen aus seiner sitzenden Haltung heraus und aktiviert seine Sinne. Sie wirkt insofern menschenbildend, als das Bild nicht außen vor bleibt, sondern in der Auseinandersetzung zu einem Teil des Selbst wird. Ich kann mich mit der Bildaussage, mit der dargestellten Person,... identifizieren. Damit leiste ich Arbeit an meinem Selbst. Entwicklungsprozesse setzen ein.

*männlicher Blick  
- weiblicher Blick*

*Kunstwerke als Brücke  
zum Selbst:  
emotionales und soziales  
Lernen in ästhetischen  
Prozessen inszenieren*

*Denken findet nicht (nur)  
im Sitzen statt*

*Auseinandersetzung mit  
dem Selbst als Weg zur  
Menschenbildung*

## B. „basic instinct und „whole-brain-thinking“<sup>195</sup>

Das menschliche Gehirn organisiert sich in zwei Hemisphären, der rechten und der linken Gehirnhälfte. Die erste ist i.A. zuständig für das kreative, bildliche, emotionale, irrationale Denken, die zweite für das verbal-logische Denken. Die beiden Hemisphären sind durch das „Corpus Callosum“ verbunden, das interhemisphärische Kommunikation ermöglicht. In der Gehirnforschung geht man davon aus, dass nur ein geringer Teil des Potentials des menschlichen Gehirns genutzt wird, bzw., dass u.a. aufgrund der kognitiven, verbal-logischen Ausrichtung unserer Bildung eine Hemisphäre, die rechte, verkümmert. Im Folgenden sollen zum einen exemplarische Ansätze kurz skizziert werden, die sich mit der Aktivierung des in uns schlummernden Potentials, bzw. mit Erkenntnissen der Gehirnhemisphärenforschung und deren Anwendung als Konsequenz und Forderung für eine „ganzheitliche“, multisensuelle und multiperspektivische Bildung beschäftigen. Diese Erkenntnisse sind kulturprägend, da sie das Ideal der gebildeten Persönlichkeit entscheidend erweitern und Alternativen zu bisherigen kulturellen Werten und Kulturgütern aufzeigen können.

*Erweiterung des Ideals  
der gebildeten Persön-  
lichkeit*

### 1. „Basic Instinct“, eine Anwendung

Wolfgang F. Schmid<sup>196</sup> versteht unter „basic instinct“ den „gestalterischen Grundtrieb in allen Lebewesen“. „Basic instinct“ steuert die Grundbedürfnisse<sup>197</sup> und regelt so, als Urinstinkt, die Daseinsgestaltung aller Lebewesen. Die Besonderheit des Menschen besteht darin, dass er als einziges Lebewesen diesen Urinstinkt positiv und negativ beeinflussen kann. In welchem Maße der Mensch Einfluss auf diesen

*basic instinct-Begabung-  
Intelligenz beeinflussen  
sich gegenseitig*

<sup>195</sup> Verwendete Literatur:

Wolfgang F. Schmid: „Basic instinct“ - Anleitung zum schöpferischen Denken. Ein Organisationssystem zur Entdeckung und Gestaltung von Denkprozessen und deren Umsetzung in Handlungsformen; Weinheim 1994;

- Sally P. Springer und Georg Deutsch: Linkes - rechtes Gehirn, 3. Aufl. Heidelberg/Berlin/Oxford 1995;

<sup>196</sup> Schmid, 1994, 17;

<sup>197</sup> Z.B. Essen, Trinken, Schlafen, Schützen, Bewegen, Berühren,...

Urinstinkt nehmen kann, hängt von seiner Intelligenz ab.<sup>198</sup> Intelligenz ist eine, im Rahmen bestimmter Grenzen, bewegliche Größe, die verbessert oder verschlechtert werden kann. Schmid<sup>199</sup> ist der Ansicht, dass sich die Möglichkeiten und Grenzen dafür aus den vorhandenen “künstlerischen, wissenschaftlichen, handwerklichen, technischen, politischen und sozialen Begabungen ergeben”. Folglich muss angenommen werden, dass es zwischen dem “basic instinct”, der “Intelligenz” und den “Begabungen” Wechselwirkungen gibt. Schmid folgert aus dieser These, dass sich das “Denken” aus dem Zusammenspiel dieser Wirkungen entwickelt und somit nicht nur eine Angelegenheit der Vernunft, sondern auch “ein seelischer und körperlicher Vorgang”<sup>200</sup> ist. In seinem Buch sucht er nach einem Weg an dieses “Denken” heranzukommen. Er stellt die These auf, dass dieses Denken in jedem Menschen schlummert und bezeichnet es als schöpferische Urkraft, als “basic energy”, die von jedem Menschen genutzt werden kann.

Bevor nun diese Gedanken fortgesetzt werden können, sollten einige Grundlagen zur Theorie des “whole-brain-thinking” und der Hemisphärenforschung betrachtet werden, die Schmid’s Ansatz zugrunde liegen.

## 2. Thesen zur interhemisphärischen Kommunikation

*kurzer Abriss der Hirnhemisphärenforschung*

Bereits 1864 stellt Broca die Bedeutung der linken Gehirnhemisphäre für die Sprache fest<sup>201</sup>. Er war auch der erste, der die Aufmerksamkeit der medizinischen Welt auf die Asymmetrie des Gehirns bezüglich der Sprache lenkte und eine Beziehung zwischen dieser Asymmetrie und die Bevorzugung einer Hand herstellte. In den zehn Jahren nach Broca’s Veröffentlichung entwickelte sich ein Konzept, das heute unter dem Namen “zerebrale Dominanz”<sup>202</sup> bekannt ist. Der britische Neurologe J. H. Jackson<sup>203</sup> beschrieb 1968 sein Konzept von der “führenden” Hemisphäre, als Vorläufer für die Idee zerebraler Dominanz. Fast zur gleichen Zeit erkannte man aber auch, dass die rechte, “unbedeutendere” Hemisphäre doch auch spezielle Fähigkeiten besitzt.<sup>204</sup> Jackson selbst hielt die extrem einseitige Lokalisation mentaler Funktionen im Gehirn für falsch.<sup>205</sup> Auf dem Weg zur Erkenntnis der Rolle der vernachlässigten rechten Hemisphäre war ein wichtiger Fortschritt die Entdeckung, dass es deutliche und durchgängige Unterschiede in der Art gab, wie Patienten

<sup>198</sup>-Hier verstanden als Fähigkeit sein Verhalten zu organisieren, zu verwirklichen und zu verändern. (Schmid, 1994, 17;)

<sup>199</sup>-ebd.;

<sup>200</sup>- Schmid, 1994, 18;

<sup>201</sup>-P. Broca (1864), zitiert in M. Critchley, *Aphasiology and Other Aspects of Language* (London: Edward Arnold, 1970): “Schon bei meinen ersten Aphemikern (Personen, die ihr Sprechvermögen oder ihr Sprachverständnis infolge einer Erkrankung des Sprachzentrums im Gehirn verloren haben) war mir die Tatsache aufgefallen, dass die Läsion (Verletzung oder Störung einer Funktion eines Organs oder Körperglieds) nicht nur immer im gleichen Bereich des Gehirns, sondern auch immer auf der gleichen Seite - der linken - lag. Seitdem war bei allen Autopsien die Läsion stets linksseitig. Es wurden auch viele lebende Aphemiker beobachtet; die meisten waren hemiplegisch (halbseitig gelähmt), und zwar immer hemiplegisch auf der rechten Seite. Außerdem hat man bei den Autopsien rechtsseitige Läsionen bei Patienten gefunden, die keine Aphemie gezeigt hatten. All dies deutet darauf hin, dass die Fähigkeit der sprachlichen Artikulation in der linken Hemisphäre lokalisiert ist oder dass sie zumindest hauptsächlich auf diese Hemisphäre angewiesen ist.” => Begriffserklärungen in Klammer durch die Verfasserin

<sup>202</sup>-Springer, 1995, 29/30;

<sup>203</sup>-J. H. Jackson: *Selected Writings of John Hughlings Jackson*, Hrsg. J. Taylor (New York: Basic Books, 1958); in: Springer, 1995, 29; er schreibt: “Die beiden Gehirne können nicht nur bloße Duplikate sein, wenn die Schädigung nur einer der beiden einen Menschen sprachlos werden lässt. Für diese Prozesse [der Sprache], von denen keine höheren existieren, muss es eine gewisse Seite geben, die führt.” “Bei den meisten Menschen ist die linke Seite des Gehirns die führende Seite - die Seite des sogenannten Willens - und die rechte Seite die automatische.”

<sup>204</sup>-Springer, 1995, 30-34;

<sup>205</sup>-Jackson, ebd., in: Springer, 1995, 31; er schreibt: “Wenn es sich also aufgrund weiterer Erfahrung zeigen sollte, dass die Fähigkeit des Ausdrucks in einer Hemisphäre lokalisiert ist, wäre es durchaus nicht absurd, die Frage zu stellen, ob nicht die Wahrnehmung - das entsprechende Gegenstück - in der anderen lokalisiert sein könnte.”

mit links- bzw. rechtsseitigen Läsionen bei standardisierten psychologischen Tests abschnitten.<sup>206</sup> Man fand heraus, dass die Schädigung der linken Hemisphäre durchgängig zu schlechten Ergebnissen in Tests führte, die die verbale Fähigkeiten betonen, wohingegen Tests, die die nonverbalen Fähigkeiten<sup>207</sup> betonen, bei Patienten mit einer Schädigung der rechten Hemisphäre deutlich schlechter ausfielen.

### 3. Voraussetzungen des "Fließens"<sup>208</sup>

Schmid<sup>209</sup> Grundthese besteht darin, dass jeder Initialisierung einer kreativen Aktivität ein spielerischer Charakter zugrunde liegt, und dass es "offene, natürliche Systeme" gibt, die den spielerischen Umgang mit den zu bearbeitenden Phänomenen unterstützen. Diese Systeme ergeben sich aus dem Zusammenspiel "logischer, ästhetischer und kategorialer Kräfte"<sup>210</sup>. Grundlegend gibt es drei mögliche "Denkweisen" mit denen Phänomene, Probleme oder Projekte kreativ angegangen werden können: a) der innere Dialog, b) das Systematisieren und c) das freie Assoziieren.<sup>211</sup> So sind Spiel und Kreativität unverzichtbare Basis des "Fließens", als idealem Zustand, wie es bei Daniel Goleman<sup>212</sup> beschrieben wird. Das Geheimnis des Menschseins besteht gerade in dem Zusammenspiel beider Hirnhemisphären, weshalb der Astronom und Biologe Carl Sagan<sup>213</sup> schreibt:

"Der Weg in die Zukunft führt durch den Balken."<sup>214</sup>

Sagan kommt schließlich zur Schlussfolgerung, "dass die bedeutendsten schöpferischen Errungenschaften einer Kultur - Gesetzwerte und ethische Systeme, Kunst und Musik, Wissenschaft und Technologie - aus der Zusammenarbeit von linker und rechter Hemisphäre hervorgegangen sind."<sup>215</sup> Er fährt fort:<sup>216</sup>

"Man ist versucht zu sagen, dass menschliche Kultur die Funktion des Corpus callosum ist."

Diese Aussage ist in vielfacher Hinsicht korrekt, da sie zum einen die Brückenfunktion des Corpus callosum zwischen analytischem und intuitivem Denken zum Ausdruck bringt, und da sie zum anderen unterstreicht, dass "jede Struktur im Gehirn eine Rolle im menschlichen Verhalten spielt und weil menschliche Kultur wiederum eine Funktion menschlichen Verhaltens ist."<sup>217</sup>

*Spiel und Kreativität als  
Basis des Fließens*

*nur wenn beide  
Gehirnhemisphären  
Hand in Hand arbeiten  
kann der Mensch zu  
Höchstleistungen kommen*

<sup>206</sup> Springer, 1995, 31;

<sup>207</sup> z. B. Manipulation geometrischer Figuren, Zusammenlegen von Puzzles, Ergänzung fehlender Teile von Figuren, Mustern, ..., Aufgaben zu Formen, zum Entfernen oder zu räumlichen Zusammenhängen; kurz: visuell - räumliche Tests;

<sup>208</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. 'Fließen'

<sup>209</sup> Schmid, 1994, 31;

<sup>210</sup> ebd.;

<sup>211</sup> Ebd., 32;

<sup>212</sup> Vgl.: Goleman, 1996;

<sup>213</sup> Carl Sagan: Die Drachen von Eden. Das Wunder der menschlichen Intelligenz, München 1978/ New York 1977;

<sup>214</sup> Ausführliches Zitat: "Man kann nicht entscheiden, ob die von der rechten Hemisphäre erkannten Muster real oder imaginär sind, ohne sie der Prüfung durch die linke Hemisphäre zu unterziehen. Andererseits ist rein kritisches Denken ohne kreative und intuitive Einsichten und ohne die Suche nach neuen Mustern steril und hinfällig. Das Lösen komplexerer Probleme unter wechselnden Umständen erfordert die Aktivität beider Hirnhemisphären: (...)."

<sup>215</sup> Zitiert nach: Springer, 1995, 295;

<sup>216</sup> Sagan, 1978;

<sup>217</sup> Springer, 1995, 295;

*Wahrnehmung als Voraussetzung jeder kreativen Aktivität*

Die wichtigste Voraussetzung für jede kreative Aktivität, die vor allem steht, ist jedoch das Wahrnehmen. Und so wie Schmid diese offenen, natürlichen Systeme beschreibt, geschieht auch das Wahrnehmen „ganzheitlich“, nämlich “sinnlich, geistig und seelisch zugleich.”<sup>218</sup> Aber der Mensch kann nur empfinden, denken und fühlen, wenn er in sich selbst, d.h. präsent ist, offen ist für innere und äußere Impulse, noch in der Lage ist den Augenblick zuzulassen und damit wahrzunehmen. Dabei reagieren die Sinne auf äußere, der Geist auf innere Impulse und das Gefühl auf “Selbst - Werte”<sup>219</sup>.

*Störung der Wahrnehmung durch Reizüberflutung und Werteverlust*

Das Wahrnehmen wird durch Reizarmut genauso wie durch Reizüberflutung und Werteverlust empfindlich gestört und auf Dauer zerstört. Gleichzeitig verliert der Mensch seine innere Mitte, weil Sinne, Geist und Seele in ein disharmonisches Verhältnis zueinander geraten. Jede Überbetonung einer der drei Komponenten bedeutet eine Vernachlässigung der anderen. So wurden lange der Geist, heute teilweise, aber zunehmend, die Sinne überbetont. In der Konsequenz entsteht Aggression, als ein extremes Verhaltensmuster, oder Depression, als anderer Pol, beide jedoch als Ausdruck der wachsenden Selbstentfremdung. Die Voraussetzungen für das Fließen sind dann nicht mehr gegeben; der Mensch bleibt weit hinter seinen Möglichkeiten zurück, schließlich auch die Gesellschaft und die Kultur-, ihr Verfall ist die Folge.

*aktuelle Tendenzen:  
Entfremdung  
Veräußerung der inneren Welt  
Verlust des Verhältnisses zur Natur*

Heutzutage beobachtet man zunehmend, dass sich Menschen immer weniger auf Wahrnehmungen einlassen, sich Zeit dafür nehmen, in der Betrachtung überhaupt noch Details wahrnehmen. Die Schnelllebigkeit unseres aktuellen Zeitgeistes findet auch hier ihren Niederschlag. Dadurch geht der Mensch der Möglichkeit verlustig durch intensives, genaues Betrachten eigene Sichtweisen zu reflektieren und zu korrigieren, bzw. evtl. sogar neue Perspektiven gewinnen zu können. Statt der Erarbeitung eigener Perspektiven steht die Übernahme aktueller Perspektiven, samt Gedanken und Gefühlen hoch im Kurs. So entsteht ein “falsches Gefühl” der Kollektivität, die Illusion von Sicherheit durch Gemeinsamkeit und Zusammengehörigkeit, das Individuum tritt in den Hintergrund. Die innere Welt veräußert sich. Die natürliche Welt verschwindet heute allmählich zugunsten der virtuellen Realität. Dabei geht zunächst das Verhältnis zur Natur und damit das Gefühl für sie verloren. Der Mensch entfremdet sich von der Natur, von seinem natürlichen Lebensraum, verliert seine Instinkte und damit sein natürliches Verhalten und schließlich entfremdet er sich von sich selbst.

*medienvermittelte ersetzen allmählich natürliche Filter*

Er wird zu einem Wesen, das nur noch im Labor einer virtuellen Realität lebensfähig ist und sich dort lebensnotwendige Ressourcen, wie z.B. menschliche Wärme und Sozialkontakte, holt. Dieser elektronisch vermittelte Wirklichkeitsersatz entzieht dem Menschen allmählich seine Individualität und Persönlichkeit und macht es zu einem statistisch berechenbaren Objekt. Unbewusst werden medienvermittelte Perspektiven und Fakten bevorzugt. Langsam fallen natürliche Filter aus. Der Mensch verliert den kritischen Abstand zu Phänomenen und Ereignissen, weil er seine Erfahrungen verliert. Wahrnehmungen stehen zunehmend in disharmonischem Verhältnis zueinander, das eine Existenzbedrohung darstellt. Er beginnt gegen

<sup>218</sup>Schmid, 1994, 42;

<sup>219</sup>ebd.;

die Natur und damit gegen sich selbst zu handeln, zerstört seinen eigenen Lebensraum und den anderer Elemente des großen Netzwerkes.

Als weitere unverzichtbare Voraussetzungen für das Fließen müssen Aufmerksamkeit und Konzentration<sup>220</sup> betrachtet werden. Störungen durch irgendwelche Ablenkungen müssen unbedingt auf ein Minimum reduziert werden, da andersartige körperliche, seelische oder geistige Bedürfnisse, Interessen oder Motive geschickt versuchen Bewusstseinsinhalte zu manipulieren, insbesondere wenn sie sehr wenig Energie, bei Langeweile, oder sehr viel Energie, bei Anstrengung abverlangen. Langeweile tritt bei einer zu geringen Auslastung der Bildgestaltung oder Begriffsbildung im Bewusstsein ein, bei Unterforderung oder Routinen. Anstrengung tritt bei zu hoher Belastung der Bildgestaltung oder Begriffsbildung im Bewusstsein auf, bei mangelnder (Vor-)Erfahrung, und führt zu erheblicher Verunsicherung.<sup>221</sup>

*Aufmerksamkeit und Konzentration als notwendige Voraussetzungen für das Fließen*

#### 4. Defizite und ihre Konsequenzen

Die bereits beschriebenen Defizite im harmonischen Verhältnis von Körper, Geist und Seele, bzw. beim Wahrnehmen und der Konzentration, beeinträchtigen den "basic instinct", führen quasi zu Instinktlosigkeit, die sich durch Zerstörungslust des eigenen Lebensraumes und dem anderer Wesen auszeichnet und sich intrigant, zynisch und reaktionär<sup>222</sup> charakterisiert.<sup>223</sup> Schmid ist der Ansicht, dass ein solches Verhalten nicht angeboren ist, sondern anezogen wird.<sup>224</sup> Werden natürliche Bedürfnisse jedoch fortwährend durch kontinuierliche Minderung des Wahrnehmungsvermögens eingeschränkt, so führt dies im körperlichen, geistigen und seelischen Bereich zu chronischen Verspannungen, die den Energie- und Informationsfluss hemmen. Dadurch kann sich das Individuum nicht entwickeln und entfalten, es verkümmert langsam. Eine Umkehr ist möglich durch eine Schulung der Konzentration und Aufmerksamkeit, bzw. der Wahrnehmung. Nimmt die Kunstpädagogik ihre Aufgabe ernst, ist es ihre Pflicht Methoden und Inhalte zu entwickeln, um diesem Phänomen effizient entgegenwirken zu können.

*Störung von Wahrnehmung und Konzentration führen zu Instinktlosigkeit*

Die fortschreitende Erforschung der spezialisierten Funktionen der Hirnhemisphären ergab immer eindeutiger, dass ein neuer Zugang zum Verständnis der Hemisphärenunterschiede notwendig war, der die Unterschiede nicht nach der Art der Aufgaben gliederte, sondern auf eine Dichotomie hinwies, die auf Unterschiede der Möglichkeiten der Informationsverarbeitungsformen beruhte. Es zeigte sich, dass die linke Hemisphäre auf Sprachfunktionen spezialisiert ist, weil sie größere analytische Fähigkeiten besitzt, die sich in Begriffen und damit in Sprache äußern, und dass die rechte Hemisphäre deutliche Überlegenheit in visuell-räumlichen Leistungen aufweist, so dass sie eher „ganzheitliche“, synthetische Aufgaben übernehmen kann.<sup>225</sup>

*unterschiedliche Informationsverarbeitungsformen*

<sup>220</sup> für Schule bedeutet dies eine bewusste räumliche Gestaltung und eine Inszenierung von Unterricht;

<sup>221</sup> Vgl. Schmid, 1994, 46;

<sup>222</sup> Schmid, 1994, 60;

<sup>223</sup> Als Gegenmaßnahme muss die Kunstpädagogik die Aufgabe übernehmen die atmosphärische Kompetenz der Schüler/innen auszubilden und ständig zu trainieren;

<sup>224</sup> ebd.;

<sup>225</sup> Vgl. Forschungsergebnisse von Jerre Levy: Psychobiological Implications of Bilateral Asymmetrie; in: S. Dimond/ S. Beaumont (Hg.): Hemispheric Function in the Human Brain, New York 1974; zitiert aus: Springer, 1995, 68;

Weiterhin ergab sich auch, dass die Art des gegebenen Reizes bei der Wahl der Informationsverarbeitungsform, d.h. bei der Wahl der Hirnhemisphäre mitspricht.<sup>226</sup>

*simultane Verarbeitung verbaler und nonverbaler Informationen*

Zusätzlich zu den rein verbalen Informationen müssen im Laufe des Kommunikationsprozesses gleichzeitig auch vielfältige nonverbale, implizite, unterschwellige Informationen verarbeitet werden, so dass die beiden Hemisphären auch immer gleichzeitig im Einsatz sein müssten. Der Informationsaustausch ist also ein komplexer Vorgang, zumal für die Informationsentschlüsselung auch der Code des Senders und des Empfängers eine Rolle spielen, insbesondere die nonverbalen Botschaften kulturell unterschiedlich geprägt sind. Schmid spricht hier auch von ästhetischer Information<sup>227</sup>, einer begleitenden künstlerisch bildhaften Sprache, die als "Superkommunikation" die Beziehungsebene zwischen Menschen öffnet und anspricht. Im Zuge des Kommunikationsprozesses fließen also einerseits Informationen zwischen Sender und Empfänger, und andererseits werden Energien ausgetauscht. Damit ist eine Kommunikation auch eine Energiequelle mit innovativem Potential und bioenergetischer Funktion, die die körperliche, geistige und seelische Gesundheit des Menschen fördern oder schwächen kann.<sup>228</sup>

*eine defizitäre Entwicklung und Ausbildung beider Gehirnhemisphären führt zu schwerwiegenden Störungen der Kommunikation*

So wird klar, dass eine defizitäre Entwicklung und Ausbildung beider Hirnhemisphären zu Fehlern im Informationsfluss führen muss, und v.a. die mangelnde Bildung der rechten Hemisphäre zu schwerwiegenden Störungen der Kommunikation, da der "heimliche", nonverbale Code unverstanden bleibt oder missverstanden wird, und so die Botschaft ansich nicht decodiert werden kann. Ist die Kommunikation gestört, so ist auch die soziale Ebene gestört. In der Konsequenz entfällt die gesundheitlich stärkende Kraft der Kommunikation als Energiequelle, der Mensch vereinsamt, verliert seine Kraft, seine Abwehrkräfte, wird krank, und zwar in körperlicher, geistiger oder seelischer Hinsicht.

## 5. Fazit: Spezifische Anforderungen unserer "Informationsgesellschaft"

*Bildkommunikation gewinnt aktuell (wieder) an Bedeutung*

Wir leben heute in einer Informationsgesellschaft, in der die Bildkommunikation<sup>229</sup> über die verschiedenen Bildmedien, insbesondere das Fernsehen und aktuell vermehrt das Internet, vorherrscht. In unserer Kulturgeschichte entwickelte sich der Informationsaustausch zunächst über die Bildkommunikation,<sup>230</sup> hin zur "gesprochenen Kommunikation",<sup>231</sup> über die "Schriftkommunikation"<sup>232</sup>, zurück zur "gesprochenen Kommunikation"<sup>233</sup> und "Bildkommuni-

<sup>226</sup> Dies zeigte sich bei japanischen Studien, die sich mit der Vorliebe für zwei verschiedene Schriftsysteme beschäftigten: Kana, als phonetische Schrift, deren Schriftzeichen nur Lautbedeutung besitzen und Kandschi, deren Zeichen Wortbedeutung besitzen, und die komplexer sind. Es konnte festgestellt werden, dass über die Wahl der Informationsverarbeitungsform, also hier die Vorliebe für Kana oder Kandschi, Hirnhemisphärenasymmetrien bestimmt werden können. (vgl.: Springer, 1995, 90 - 93)

<sup>227</sup> Schmid, 1994, 78: Schmid behandelt diesen Bereich der Informationsverarbeitung, bzw. des Informationsaustausches unter dem Stichwort "Ausstrahlung".

<sup>228</sup> Vgl.: Schmid, 1994, 79;

<sup>229</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. „Bildkommunikation“

<sup>230</sup> Man denke v.a. an die Höhlenmalereien der Anfänge der menschlichen Kulturgeschichte und an die "Verbildlichung" der Bibel in den Wandmalereien der Kirchen des Mittelalters und an die "Renaissance" der Bildgeschichten in der Entwicklung des Comics. Zudem beginnt auch die individuelle menschliche Biografie bei der Bildkommunikation, d.h. die Bildverarbeitung und -gestaltung steht vor der Sprache und Schrift.

<sup>231</sup> Man denke an die mündliche Überlieferung z.B. der Bibel, von Liedern, von Gesängen, Sagen, Märchen, etc.

<sup>232</sup> Insbesondere seit Erfindung des Buchdrucks, die ihren Höhepunkt in den Zeitungen und Büchern findet und eine neue Form in den "e-Books" finden wird.

**kation**“, die heute nebeneinander existieren, aber dennoch mit einem Übergewicht des Bildes.<sup>234</sup> D.h. auch, dass sowohl im Laufe der Entwicklung des einzelnen Menschen, als auch der Menschheit, die Bedeutung der rechten Hemisphäre zugunsten der linken abnimmt, aber im Gegensatz dazu heute dieser Prozess durch die Anforderungen der neuen Medien wieder umgekehrt wird.

Besonders das **Internet** stellt hier Anforderungen an die visuellen Fähigkeiten des Menschen: Informationen müssen aus einer Fülle von vielfältigen grafischen und farbigen Bildreizen herausgeschält werden. Diese folgen meist keinerlei bildnerischen Kompositionsregeln, so dass man heute bereits von einer eigenen „Ästhetik des Internets“ sprechen kann. Zudem bietet die Möglichkeit des Multi-mediadesignings eine „ganzheitliche“ Präsentationsebene. Der Mensch muss nun in der Lage sein aus einer unglaublichen Vielfalt von Informationsebenen und -formen auszuwählen und die gesuchte Information herauszufiltern, was sich zu einer immer komplexeren Aufgabe gestaltet. Dies bedeutet, dass heutzutage v.a. die rechte Hemisphäre angesprochen und gefordert wird und damit natürlich ihr Stellenwert und ihre Bedeutung steigt. Wenn dies so ist, muss jede Grundbildung, also auch die Menschenbildung, diesen neuen Anforderungen Rechnung tragen, d.h. die rechte Hirnhemisphäre schulen. Dies kann erwiesenermaßen gerade im ästhetischen Bereich geschehen. Betont werden muss an dieser Stelle aber auch die Bedeutung von interdisziplinären Projekten und Herangehensweisen.<sup>235</sup>

*Veränderung  
der Wahrnehmung,  
des Wissenserwerbs  
und der Informations-  
verarbeitung*

John Hughlings Jackson führte im 19. Jahrhundert den Begriff „**propositionell**“ ein, um die Dominanz der linken Hemisphäre beim Sprechen, Schreiben, Rechnen u.ä. zu charakterisieren. Joseph Bogen<sup>236</sup>, ein Pionier der Kommissurotomie, tritt für die Entwicklung eines „**appositionellen**“<sup>237</sup> Denkens in unseren Schulen ein. Seiner Ansicht nach wurde die Propositionalität auf Kosten der Appositionalität in unserer Gesellschaft überbetont.<sup>238</sup>

*Plädoyer für appositionelles Denken*

<sup>233</sup>: Ich denke hier an den breiten Informationsaustausch über das Medium Radio sowie an die Klangkonserven von der Schallplatte, über Tonband und Tonkassette, bis hin zu CD und MP3-Playern.

<sup>234</sup>: Glaubt man empirischen Forschungsergebnissen, so spielen z.B. bei dem Erfolg von populärer Musik die Videos, die in eigens dafür vorgesehenen Fernsehsendern ausgestrahlt werden, d.h. die Performance eines Songs, seine bildliche Darstellung, und das Aussehen und Outfit seiner Interpreten, einen erheblichen, wenn nicht sogar den ausschlaggebenden Anteil.

<sup>235</sup>: Betty Edwards: *Drawing on the Right Side of the Brain*, Los Angeles 1989; in: Springer, 1995, 291-293; Im Kunstunterricht können besondere Methoden hierfür, wie sie z.B. Betty Edwards, eine kalifornische Kunsterzieherin, beschreibt, entwickelt werden. Sie geht von der Grundprämisse aus, dass das Zeichnen unter normalen Umständen eine Fähigkeit der rechten Hirnhemisphäre ist. Der Grund, weshalb ungeübte Erwachsene nur noch schlecht zeichnen können, besteht darin, dass die verbal-analytische linke Hemisphäre in den Zeichenprozess eingreift und ihn stört. Betty Edwards ist der Ansicht, dass diese Störung auf der natürlichen Neigung ein Bild benennen oder analysieren zu wollen, bevor man es malt, beruht. Ihre Unterrichtsmethode intendiert in der Konsequenz eine möglichst weitgehende Ausschaltung der linken Hemisphäre aus dem Prozess des Zeichnens. Dies erreicht sie z.B. dadurch, dass sie Skizzen von Menschen oder Dingen anfertigen lässt, die auf dem Kopf stehen. Es gibt jedoch, obwohl die Ergebnisse, die in ihrem Buch abgebildet sind, verblüffend gut sind, keine Forschungsarbeiten über diese Methode.

<sup>236</sup>: J.E. Bogen: *The Other Side of the Brain. VII: Some Educational Aspects of Hemispheric Specialization*, in: *Ucla Educator* 17/1975, p.24-32; zitiert aus: Springer, 1995, 289;

<sup>237</sup>: Er versteht dies als Gegensatz zum propositionellen Denken und will dadurch die Informationsverarbeitung in der rechten Hemisphäre bei Rechtshändern mit deutlicher Lateralisierung kennzeichnen.

<sup>238</sup>: G. Prince: *Putting the Other Half of the Brain to Work*, in: *Training. The Magazine of Human Resources Development* 15/1978, p.-57-61; zitiert aus: Springer, 1995, 290; „Weil wir in einer so folgerichtig erscheinenden Welt leben und weil das logische Denken der linken Hemisphäre in unserer Gesellschaft so verehrt wird, sind wir dabei, den Beitrag der rechten Gehirnhälfte immer mehr einzudämmen, zu entwerten und zu missachten. Es ist nicht so, dass wir gänzlich aufhören, uns ihrer zu bedienen; sie wird bloß infolge eingefahrener Strukturen immer weniger verfügbar für uns.“

208

*institutionelle Bildung  
schränkt die menschlichen  
Fähigkeiten stark  
ein*

Als eine gängige Methode zur Aktivierung der rechten Hemisphäre galt an Schulen das "show and tell",<sup>239</sup> das häufigere Anwenden von Bildern als Impulsen, das Hören von Musik und das Betrachten von Kunst, sowie das Einbeziehen von Filmberichten, als "rechtshirniges Input-System"<sup>240</sup>, in den Unterricht. Sally P. Springer und Georg Deutsch sind jedoch der Überzeugung, dass die gängigen Bildungssysteme unzureichend sind und die menschlichen Fähigkeiten stark einschränken, diese Denkstile jedoch nicht nach Hemisphären getrennt sind, sondern Talente beider Hirnhemisphären vernachlässigen, ca. die Hälfte des menschlichen Gehirns nicht entwickelt und trainiert wird.

*Gehirnhemisphärenforschung als Bezugswissenschaft von  
Pädagogik und Kunstpädagogik*

So muss abschließend festgestellt werden, dass die Erkenntnisse der "split-brain"- und "whole-brain"-Forschung nicht nur das Individuum und seine ideale Erziehung und Bildung, sondern die ganze Gesellschaft, Kultur und Zivilisation beeinflussen, indem andere Wertigkeiten gesetzt werden müssen, um erstens der Forderung nach „Ganzheitlichkeit“, Multisensualität und Multiperspektivität nachkommen zu können, zweitens die menschlichen Ressourcen besser nutzen zu können, um eine kreative innovative Weiterentwicklung des Menschen initiieren und garantieren zu können und drittens um Fehlentwicklungen wie z.B. der Instinktlosigkeit, Selbstentfremdung und Kommunikationsstörung, sowie Schwächung des Immunsystems entgegenwirken zu können. Insofern müssen die Erkenntnisse dieses Forschungszweiges als Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik betrachtet werden.

---

<sup>239</sup>Springer, 1995, 290;

<sup>240</sup>I. Sonnier (Hg.): Methods and Techniques of Holistic Education, Springfield/Ill. 1985; zitiert aus: Springer, 1995, 290;



## Teilbaustein 5: Postmoderne Menschenbilder und postmoderner Kulturbegriff<sup>241</sup>

Heute herrscht eine unübersichtliche Kunstszene, in der vieles nebeneinander existiert: Altes und Neues, Antiquiertes und Innovatives, Modisches und Kitschiges, etc. Um 1960 entsteht parallel zur Spätmoderne die Postmoderne.<sup>242</sup> Charles Jencks<sup>243</sup> teilt dafür in seinem anthropologischen Klassifikationssystem die Menschheitsgeschichte in drei Epochen ein, als deren Parameter er die typischen Formen der Produktion, der Gesellschaft, von Raum und Zeit, der "politischen" Ausrichtung<sup>244</sup> und der Kultur auswählt: das prämoderne Zeitalter (10 000 v.Chr. - 1450 n.Chr.), das moderne Zeitalter (1450 - 1960) und das postmoderne Zeitalter (seit 1960).<sup>245</sup> Die Bewegung der Postmoderne kann sich durch eine Besinnung auf das "Machbare" und eine Betonung der Individualkräfte, statt dem Hang zu Utopien, beschrieben werden. Für Jencks<sup>246</sup> ist die Postmodernisation ein Wechsel zu einer globalen, elektronischen Kultur, angetrieben durch die Weltwirtschaft und die Kommunikation. In ihr wird das Unsystematische zum Programm, treffend formuliert in dem Leitsatz **"anything goes"**, der zugleich zum Nährboden postmoderner Intentionen wird. Aus der Not fehlender Utopien wird eine Tugend gemacht. Die Postmoderne ist heute jedoch keine einheitliche Bewegung: sie lässt Spielraum für Neuerungen und bringt in Erinnerung, was durch die Moderne verloren ging. Sie ist auch ein Zeitalter des Zweifels, des Übergangs und des Pluralismus.<sup>247</sup> Sie bringt moderate und extreme Lösungsansätze ins Spiel.

*Postmoderne  
- 'anything goes'*

Die Frage jedoch, ob durch die Postmoderne eine Kunstwende oder

<sup>241</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. 'Postmoderne'

<sup>242</sup> Vgl.: Günter Regel (Hg.): *Moderne Kunst. Zugänge zu ihrem Verständnis*, Stuttgart 1994; "Nicht systematische, sondern additive und zusammengebastelte Kunst ist die unsere wie die des Mittelalters, heute wie damals koexistiert das verfeinerte Experiment der Elite mit dem Großunternehmen der populären Divulgation (...) mit permanenten Wechselbeziehungen und gegenseitigen Anleihen. Und der scheinbare Byzantinismus, die wilde Lust am Sammeln, Auflisten, Anhäufen der verschiedensten Dinge entspringt dem Bedürfnis, die Überreste einer früheren Welt zu sichten und neuzubewerten - einer Welt, die vielleicht harmonisch war, aber nun zerfallen ist, erlebbar nur noch, um mit Sanguineti zu sprechen, wie eine Palus Putredinis, ein Sumpf der Fäulnis, den man durchquert und vergessen hat."

<sup>243</sup> Charles Jencks: *What is Post-Modernism?*; revised Edition, London 1996;

<sup>244</sup> 'orientation'

<sup>245</sup> Vgl.: Jencks, 1996, 56:

Das prämoderne Zeitalter charakterisiert er durch ein vereinzelt Produktion im landwirtschaftlichen und handwerklichen Bereich und die neolithische Revolution, durch das Stammes- und später Feudalsystem mit dem Bauern, als vorherrschendem Beruf, durch eine zyklische Entwicklung von Raum und Zeit, die sich nur langsam ändern und getrennt werden, durch eine lokale Ausrichtung, später in Städten und Imperien, die sich insbesondere im agrarischen Bereich manifestiert, mit integrativem Charakter und schließlich durch eine aristokratisch geprägte, tief verwurzelte Kultur, die in alle Bereiche des Lebens integriert ist.

Das moderne Zeitalter charakterisiert er durch zentralisierte Massenproduktion in Fabriken und die industrielle Revolution, durch das kapitalistische System mit einer Besitzbürgerklasse und dem Arbeiter als vorherrschendem Beruf, durch eine lineare Entwicklung von Raum und Zeit, die regelmäßig fortschreitend in Richtung Verdichtung von Zeit und Raum verläuft, durch eine nationalistische Ausrichtung, die sich insbesondere in der Rationalisierung des Geschäftswesens manifestiert, mit exklusivem Charakter und schließlich durch eine bürgerlich geprägte, durch das Zeitalter der Maschinen geformte, Kultur der Herrschaftsstile und der Massen.

Das postmoderne Zeitalter charakterisiert er durch die Büros und die dezentralisierte abschnittsweise Produktion ('segmented production') und die informelle Revolution, durch das 'sozialistische' ('socialism' is coined to refer to the new blend of economic sectors that defines the predominant type - socialised capitalism; Jencks, 1996, 7) System mit der Para-Klasse des Kognitariats (The word 'cognitariat' is coined to refer to the new class system emergent in the First World and elsewhere, the 'paraclass' of the new information society which cuts across previous categories; Jencks, 1996, 7) und dem Büroarbeiter als vorherrschendem Beruf, durch eine zyklisch-lineare, sich schnell verändernde Entwicklung von Raum und Zeit, die in einer Implosion von Raum und Zeit münden wird, durch eine postnationale Ausrichtung, die sich multinational, pluralistisch und eklektisch präsentiert, mit inklusivem, offenen Charakter und schließlich eine Kultur, die verschiedene Geschmacksrichtungen und Kulturen in sich vereint, die viele Genres kennt und auf Wissen basiert, in einem Zeitalter der Zeichen und Symbole.

<sup>246</sup> Jencks, 1996, 7;

<sup>247</sup> Jencks, 1996, 12; Sie ist ein Zeitalter der drei 'M's, dreier Türen, durch die es keinen Weg zurück gibt: technische Modernisierung, soziale Modernität und kultureller Modernismus;

sogar das Ende der Kunst eingeleitet wurde, kann bis heute nicht beantwortet werden. Charles Jencks schreibt:<sup>248</sup>

“Für die Künstler der Moderne war häufig das Thema der Kunst der Prozess des Kunst-Erschaffens selbst; für die Künstler der Postmoderne hingegen ist es zumeist die Geschichte der Kunst.”

*Postmoderne als  
Verknüpfung von IQ und  
EQ*

Die Postmoderne äußert sich zunächst in Bauwerken der 50iger und 60iger Jahre. Im Gegensatz zum primär rational bestimmten funktionalistischen Gestaltungsprinzip der modernen Architektur, setzt die postmoderne Architektur auf emotional anregende, sinnlich erfahr- und erlebbare, bildhafte, fiktive Qualitäten, d.h.: das moderne Prinzip “form follows function” wurde erweitert zu “**form follows function and fiction**”. Strebte die Moderne nach Vereinheitlichung, so sucht die Postmoderne nicht nur nach Unterscheidung und Berücksichtigung “sozialer, nationaler, lokaler oder unternehmerischer Identitäten, sondern [muss] auch Kristallisationspunkte für neue, querlaufende Identitäten schaffen.”<sup>249</sup> Absolutes Ziel ist die Pluralität der Ausdrucksformen.<sup>250</sup> Betrachtet man die Geschichte der Architektur, so ist dieser Wechsel von strenger, einfacher, funktionaler Form zur reichen, überschwenglichen, sinnenbetonten Formen symptomatisch, wenn nicht sogar Programm.<sup>251</sup> Gleichzeitig ist aber Architektur auch immer ein Ausdruck des Lebensgefühls und damit auch des idealen Menschenbildes. War die Moderne streng funktionalistisch, geometrisch klar gegliedert und arbeitete mit nüchternen Materialien der technischen Welt, wie Stahl, Glas und Beton, so betonte sie insbesondere die kognitive Ebene des Menschen.<sup>252</sup> Die Postmoderne hingegen, mit ihrem Hang zu sinnlich Erfahrungs- und Erlebbar, zu Emotionalem, zur Fiktion, zur Geschichte der Kunst, zur Unterscheidung und Berücksichtigung sozialer und nationaler Identitäten, sowie lokalen Gegebenheiten, etc., kommt der emotionalen Ebene des Menschen mehr entgegen, gibt ihm die Möglichkeit sich in der Architektur selbst wieder zu finden und sich wohl zu fühlen, spricht ihn als ganzen Menschen an. Somit muss der moderne Mensch nicht mehr für die moderne Architektur geschaffen werden, sondern eine postmoderne Architektur für den Menschen der Postmoderne, als einer Zeit der Pluralität. So ist z.B. Stirling<sup>253</sup> der Ansicht, dass wir in einer komplexen Welt leben, in der wir weder die Schönheit der Vergangenheit, noch die Gegenwart und die aktuelle technische und soziale Realität verleugnen können und gefangen zwischen Vergangenheit und Gegenwart die wahre Schönheit des Postmodernen produzieren müssen.

*Pluralität als Chance für  
Individuum, Gesellschaft  
und Kultur*

In der Pluralität liegen zum einen unendlich viele Chancen zur Selbstverwirklichung, wenn der Mensch sie selbst in die Hand nimmt, zum anderen aber auch die Gefahr, sich in der Pluralität zu verirren, den Halt zu verlieren, so dass das Phänomen der Postmoderne wohl einerseits zu den Unkenrufen vom Ende der Kunst selbst

<sup>248</sup> Charles Jencks: Was ist Postmoderne?, Zürich und München 1990, S. 14;

<sup>249</sup> Wolfgang Welsch: Leitlinien für das Design, 1990: zitiert aus: Regel, 1994, 184;

<sup>250</sup> Vgl.: Regel, 1994, 183; “[Eine] komplexe und widerspruchreiche Architektur [zu schaffen], die von dem Reichtum und der Vieldeutigkeit der modernen Lebenserfahrung zehrt.”

<sup>251</sup> Man denke daran zurück, dass die Moderne (Alvar Aalto, Le Corbusier, Walter Gropius, Mies van der Rohe, etc.) eine Reaktion auf die ornamentreiche Architektur des Jugendstils, diese wiederum auf die strenge Formgebung des Klassizismus, dieser wiederum auf die Überschwänglichkeit des Barock und Manierismus, etc. war.

<sup>252</sup> Bei Alvar Aalto, der als junger Architekt im Jugendstil ansetzt, dann im funktionalistischen Stil des Bauhauses sich selbst wiederfindet, finden wir hier bereits eine Weiterentwicklung. Seine späteren Bauten (z.B. die Villa Mairea in Noormarkku) richten sich zuallererst nach den menschlichen Grundbedürfnissen und arbeiten mit natürlichen, von lokalen Gegebenheiten vorgegebenen, Formen und sogar Farben und verwenden landestypische Baumaterialien. Zudem ist sein Ziel das Gesamtkunstwerk, in dem er alles selbst entwirft bis hin zur Lampe, zum Türgriff, zum Hocker, zur Blumenvase, zur Sauna, etc.

<sup>253</sup> Der Architekt der Neuen Staatsgalerie Stuttgart; Jencks, 1996, 34;

herausfordert, andererseits aber zu einem reichhaltigen Nährboden für vielfältige Entwicklungen innerhalb der Kunst fungieren kann.

Die Postmoderne muss und kann auch als anarchische und kreative Abkehr vom Orthodoxen betrachtet werden: Postmodernisten wollten ein großes und bunt gestaltetes Publikum erreichen, ohne in die Banalität<sup>254</sup> abzugleiten.

*Postmoderne als Abkehr vom Orthodoxen*

Der postmoderne Mensch ist auch ein Mensch, der lernen muss mit der Schnelllebigkeit seiner Welt zurecht zu kommen, zu lernen, dass das was heute noch gültig ist, morgen bereits überholt sein kann. Das bedeutet, dass es kein festes System von Werten und Normen mehr geben kann, es somit schwierig wird so etwas wie Moral und Ethik aufzubauen, um die Persönlichkeit stärken zu können. Und es bedeutet auch, dass die Persönlichkeit des Menschen selbst diesem ständigen Wechsel unterliegt, der Mensch bereit sein muss, sich immer wieder auf Neues einzustellen, ggf. immer wieder in neue, unterschiedliche Rollen zu schlüpfen<sup>255</sup> und mit eigenen Prinzipien ggf. zu brechen, sowie große Mobilität und Toleranz. 'Wir' postmodernen Menschen müssen mehrgestaltig ('plural') und zugleich weltumfassend ('global') und multikulturell sein,<sup>256</sup> um mit dem 'Welt-Informations-Netzwerk'<sup>257</sup> verbunden sein zu können. Die postmoderne Bewegung variiert in jeder Kultur, man denke z.B. an Wirtschaft, Politik, Tanz, Psychologie, etc.,<sup>258</sup> in manchen Gebieten ist sie undefiniert oder existiert nicht. Insbesondere im Bereich der Architektur, der Bildenden Kunst, der Literatur und der Philosophie hat sie viele Blüten getrieben und muss als doppelt kodiert betrachtet werden: die Kombination moderner Techniken mit etwas anderem (gewöhnlich traditionellem Bauen), damit die Architektur mit der Öffentlichkeit und einer betroffenen Minderheit, gewöhnlich andere Architekten, kommunizieren kann.<sup>259</sup> Postmodernismus besitzt die notwendige Doppeldeutigkeit, die Kontinuität des Modernismus und seine Transzendenz. So ist die Hauptmotivation der postmodernen Architektur offensichtlich das soziale Scheitern moderner Architektur.<sup>260</sup>

*Postmoderne leben:*  
-plural  
-global  
-schnelle Wechsel  
-multikulturell  
-...

Exkurs I: Denker der französischen Philosophie der Postmoderne Seite 597

Aufgabe der Kunstpädagogik einerseits muss sein, nimmt man die Theorien Lyotards, Baudrillards und Derridas ernst, das Scheitern der Moderne zu thematisieren und Produkte der Postmoderne kritisch zu reflektieren, bzw. mit diesen Prinzipien ästhetisch praktisch zu arbeiten, sei es in der Betrachtung und Planung postmoderner Architektur, wie dem Parc de la Villette, als Projekt, oder sei es in der

*Aufgaben der ,postmodernen Kunstpädagogik'*

<sup>254</sup> 'Populism': vgl. Jencks, 1996, 19;

<sup>255</sup> Ein typisches Phänomen der Postmoderne ist die äußerliche Veränderlichkeit des Menschen, die ihren Höhepunkt in den Möglichkeiten der Kosmetik bishin zur Schönheitschirurgie findet. Oftmals wird der Popstar "Madonna" als typisches Beispiel einer postmodernen Persönlichkeit angeführt.

<sup>256</sup> Jencks, 1996, 13;

<sup>257</sup> Z.B. mit dem Internet;

<sup>258</sup> Jencks, 1996, 29;

<sup>259</sup> Jencks, 1996, 29;

<sup>260</sup> Umberto Eco: Postscript to The Name of the Rose, New York /London 1984, p. 67/68; "I think of the postmodern attitude as that of a man who loves a very cultivated woman and knows he cannot say to her, 'I love you madly', because he knows that she knows (and that she knows that he knows) that these words have already been written by Barbara Cartland. Still, there is a solution. He can say, 'As Barbara Cartland would put it, I love you madly'. At this point, having avoided false innocence, having said clearly that is no longer possible to speak innocently, he will nevertheless have said what he wanted to say to the woman: that he loves her; but he loves her in an age of lost innocence. If the woman goes along with this, she will have received a declaration of love all the same. Neither of the two speakers will feel innocent, both will have accepted the challenge to the past, of the already said which cannot be eliminated; both will consciously and with pleasure play the game of irony...But both will have succeeded, once again, in speaking of love."

Beschäftigung und Produktion von Medienkunst, die die Verschmelzung von Realität und Medien bzw. Virtualität thematisiert.

Exkurs III: Anmerkungen zur Ikonologie Seite 608

### A. Zusammenfassende Anmerkungen zur künftigen Funktion der Kunst und ihrer Relevanz für eine Menschenbildung<sup>261</sup>

a. Nelson Goodman (Exkurs II<sup>262</sup>: Nelson Goodman und Arthur C. Danto Seite 602)

*„wann“ ist Kunst?*

Er geht in seiner Notationsabweichungstheorie eher klassisch vor und beschreibt Kunst zunächst mithilfe seiner Dreiertaxonomie: Stil - Sujet - Exemplifikation. Im Gegensatz zu den anderen Autoren, stellt er nicht die Frage „was“, sondern „wann“ Kunst ist. Denn wie alle Autoren steht er vor dem Problem bestimmte Ausprägungen der modernen Kunst, wie z.B. das readymade, in einen zeitgemäßen Kunstbegriff miteinzubeziehen, bzw. erst einmal nachzuweisen, was einen banalen Gebrauchsgegenstand von einem zum Kunstwerk erhobenen Gebrauchsgegenstand unterscheidet. Er konzentriert sich hierbei auf das Extrinsische, fordert, dass die Kunst zunächst aus dem Dickicht von Interpretationen und Kommentaren befreit werden müsse, um anschließend über sie urteilen zu können. Dazu erklärt er zunächst, dass Kunstwerke nicht ständig solche sein müssen. Dann fügt er das, für ihn, wichtige Charakteristikum von Fülle und Dichte hinzu. In seiner Hauptthese stellt er fest, dass Kunst und Wissenschaft denselben Sinn und Zweck, nämlich die Erkenntnis, zum Ziel haben.

*Kunst strebt nach Erkenntnis*

Wenn die Kunst also nach Erkenntnis strebt, so muss das in erster Linie so gedeutet werden, dass die Kunst von Goodman als kognitive Komponente betrachtet wird. Goodman beschreibt nicht näher, was er unter Erkenntnis versteht, die Parallelsetzung zur Wissenschaft legt jedoch diese Deutung nahe. Fragt man nach einer künftigen Funktion der Kunst, so muss diese, unter dieser Perspektive, weiterhin dem Ziel der Erkenntnis folgen. Allerdings leben wir heute in einer Zeit, einer Gesellschaft, einer Kultur, in der Erkenntnis andere Gesichter trägt, als das rein Kognitive. So muss sich die Kunst mit diesen neuen Gesichtern der Erkenntnis beschäftigen, sie experimentell erforschen, sie exemplarisch darstellen, den Blick auf sie lenken. Damit ist die menschenbildende Funktion von Kunst im Goodmanschen Sinne zweifelsohne begründet.

b. Arthur C. Danto (Exkurs II<sup>263</sup>: Nelson Goodman und Arthur C. Danto Seite 602)

*auf der Suche nach einer neuen Definition von Kunst...*

In seiner Stilmetaphertheorie steht Danto zunächst vor demselben Problem, wie Goodman, nämlich eine Kunstdefinition zu finden, die zu Kunstwerken deklarierte Banalitäten, mit umfasst. Für ihn ist klar, dass Kunst immer über etwas ist, und dass ein Kunstwerk immer ein Gefühl oder eine Empfindung seines Herstellers ausdrückt. Er beschreibt eindrucksvoll, dass die traditionelle, gültige Kunstauffassung sich auf eine Kunst bezog, deren Ziel in der Imitation der Wirklichkeit, in der Realitätsverdoppelung bestand. Kunst, also immer mimetische Kunst war. Die Kunstgeschichte beruht auf dem Fort-

<sup>261</sup>. **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Menschenbild‘

<sup>262</sup>. s. Anhang: Weiterführende Texte“/Kapitel 3, Exkurs 2;

<sup>263</sup>. s. Anhang: Weiterführende Texte“/Kapitel 3, Exkurs 2;

schrittmodell der Perfektionierung der Imitation von Realität. Seines Erachtens liegt aber die Funktion der Kunst immer außerhalb des Lebens. Kontrovers zu Goodman ist er der Ansicht, dass Kunst Interpretation und Identifikation braucht, um zur Kunst zu werden und dass der äußere und der innere Sinn des Kunstwerks betrachtet werden müssen, da sie konträr zueinander sein können. Im Laufe der menschlichen Evolution hat sich parallel zum Geschmackssinn (ästhetischer Sinn) der Erwerbtrieb entwickelt.

Heute sind Kunst und Kommerz untrennbar voneinander. Kunstwerke sind immer eine Metapher für etwas. Heute, durch den Lauf der Moderne und im Zuge der Pluralität der Postmoderne, hat sich die Struktur der Kunst gewandelt. Das auf der Perfektionierung der Realitätsverdoppelung basierende Fortschrittsmodell der Kunstgeschichte ist nicht länger sinnvoll. In dieser pluralistischen Kultur ist alles möglich und alles kann nebeneinander existieren. Die Kunst braucht immer mehr Theorie. Danto sieht in der Konsequenz ein Ende der "traditionellen" Kunst, der Kunstgeschichte und der Geschichte, die beiden letzteren wurden ihrer Aufgaben beraubt. Die Kunst wird einerseits in der Kunstphilosophie münden, andererseits ist sich Danto sicher, dass die Kunst, in anderer Form unbegrenzt existieren wird, in einer Form, deren Funktion das Schöne, das Unterhaltsame, das Vergnügliche sein wird.

*Kunst und Kommerz*

Damit hat Danto die künftige Funktion der Kunst bereits selbst eindeutig festgelegt, wobei wir seinen Einwand durchaus ernstnehmen müssen, dass wir über die Zukunft nur das aussagen können, was wir bereits sehen und kennen. Neues können wir nicht voraussehen. Im Sinne einer menschenbildenden Funktion muss gesagt werden, dass, obwohl, die bisherige Kunst zu einem gewissen Stillstand gekommen ist, sie ihre menschenbildende Funktion, im Sinne von Tradierung von Kulturgütern nie verlieren wird. Zum anderen ist es aber auch sehr wichtig, dass die Menschen lernen zu genießen, sich der schönen Dinge des Lebens zu erfreuen. Dies kann durch die Kunst vermittelt werden und auch dies ist eine ernstzunehmende, unverzichtbare Funktion. Außerdem redet Danto ja nur vom Ende der "bisherigen" Kunst. In einem Ende liegt oft ja auch ein Anfang. Ob die Kunst wirklich das Endstadium ihrer Entwicklungsmöglichkeiten erreicht hat, müssen wir allerdings abwarten. Wir wissen auch nicht, ob Danto mit seinen Erwartungen recht hat. Desweiteren sollten wir in die Kunstpädagogik der Zukunft, bei der Behandlung zeitgenössischer Kunst, mehr Gewicht auf die Lektüre kunstphilosophischer Texte legen, um die Menschen auf einen Umgang mit ihnen vorzubereiten und eine Basis des Verständnisses legen zu können.

*zur künftigen Funktion von Kunst*

c. Franz Koppe (Exkurs IV: Franz Koppe<sup>264</sup>Seite 609)

Koppe deckt unter dem Stichwort der "endeetischen Konnotation" ein Bedürfnisartikulationsdefizit auf, das die Kunst regulieren kann. In seinen Restkriterien des Ästhetischen hält er noch am Kriterium der Innovation, v.a. der Wahrnehmung und der Verfahren fest, betont aber insbesondere die Wichtigkeit des Ausdrucks und des Hervorbringens von Emotionen durch Kunstwerke.

*Kunst baut bedürfnisartikulative Defizite ab*

<sup>264</sup>s. Anhang: „Weiterführende Texte“/ Kapitel 3, Exkurs 4;

Damit wird der Kunst auch weiterhin die wichtige Funktion zugewiesen bedürfnisartikulierend, endeetisch, regulierend zu arbeiten, um so bedürfnisartikulierende Defizite abbauen zu können. Kunst wird der Spielraum der Emotionen, des emotionalen Bereichs sein, sowohl im produktiven, als auch im rezeptiven Bereich. Dabei steht ihr auch eine wichtige menschenbildende Funktion, wenn diese „ganzheitlich“, also multiperspektivisch, betrachtet wird, zu.

d. Martin Seel (Exkurs V: Martin Seel<sup>265</sup>)Seite 611

*Kunst als institutionalisierte Form der Weltweisenwahrnehmung und -artikulation*

Gerade Martin Seel betont in seiner Interdependenztheorie die „ganzheitliche“ Betrachtungsweise und die Vernetzung der verschiedenen Ebenen. Für ihn ist Kunst eine institutionalisierte Form der Weltweisenwahrnehmung und -artikulation und damit spielt die Kunsterfahrung eine unverzichtbare Rolle beim Erwerb menschlicher Erfahrung und bei der Bildung menschlicher Erwartungen. Somit trägt die Kunst wesentlich zur Welterschließung bei.

In diesem Beitrag zur Welterschließung liegt auch die künftige Funktion der Kunst und ihre Bedeutung für die Menschenbildung.

Wir konnten also bisher zeigen, dass auch die zeitgenössische Kunst, die Kunst der Postmoderne, Menschenbildungsfunktion besitzt und dass die Kunst, in welcher Form auch immer, unbegrenzt existieren wird.

## B. Unsere postmoderne Moderne

*kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen durch die Neuen Medien*

Im Folgenden soll nun ein deutschsprachiger Autor zu Wort kommen, der selbst immer wieder Kontakt zur Kunstpädagogik sucht, bzw. sich ausgiebig mit den Veränderungen der Kultur, der Gesellschaft und der Identität durch die Neuen Medien beschäftigt. Wolfgang Welsch steht hier als zentraler Autor, weil er, meines Erachtens, die gesamte Postmodernediskussion auf einen Punkt bringt und seine eigene Position herausbildet. Sein Ansatz ist so weitgehend, dass er direkt auf die Kunstpädagogik angewandt werden kann, nicht in der Theorie feststecken bleibt, bzw. nur eine vage Vorstellung davon gibt, was Postmoderne sein könnte. Wie die Überschrift dieses Teilabschnittes bereits vermuten lässt, ist insbesondere Welsch nicht der Ansicht, dass die Moderne, bzw. die Kunst, tot ist, noch dass die Postmoderne eine neue Epoche darstellt. Er versucht in seinen Schriften, die er am häufigsten auf Beispielen aus dem künstlerischen Bereich aufbaut, zu zeigen, dass die Postmoderne eigentlich die Moderne fortsetzt, wenn nicht sogar im eigentlichen Sinne erst verwirklicht. Dazu zeigt er auch Fehlschlüsse der Moderne auf, die die Postmoderne zu korrigieren versucht. Alles in allem gelingt ihm hier ein sehr umfassender Entwurf.

### 1. Wolfgang Welsch<sup>266</sup>

*Ästhetik und Anästhetik*

Wolfgang Welsch sucht seinen Ausgangspunkt in der Philosophie, indem er zunächst die Begriffe „Ästhetik“ und „Anästhetik“ definiert, um daraus seine Lebensumwelt zu analysieren und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.

<sup>265</sup>s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kapitel 3, Exkurs 5;

<sup>266</sup>-Verwendete Literatur:

- Wolfgang Welsch: Anästhetik - Fokus einer erweiterten Ästhetik; in: Wolfgang Zacharias: Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt, Essen 1. Aufl. 1991, 79 - 106;

- Wolfgang Welsch: Ästhetisches Denken, Stuttgart 1990;

- Wolfgang Welsch: Unsere postmoderne Moderne, 4. Aufl. Berlin 1993;

- Wolfgang Welsch: Grenzgänge der Ästhetik, Stuttgart 1996;

## 1. Ästhetik und Anästhetik

“Ästhetik” ist zunächst der Titel einer philosophischen Disziplin.<sup>267</sup> In ihrer Geschichte kommt es zunächst zu einer Verengung der Perspektive auf die Kunst, insbesondere auf das Schöne. Welsch versteht unter “Ästhetik” generell “Aisthetik”:<sup>268</sup>

“Die Thematisierung von Wahrnehmungen aller Art<sup>269</sup>, sinnhaften ebenso wie geistigen, alltäglichen wie sublimen, lebensweltlichen wie künstlerischen.”

Damit legt Welsch gleichzeitig auch schon eine Definition dessen vor, was konsequenterweise Inhalt einer “Ästhetischen Bildung” sein müsste. “Anästhetik” verwendet er als Gegenbegriff zu “Ästhetik”, sie ist aber weder Anti-Ästhetik<sup>270</sup>, noch das Un-Ästhetische<sup>271</sup>, noch das Nicht-Ästhetische<sup>272</sup>, sondern<sup>273</sup>

“meint jenen Zustand, wo die Elementarbedingung des Ästhetischen - die Empfindungsfähigkeit - aufgehoben ist. Während Ästhetik das Empfinden stark macht, thematisiert Anästhetik die Empfindungslosigkeit - im Sinn eines Verlustes, einer Unterbindung, oder der Unmöglichkeit von Sensibilität, und auch dies auf allen Niveaus: von der physischen Stumpfheit bis zur geistigen Blindheit. Anästhetik hat es, kurz gesagt, mit der Kehrseite der Ästhetik zu tun.”

Damit betont Anästhetik etwas ganz Elementares der “aisthesis”: der Ausdruck bedeutet ja Empfindung oder Wahrnehmung, Gefühl oder Erkenntnis, sensation oder perception; und so wie die Ästhetik den kognitiven Pol der Wahrnehmung traditionell favorisiert, akzentuiert die Anästhetik den Pol der Empfindung. Aber Ästhetik und Anästhetik können nicht einfach als Positiv- und Negativpol bezeichnet werden, wie wir in der Folge erkennen werden.

*Definition ästhetischer Bildung*

### A. Beispiele zur Ästhetisierung des Alltags

Welsch konstatiert einen wahren Ästhetik-Boom in unserer Lebenswelt und unserem Alltag, den er während der Zeit seines Aufsatzes erkannte, der aber heute noch genauso, nur in noch verstärkterer Form, zu beobachten ist. Er bezeichnet das Phänomen als gigantische, globale Ästhetisierung der Lebenswelt. So ist z.B. ein postmodernes Facelifting der deutschen Großstädte zu vermelden, insbesondere von Einkaufszonen, allen voran m.E. die Banken. Diese Ästhetisierung hat vorrangig eine Funktion, nämlich den Konsum anzukurbeln. Aber am Ende steht, bei so viel Chic und gekonnter Inszenierung, nur funmäßige Eintönigkeit, Mittelmäßigkeit und Langweiligkeit.<sup>274</sup> Mit Welsch bin ich der Ansicht, dass diese konsuminszenatorischen Bauelemente sich im Detail als “ausgesprochen leer, zombiehaft und für ein verweilendes Anschauen unerträglich”<sup>275</sup> erweisen. Sie wirken wie Spotlights einer aufgedrehten Atmosphäre der Stimulation zu Konsum und schönem Leben. Schon wird ersichtlich, dass jede Ästhetisierung solcher Art mit beträchtlicher Anästhetisierung verbunden ist.

*globale Ästhetisierung der Alltagswelt*

Der Besucher, der Mensch, ist durch diese künstliche, perfekte Insze-

<sup>267</sup>Seit 1750 existent, wurde von ihrem Gründungsvater, Baumgarten, als “episteme aisthetike” bezeichnet und strebt ein Wissen vom Sinnhaften an; (s. Welsch, in: Zacharias, 1991, 79)

<sup>268</sup>Welsch, in: Zacharias, 1991, 79;

<sup>269</sup>Hervorhebung durch den Autor;

<sup>270</sup>Verwirft die Dimension des Ästhetischen nicht pauschal;

<sup>271</sup>Also nach ästhetischen Kriterien negativ qualifiziert;

<sup>272</sup>Was also keinerlei Bezug zu ästhetischen Fragen hat;

<sup>273</sup>Welsch, in: Zacharias, 1991, 79;

<sup>274</sup>Man denke hier z.B. an das SI-Zentrum in Stuttgart, das für die Stella-Musicals entworfen und gebaut wurde und eine eigene kleine Welt mit komplettem Catering und Freizeitangeboten, nebst Banken, Spielbanken, Hotels, etc. darstellt, wo der Musicalbesucher also voll und ganz vermarktet wird, das aber in seiner perfekten künstlichen Inszenierung schon wieder eine Persiflage auf sich selbst wird.

<sup>275</sup>Welsch, in: Zacharias, 1991, 81;

*Ästhetisierung lähmt,  
desensibilisiert*

nierung überfordert und auf Dauer wirkt sie allgemein desensibilisierend für Faktoren der Gestaltung.

Zudem beeinflusst sie die psychische Befindlichkeit des Menschen, indem sie ihn von Attraktion zu Attraktion führt, ohne Ruhepause. Die Reihe der kleineren und größeren Attraktion hat ihren eigenen künstlichen Rhythmus, der Raum für Kontemplation, den die Einbildungskraft, die Phantasie und Kreativität, unbedingt benötigt, geht verloren. Nach Welsch<sup>276</sup> entsteht so andauernd "leerlaufende Euphorie und ein Zustand trancehafter Unbetreffbarkeit". Die Menschen wirken wie narkotisiert und verlieren allmählich ihr Sinnenbewusstsein.<sup>277</sup> Jedoch ist dieses Phänomen weder ein Einzelphänomen noch spezifisch für unsere Zeit, wenn man an die Ästhetisierungsbemühungen der Moderne<sup>278</sup> denkt. Diese Art der Architektur musste zu dem Desaster führen, dem die postmoderne Architektur entgegentreten wollte. Aber, festzuhalten bleibt, dass Ästhetisierung, ob modern oder postmodern, ob funktional oder fiktional, immer in eine erschreckende Anästhetik mündet. Da sind im ästhetischen Bereich zunächst bestimmte Empfindungslosigkeitstendenzen zu nennen, wo schlechte ästhetische Ansätze nur durch Kaschierung schlechter ästhetischer Gestalt und dem atmosphärischen Einlullungstrend des ästhetischen Spektakels getarnt werden. Die Konsequenz sind Effekte sozialer Anästhetisierung, die sich ebenfalls in zunehmender Desensibilisierung für die gesellschaftlichen Kehrseiten und inszenatorischen Narkotisierung der postmodernen Gesellschaft zeigen.

*zunehmende technisch-  
mediale Bildlichkeit für  
zur Anästhetisierung*

In der neuen, medialen Wirklichkeit, in der wir heute leben, lässt sich zudem eine immer stärker werdende Bildwerdung der Wirklichkeit vermelden.<sup>279</sup> Unsere Wirklichkeit wird zunehmend von Bildern, insbesondere technisch-medialer Art, bestimmt. Diese neue Bildlichkeit führt ebenso zu einer eminenten Anästhetisierung. Während die mediale Bildwelt langsam zur eigentlichen Wirklichkeit wird,

"begünstigt sie, (...) die Transformation des Menschen zur Monade im Sinn eines sowohl bildervollen wie fensterlosen Individuums."<sup>280</sup>

Man könnte sagen, wer bildervoll ist, braucht keine Fenster, er hat schon alle Bilder.<sup>281</sup> So lässt sich in unserer Zeit beobachten, dass sich die Menschen, dank telekommunikativer Komplettausrüstung zu televisionären Monolithen, die sich "zunehmend kontakt- und fühllos gegenüber der ehemals eigentlichen, "konkreten" Wirklichkeit, die inzwischen zur uneigentlichen, sekundären, scheinhaft-farblosen Realität herabgesunken ist"<sup>282</sup>, verhalten. So kommt Welsch schließlich zum Schluss:<sup>283</sup>

"Je mehr Ästhetik, desto mehr Anästhetik."

<sup>276</sup> ebd.;

<sup>277</sup> Welsch, in: Zacharias, 1991, 81: "Coolness - diese neue Tugend der 80iger Jahre - ist ein Signum der neuen Anästhetik: Es geht um Unbetreffbarkeit, um Empfindungslosigkeit auf drogenhaft hohem Anregungsniveau. Ästhetische Animation erfolgt als Narkose - im doppelten Sinn der Berausung wie der Betäubung. Sie hat Einlullung zum Effekt."

<sup>278</sup> Welsch nennt hier Hilberseimers Hochhausstadt-Entwurf von 1924: Megalopolis lief ebenfalls auf eine gigantische Anästhetisierung hinaus; (Welsch: in Zacharias, 1991, 81/82); man könnte aber ebenso z.B. an die Weißenhofsiedlung der Bauhaus-Architekten in Stuttgart denken; Nach 1945 wurde die Anästhetik solcher Projekte zur gebauten Realität: man denke z.B. an Nanterre (Paris, Frankreich).

<sup>279</sup> Vgl.: Welsch, in: Zacharias, 1991, 82/83;

<sup>280</sup> Welsch, in: Zacharias, 1991, 83; von Hölderlin stammt der Ausspruch: "Tatenarm, doch gedankenvoll", den er auf die Deutschen bezog und der heute wieder richtig ist.

<sup>281</sup> Vgl.: Monaden-Theorem von Leibniz;

<sup>282</sup> Welsch, in: Zacharias, 1991, 83; so zeigt sich Mitleid nur noch zeichenhaft gegenüber Bildschirmpersonen, Ethik wird zum telegenen Zitat und Solidarität wird primär als gemeinsames Benutzerverhalten einer televisionären Solidargemeinschaft definiert.

<sup>283</sup> Welsch, in: Zacharias, 1991, 83;



*Anästhetik als Lebensvorteil?*

Es kann nicht übersehen werden, wie sehr das "Grundgesetz der Medienwelt", die Ablösung von der Wirklichkeit, den privaten und intimen Bereich der Mensch durchdringt und in der Simulation übersteigert.<sup>284</sup> Alle erotischen Wünsche und ästhetischen Hoffnungen können in der Welt der Telekommunikation sofort erfüllt werden. Auch die elementaren Bedrohungen unseres Lebensraumes sind zunehmend von anästhetischer Art, sie sind sinnlich nicht wahrnehmbar und zerfressen die Sinnlichkeit.<sup>285</sup> Die Technologie hat unsere Wirklichkeit inzwischen schon so sehr verändert, dass unsere Sinne in vielen Bereichen nicht nur unzuverlässig und unzureichend geworden sind, sondern sogar kontraproduktiv wurden. Anästhetik kann aber auch zum "Lebensvorteil"<sup>286</sup> werden, wenn Simulationen z.B. von ökologischem Vorteil und Nutzen sind<sup>287</sup>, oder sogar die ästhetischen Originale vor der Zerstörung retten.<sup>288</sup> So könnte man sich vorstellen, dass jeder Haushalt, etwa über das "world wide web", virtuellen Zugriff auf die Kulturstätten und Kulturgüter der Welt bekommt und die Möglichkeit diese virtuell zu besuchen. Dadurch könnten diese und ihr gesamtes Umfeld gerettet werden und zugleich der Gesundheit der Menschen gedient werden.

So entstehen heute verschiedene Ebenen, auf denen Übergänge von Ästhetisierung in Anästhetisierung erkennbar sind, wobei beide Pole sowohl negativ, als auch positiv charakterisiert sein können. Welsch fordert an verschiedenen Stellen, dass sich die Kunstpädagogik den Fragen der Anästhetik und ihrer Reflexion stellen muss.<sup>289</sup>

*Kunstpädagogik muss sich dem Problem der Anästhetisierung stellen*

Gleichzeitig kann man beobachten, dass die zeitgenössische Kunst, diese Ästhetisierung des Alltags zu ihrem Thema macht und deshalb die Anästhetik fokussiert. Die Moderne thematisiert schon seit langem nicht mehr das Schöne, weil ihr das Ästhetische suspekt wurde und weil sie inzwischen ästhetischen Gewohnheiten zu misstrauen gelernt hat.<sup>290</sup> Wolfgang Welsch ist der Ansicht, dass die moderne Kunst das Anästhetische zum Zentrum ihres Interesses, zu ihrem Motor gemacht hat, und sich deshalb mehr um das Unsinnliche, als das Sinnliche bemüht und deshalb an der Grenze des Wahrnehmens arbeitet und diese auch thematisiert und sie dadurch neu definiert und evtl. verschiebt.<sup>291</sup>

*zeitgenössische Kunst thematisiert das Anästhetische*

<sup>284</sup>-1984 ist teilweise schon Wirklichkeit mit allen Konsequenzen!

<sup>285</sup>-Man denke z.B. an Tschernobyl!

<sup>286</sup>-Welsch, in: Zacharias, 1991, 85;

<sup>287</sup>-Man denke an Wettbewerbe für Sportkletterer in Sälen an künstlichen Kletterwänden, obwohl bergtypische Sinneserfahrungen, wie Wind und Wetter, dabei verlorengelassen werden, wird die Natur dadurch in vielfacher Hinsicht geschont und geschützt;

<sup>288</sup>-Man denke z.B. an den Massentourismus und dessen Belastung für Kulturstätten, z.B. die "sixtinische Kapelle", "Mona Lisa", die "Akropolis" in Athen, etc.; der Massentourismus gefährdet und zerstört die Kulturstätten selbst, zudem führt er zu immensen Umweltbelastungen, u.a. durch den Transport, die Unterbringung und Verpflegung und dem daraus entstandenen Müll und menschlichen Endprodukte, er verfremdet und degeneriert ganze Regionen, Völker und Kulturen. Ein gutes, wenn auch trauriges Beispiel, gibt dafür heute die Stadt Paris ab, die nur auf die Virtualität hoffen kann.

<sup>289</sup>-S. Z.B. Welsch, in: Zacharias, 1991, 88;

<sup>290</sup>-Bsp.: der Kubismus zerlegt das Bild der Dinge, die Op-Art operiert mit den Tücken menschlicher Wahrnehmung, der Surrealismus versucht die Grenzen des Wahrnehmbaren zu überschreiten, Marcel Duchamps Ready mades schließlich führen den Unterschied zwischen Kunst- und Alltagsgegenstand ad absurdum;

<sup>291</sup>-Vgl. Welsch, in: Zacharias, 1991, 89; als treffendes Beispiel nimmt er Bruce Naumans "Taperecorder", in dem das Wahrnehmbare nicht wahrnehmbar ist, da Band und Abspielgerät in einen Betonklotz eingegossen sind;

*Verschiebung der Grenzen von Wahrnehmbarem und Nichtwahrnehmbarem*

So kommt es heute vielmehr auf die Wahrnehmung des Nichtwahrnehmbaren an, als auf die Wahrnehmung des Wahrnehmbaren und die Aufmerksamkeit muss auf die Grenzen der Wahrnehmung und auf das, was sich jenseits von ihr befindet, gelenkt werden. Wenn Anästhetik zwar Empfindungslosigkeit bedeutet, also in einem gewissen Sinne auch der Ausfall von Wahrnehmung, so kann dieser jedoch recht unterschiedlicher Art sein: ein bewusster, absichtlicher Ausfall, eine Unmöglichkeit von Wahrnehmung, ein Übergang von Sinneswahrnehmungen zu Digitalem oder eine Form der Desensibilisierung für die Differenz von Original, d.h. der Ausfall der Wahrnehmung kann einerseits den Verlust von Wahrnehmbarem, andererseits aber auch den Gewinn von Unwahrnehmbarem bedeuten.

**B. Zur Dominanz des ästhetischen Denkens in unserem postmodernen Alltagsleben***ästhetisches Denken als realistisches Denken*

Trotz der starken aufgezeigten Anästhetisierung unseres gesamten Lebensraumes und Alltages, wird das ästhetische Denken, das von Wahrnehmungen lebt, heutzutage immer dominanter, insbesondere in der Philosophie, aber auch in anderen Bereichen. So wird Nietzsches These vom "Fiktionscharakter der Wirklichkeit" heute immer plausibler. Welsch ist der Ansicht, dass das ästhetische Denken heute das eigentlich realistische Denken ist.<sup>292</sup> Die Veränderung der Wirklichkeit selbst führt konsequenterweise zu einer Veränderung des Denkens und des Wahrnehmens. Die heutige Wirklichkeit wird, so Welsch, vorwiegend über Wahrnehmungsprozesse konstituiert: Wahrnehmungsprozesse sind gegenwärtig überwiegend medialer Art. So klingt heute Marshall McLuhans Satz "The Medium is the Message"<sup>293</sup> eher etwas naiv, denn in der medialen Welt geht es längst nicht nur mehr um mediale Reproduktion, sondern die Sozialisation der Menschen läuft zu großem Prozentsatz über televisio-näre Prozesse. Menschen beginnen sich in ihrem Alltag so zu benehmen, als wäre ständig das Fernsehen live dabei.<sup>294</sup> Deshalb werden mediale (Re-)Produktionen zunehmend realer als die Realität. Insbesondere für junge Menschen, Kinder, wird es zunehmend schwierig einen Begriff für die Realität zu bilden.

*Verschiebung von Realität und Fiktion*

Längst wurde die mediale Fiktion zur Realität, und zwar zu einer Realität, die realer als die Realität ist. In dieser Zeit wird der Ruf nach einem navigationsfähigen Denken, einem Denken, das geschmeidig und beweglich ist, immer lauter. Das ästhetische Denken könnte hier eine mögliche gute Antwort sein. So können wir gegenwärtig parallel zu den bereits geschilderten Entwicklungen einen regelrechten "Museumsboom" und eine "Konjunktur inszenatorischer Ausstellungen" verbuchen. Kunstwerke werden offenbar zu Generatoren ästhetischer Erfahrung. Sie sind also nicht mehr länger Objekte des Wissens und der Bildung, sondern Medien ästhetischer Erfahrung.<sup>295</sup> Gleichzeitig werden Ausstellungen und Museen zu Orten, in denen ästhetische Erfahrung, in gewissem Sinne, möglich sind. Die Institu-

<sup>292</sup>Vgl. Welsch, 1990, 57;

<sup>293</sup>Dieser Satz wurde vor ca. 30 Jahren geprägt;

<sup>294</sup>Im Moment ist das beste Beispiel dafür die Reihe "Big Brother", in der mehrere junge Leute für eine gewisse Zeit zusammen in einem Container leben und ihr Zusammenleben ständig von Videokameras überwacht wird. Jeden Tag entsteht daraus eine Fernsehsendung. Die Zuschauer haben die Möglichkeit über die Zusammensetzung der Containerbewohner mitzubestimmen. D.h. das Medium Fernsehen ist Wirklichkeit für Containerbewohner und Fernsehzuschauer. Es entsteht eine Art interaktives Fernsehen. Eine Trennung zwischen televisionärer Fiktion und Alltagswirklichkeit liegt nicht mehr vor, wird bewusst aufgehoben, ja im Internet können die Containerbewohner sogar 24h lang jeden Tag live beobachtet werden.

<sup>295</sup>Vgl.: Welsch, 1990, 59/60;

tion wandelt sich vom Musentempel zum Freizeitpark oder (neudeutsch) zum Ort des "edutainments". Im Museum werden so Sinnlichkeit, Imagination, Reflexion, Kritik, Appell und Vision intendiert und ermöglicht, und zwar vom Einzelwerk über das Gesamtwerk, den Themenbereich, den Zeitgeist, etc., und über die Museums- und Ausstellungsarchitektur, so dass durch die Gesamtatmosphären Räume für Kollisionen und Irritationen eröffnet werden. Das Ästhetische ist, und das wird durch solche museale Präsentationen und Inszenierungen deutlich, eine Erfahrung "sui generis".<sup>296</sup> Es kann ganze Dimensionen, ganze Welten öffnen.

Ästhetik ist immer ein pluralistischer Begriff, unter dem sich die unterschiedlichsten Ausprägungen und Abarten subsumieren lassen. Unter dieser Prämisse gelten alte Gegensätze nicht mehr: "Begeisterung geht mit Reflexion, Werkerfahrung mit Vergnügen, Belehrung mit Belebung zusammen, und Aura und Kritik widerstreiten einander so wenig wie Detailversenkung und Ganzheitserfahrung."<sup>297</sup> Es ist nicht nur richtig, dass Kunstwerke, dass Architektur autonom, abgeschlossen, monadisch, auratisch sind. Moderne Werktypen sind oftmals offen, entmystifiziert, vernetzt. Die althergebrachte museale Präsentation wirkt im Nachhinein als "Tranquilizer", statt als Stimulator. Die bewusste Inszenierung von Kunstwerken schafft Raum für die Polyvalenz von Kunstwerken; sie schafft charakteristische Ensembles, bringt ergänzungswürdige Werke zusammen, schafft inszenatorische Einheiten von Architektur, Licht, Bewegung und Atmosphäre. Dennoch arbeiten hier Museumsleute und Ausstellungsmacher immer auch auf einem sehr gefährlichen, spitzen Grat: Geduld, Klugheit und Fingerspitzengefühl sind gefordert, denn Werke können auch zu Tode inszeniert oder durch die Inszenierung verfremdet oder sogar verfälscht werden.<sup>298</sup> Je nach Typ des ästhetischen Objektes kann die neutrale, die didaktische oder die drastische Präsentation die richtige sein.

*bewusste Inszenierung von Kunstwerken als zeitgemäße Tendenz*

Als typisch postmodernen Künstler nimmt Welsch hier Jean Dubuffet<sup>299</sup> als Beispiel, der 1951 vier Hauptpunkte des anstehenden kulturellen Wandels formulierte.<sup>300</sup>

*Enthumanisierung der Gesellschaft*

"Unsere Kultur ist ein Kleid, das uns nicht passt."

Warum dieses Kleid nicht mehr passt, begründete Dubuffet 1) über eine positive "Enthumanisierung", also einem Abschied vom abendländischen "Anthropozentrismus", 2) über ein Abrücken vom Primat der Logik und der Vernunft, das relativiert wird und ergänzend nicht-rationale Momente und prä-rationale Vollzüge miteinbezieht, 3) über die zukünftige Funktion der Kunst polyvalente Werke zu schaffen und dabei Polysemie zu initiieren und 4) über den Anspruch an Kunst Gebilde von tieferer und reicherer Faszination zu schaffen, die sich nicht nur an die Augen, sondern auch an den Geist wenden.<sup>301</sup> So formuliert Welsch seinen Grundsatz zur heutigen Dominanz des ästhetischen Denken folgendermaßen:<sup>302</sup>

"Seine Konjunktur ist nicht Effekt der Mode, sondern Ausdruck der normativen Verfassung einer plural gewordenen Wirklichkeit."

<sup>296</sup> Vgl.: Welsch, 1990, 60;

<sup>297</sup> Welsch, 1990, 60;

<sup>298</sup> Typische Beispiel dafür sind die Stuttgarter Dix-Ausstellung zu seinem 100. Geburtstag, in der vergleichsweise überinszeniert wurde und die Tübinger Cézanne-Ausstellung, als Gegenpol, die eher der >neutralen Präsentation< gleichkam und so kühl und abweisend wirkte.

<sup>299</sup> Welsch, 1990, 80/81;

<sup>300</sup> Jean Dubuffet: Positions anticulturelles, in: Jean Dubuffet: L' homme du commun à l' ouvrage, Paris 1973, S. 67-75; und Jean Dubuffet: Prospectus et tous écrits suivants, 2 Bde., Paris 1967;

220

*ästhetisches Denken wird  
in einer ästhetisierten  
Lebenswelt zum Denken  
an sich*

Ästhetisches Denken wird also in einer durch und ästhetisierten Lebenswelt zur wichtigsten Form des Denkens, und irgendwann schließlich zum Denken an sich werden.

### C. Wahrnehmen

*Ästhetisierung-  
Anästhetisierung  
Wahrnehmbares-  
Nicht-Wahrnehmbares*

Wie bereits beschrieben, bedingt eine zunehmende Ästhetisierung der Lebenswelt gleichzeitig eine Anästhetisierung, denn zwischen Ästhetischem und Anästhetischem gibt es eine notwendige Verknüpfung. Man kann bereits in der Gestaltpsychologie lesen, dass zu jedem Wahrnehmen ein Nicht-Wahrnehmen gehört und dass dieser selektive Ausschluss konstitutiv für das Wahrnehmenkönnen überhaupt ist. So haben neurophysiologische Untersuchungen gezeigt, dass<sup>303</sup>

„kognitive Systeme generell nur, weil sie selbstreferentiell geschlossen sind, umweltoffen operieren können. Wir sehen nicht, weil wir nicht blind sind, sondern wir sehen, weil wir für das meiste blind sind; entsprechend heißt, etwas sichtbar zu machen, im gleichen Akt etwas anderes unsichtbar zu machen: keine aisthesis ohne anaesthesia, nicht einmal im einfachsten Wahrnehmen.“<sup>304</sup>

*Wahrnehmung selektiert  
Subjektives und Grenzü-  
berschreitendes aus*

So kann kurz gesagt werden, dass alles Wahrnehmbare auf Unwahrnehmbaren beruht, d.h. nicht auf Nicht-Sinnlichem, sondern auf aktuell Nicht-Wahrnehmbaren.<sup>305</sup> Die anästhetischen Voraussetzungen der Wahrnehmung sind im eigentlichen Sinne ästhetischer Natur, sie haben jedoch funktional anästhetischen Status. Jeder Wahrnehmung wohnen ästhetische und anästhetische Strukturen inne. Diese innere Anästhetik ist verantwortlich für den Objektivismus. Ihre Spezifität bleibt uns unbewusst, deshalb meinen wir oft, dass die Dinge so einfach sind, wie wir sie wahrnehmen. Dafür ist die innere Anästhetik verantwortlich. So kann es auch zur Verkopplung von interner und externer Anästhetik kommen. Das Wahrnehmen negiert alles, was ihm nicht objektiv erscheint, es akzeptiert nichts, was die Grenzen seiner Perspektiven überschreitet. So sind Anästhetik und Absolutismus ein Paar. Gerade in kulturellen Grundbildern sind Ästhetik und Anästhetik relevant, in Bildern, die individuelle und gesellschaftliche Wirklichkeiten beherrschen.<sup>306</sup> Solche Grundbilder sind in gewissem Sinne Fallen.<sup>307</sup> Nur wer Bilderfahrung hat und Bildarbeit geleistet hat, kann es schaffen, sich aus diesen Fallen zu befreien. D.h. dann aber auch, wenn es hier im eigentlichen Sinne um psychische Bilder geht, und damit um ästhetische „Prägungen“,

<sup>301</sup>-Diese 4 Abschiede finden sich auch bei Lyotard (J.-F. Lyotard: „Die Immaterialien“, in: Das Abenteuer der Ideen. Architektur und Philosophie seit der Industriellen Revolution, Katalog der gleichnamigen Ausstellung in der Neuen Nationalgalerie zum Berichtsjahr 1984 der Internationalen Bauausstellung, Berlin 1987, S. 185-194, hier: S. 189) wieder, bei ihm als Abschied von 1) dem Primat des Sehens und des Sichtbaren zugunsten des Nicht-Darstellbaren, von 2) der Monosemie zugunsten der Spielarten der Dekonstruktion, von 3) dem Logozentrismus zugunsten einer stärkeren Berücksichtigung der Aisthesis und von 4) dem Anthropozentrismus zugunsten der „Enthumanisierung“. (vgl: Welsch, 1990, 99)

<sup>302</sup>-Welsch, 1990, 112: „Die Kunst hat (...) neue Bedeutung gewonnen, sofern sie unsere Grundverfassung - eben die der Pluralität - so nachhaltig zur Erfahrung bringt wie kein anderes Medium sonst. Von daher vermag einem ästhetisch geschulten ästhetischen Denken auch Orientierungs- und Handlungskompetenz für diese Welt zuzukommen. Denn wer mit der Verfassung und den Geboten der Pluralität von Grund auf vertraut ist, der vermag sich in einer Situation realer Pluralität angemessen zu bewegen; er muss sie nicht fürchten, sondern kann in ihr agieren. Ästhetisches, pluralitätsbewusstes Denken öffnet Achsen der Orientierung in der Gegenwart. Noch einmal:...”

<sup>303</sup>-Welsch, in: Zacharias, 1991, 97;

<sup>304</sup>-Hervorhebungen durch den Autor;

<sup>305</sup>-Vgl.: Welsch, in: Zacharias, 1991, 100;

<sup>306</sup>-Vgl.: Welsch, in: Zacharias, 1991, 100/101: man denke hier z.B. An Bilder von Mann und Frau und ihrem Zusammenleben, in die wir während unserer Kindheit familiär und sozial eingesenkt wurden und die fortan unser Wahrnehmung und unser Verhalten bestimmen und beeinflussen;

<sup>307</sup>-Ludwig Wittgenstein: Philosophische Untersuchungen, Nr.115; „Ein Bild hielt uns gefangen. Und heraus konnten wir nicht, denn es lag in unserer Sprache, und sie schien es uns nur unerbittlich zu wiederholen.“

dass die Kompetenz künstlerischer Arbeit Wahrnehmung optimieren kann und daran arbeitet die zeitgenössische bildende Kunst insbesondere.<sup>308</sup> Kunst arbeitet immer wieder an der Bewusstmachung von grundlegenden Wahrnehmungsstrukturen.<sup>309</sup> Wenn aber Wahrnehmung beinahe immer ästhetisch geprägt ist, so kommt der Ästhetik ein besonderer Stellenwert innerhalb der Bildung zu.

Unsere zeitgenössische Kunst reibt sich, wie bereits mehrfach beschrieben, an der Dominanz der "Medienbilder"<sup>310</sup>, die unseren Lebensraum beherrschen. Sie kann sich ihr widersetzen, ihr nahefeiern oder versuchen traditionelle künstlerische Muster und zeitgenössische Medienperzeption aneinander reiben zu lassen. Moderne Kunstwerke fordern andere Gestaltungs- und Wahrnehmungsmodi ein, ein anderes Verständnis ihrer Intervention, schließlich eine andere Ästhetik. So eröffnen und generieren zeitgenössische Werke, wenn sie sich mit den Medien auseinandersetzen, neue Sichtweisen auf die Welt.<sup>311</sup>

*zeitgenössische Kunst  
reibt sich an Menschen-  
bildern*

Kunst und Wirklichkeit sind miteinander über die Wahrnehmung verflochten, denn die Wahrnehmungsform der Kunst wird ganz natürlich auch für die Wahrnehmung der Wirklichkeit, ganz natürlich und unverbildet, eingesetzt, auf sie übertragen. Konsequenterweise schult also ein Training der Kunstwahrnehmung simultan die Wirklichkeitswahrnehmung. So haben Kunstwerke die Kraft Wahrnehmungsformen und Verhaltensrepertoires zu schaffen und damit Lebensmodelle aufzuzeigen. Obwohl man die Grenze zwischen Kunst und Wirklichkeit nie aufheben kann, sind die Verflechtungen und Übergänge zwischen beiden nicht zu ignorieren. Allerdings ist die Kunstwahrnehmung nie auf einen einzigen ästhetischen Bezug beschränkt, dazu gehören ganz unterschiedliche Wahrnehmungsweisen. Kunstwerke überschreiten generell die rein kontemplative Dimension, dazu kommen "geschichtliche, semantische, allegorische, gesellschaftliche, alltägliche und politische Dimensionen"<sup>312</sup> der Wahrnehmung, die zudem noch emotional und imaginativ geprägt sein können. So stellt die zeitgenössische Kunst auch, indem sie nie ein wohldefiniertes Kunstprogramm abspult, sondern immer wieder neu fragt, was Kunst sein soll, ständig Rahmenbedingungen in Frage. Und je nach künstlerischem Typus, kommen unterschiedlichste Wahrnehmungsweisen zum Tragen. Kunstwahrnehmung ist prinzipiell poly-ästhetisch. Allerdings könnte man ohne alltägliche Wahrnehmungskompetenz nicht einmal die Bildgegenstände erkennen.

*Verflechtung von Kunst  
und Wahrnehmung*

So sollte der Mensch über eine durch Kunst geschärfte Wahrnehmung verfügen, denn man kann nur Abweichungen und neue Nuancen erkennen, wenn man die etablierten Codes kennt. Zudem verlangt die Kunstwahrnehmung immer Offenheit für Veränderungen traditioneller Kategorien. So kann abschließend festgestellt werden, dass die Palette der Kunstwahrnehmungsformen vielfältig, offen, unabschließbar ist. Einzelne Kunstwerke sprechen eine Teilmenge der Kunstwahrnehmungen an, aktivieren sie, verknüpfen sie

*Kunst schärft die  
menschliche Wahrnehmung*

<sup>308</sup>Welsch (in: Zacharias, 1991, 101) nennt hier Francis Bacons Porträt von Innonenz X. als Beispiel. In seiner Neufassung von Velazquez wird deutlich wie Bacon versucht den psychischen und sozialen Bilderhaushalt in diesem Typus einer Machtszenierung abzuarbeiten. Andere Beispiele sind die Arbeiten von Künstlerinnen, die häufig in ihren Arbeiten versuchen gesellschaftliche Grundbilder von der Seite her zu aufzubrechen, um sie so veränderbar zu machen. So intervenieren die Künstler in unseren psychosozialen Bilderhaushalt.

<sup>309</sup>z.B. die Op-Art.

<sup>310</sup>Querverweise: s. Seite 713f. 'Medienbilder'

<sup>311</sup>Vgl. Welsch, 1996, 161;

<sup>312</sup>Vgl.: Welsch, 1996, 167;

und finden so gleichzeitig zu neuen Wahrnehmungsweisen. Wer sich der Polyvalenz der ästhetischen Wahrnehmung verweigert, ist schließlich und endlich zum Glotzen verurteilt.<sup>313</sup>

## 2. Zur Postmoderne

Im Folgenden möchte ich versuchen Welschs Begriff der Postmoderne anhand seiner Hauptthesen darzustellen und anschließend anhand einiger Beispiele aus Kunst- und Kunstgeschichte zu illustrieren, um so schließlich auf Übergänge aufmerksam machen zu können.

### A. Hauptthesen

#### *Pluralität als Schlüsselbegriff*

Auch Welsch setzt die **Pluralität** als Schlüsselbegriff der Postmoderne. Dies bedeutet gleichzeitig ein Ende aller Meta-Erzählungen, ein Zerfließen des Subjekts in mehrere Individualitäten, die Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit mehrerer Lebenssinne, die Gleichzeitigkeit von Ungleichzeitigem und die Anerkennung der verschiedensten Lebensformen und Muster von Rationalität. Pluralität wird zur Leitlinie aller Übergänge traditioneller Vorstellungen und Konzepte. So kann man von diesem Schlüsselbegriff her auch alle "Hauptthesen" der Postmoderne entwickeln und ableiten.<sup>314</sup> Immer wieder werden in der postmodernen Literatur Moderne und Postmoderne in Opposition zueinandergesetzt; dies impliziert das Gegensatzpaar von Einheit und Vielheit. Welsch ist der Ansicht, dass die Postmoderne in der Lage ist dieses Gegensatzpaar zu überschreiten. Dieter Claessens<sup>315</sup> führt das menschliche Streben nach Ganzheit auf das Instinktsystem zurück. Das Streben nach Ganzheit kann sogar tendenziell als Sucht bezeichnet werden, auf jeden Fall ist es ein Relikt der menschlichen Frühgeschichte. So gibt es instinktive Widerstände gegen die Aufgabe der Ganzheit.<sup>316</sup> Es scheint auf den ersten Blick so, dass die Postmoderne der Existenzmöglichkeit von Ganzheit widerspricht, jedoch "kann wirkliche Ganzheit aus Strukturgründen nur durch ein Denken der Pluralität eingelöst werden"<sup>317</sup>.

### B. Kunst und Kunstgeschichte: Moderne und Postmoderne

#### *kunstpädagogisches Handeln muss ästhetisch und anästhetisch zugleich sein*

Als Gegenentwicklung zur totalen Ästhetisierung der Kultur, müsste heute eine "Kultur des blinden Flecks"<sup>318</sup> entwickelt werden, eine Kultur der Sinne, der Gesellschaft, der Menschheit, die der konstitutiven Doppelfigur von Ästhetik und Anästhetik Rechnung tragen, dazu ist eine selbstkritische Schulung des Wahrnehmens und eine Sensibilisierung für die immer vorhandenen Kehrseiten der Wahrnehmung unerlässlich. Die Kunstpädagogik darf diese Doppelerfindungen nicht der Wahrnehmungsphysiologie überlassen, sondern muss sie im Feld der Kunst füllen. D.h. kunstpädagogisches Handeln muss heute bewusst anästhetisch und ästhetisch zugleich sein.<sup>319</sup> Das Wesen der modernen Kunst liegt, so Welsch,<sup>320</sup> in der

<sup>313</sup>-Vgl. Welsch, 1996, 173;

<sup>314</sup>-Welsch, 1993 (1986), 4f.; s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 3, Exkurs VI Seite 612;

<sup>315</sup>-Dieter Claessens: Instinkt, Psyche, Geltung. Zur Legitimation menschlichen Verhaltens. Eine soziologische Anthropologie, 2.; überarb. Aufl. Köln/Opladen 1970, 131-135;

<sup>316</sup>-Claessens, ebd., 134; "Die Suche nach der Totalität ist zum Scheitern bestimmt, da Totalität für den Menschen nur dem Anspruch nach besteht, ihre Verwirklichung aber nicht zu erreichen ist."

<sup>317</sup>-Vgl. Welsch, 1993/1986, 63;

<sup>318</sup>-Welsch, in: Zacharias, 1991, 103;

<sup>319</sup>-Welsch, in: Zacharias, 1991, 103; "Blitz, Störung, Sprengung, Fremdheit würden für sie Grundkategorien. Gegen das Kontinuum des Kommunizierbaren und gegen die schöne Konsumption setzte sie auf Divergenz und Heterogenität."

Dekonstruktion ihres antiquierten Begriffs. Aus der Ganzheitsoption der Kunstgeschichte wird in der Moderne die Betonung von Partialität und Spezifität.<sup>321</sup> Die moderne Kunst thematisiert all die Partikularitäten, die aus der Auflösung der Ganzheit hervortreten, arbeitet sie ganz fein und spezifisch heraus, erprobt ihre aller kleinsten Möglichkeiten und Spielarten. So wird die Moderne zur konsequenten Entfaltung des Möglichkeitspotentials der Kunst. Aus ihrer Vielfalt wird wahrhafte Pluralität. D.h. moderne Kunst ist polymorph. Betrachtet man die Bewegung der Modernen hin zur Postmodernen, als künstlerisches und als lebensweltliches Phänomen, muss sie doppelt verstanden werden: die postmoderne Kunst nimmt Strukturen der Modernen auf und setzt diese fort, entwickelt sie weiter, d.h. die Moderne antizipiert die Postmoderne; "aus den avantgarde-ästhetischen Paukenschlägen sind Rhythmen des Alltags geworden"<sup>322</sup>. Die Postmoderne löst zudem eine wichtige Forderung der Avantgarde ein: die Überführung von Kunst in Leben, dies schlägt sich u.a. im "Museums- und Ausstellungsboom" nieder.

#### a. "Postmoderner Alltag"

Pluralität, Dekonstruktion und Hybridbildung kennzeichnen nicht nur die "postmoderne Kunst und Kultur", sondern ebenso den "postmodernen Alltag". Welsch nennt hier<sup>323</sup> die Kleidung als Beispiel: auch hier gilt "anything goes": vom Material- zum Stilmix bis zur individuellen Kombination; Modediktate gibt es nicht mehr, individuellere Individualität ist angesagt. Es herrscht ein offenes Nebeneinander und Gleichzeitigkeit aller möglicher Stilrichtungen, und zwar nicht nur im Freizeitbereich, sondern auch bei offiziellen Anlässen. Kaum erscheint eine Neuerung (z.B. der "Turnschuhminister") wird sie schon wieder unerkennbar. Dies ist ein Phänomen der Dekonstruktion. Ehemalige Oppositionen werden verkehrt: der Minister in Turnschuhen, der Jugendliche mit Monokel, Reinhold Messner in der Sahara, etc.<sup>324</sup> Gegensätze werden aufgehoben, neue Figuren werden entwickelt, so kann eine Expansion der Indifferenz<sup>325</sup> beobachtet werden und zugleich ein Eindringen der Simulation in "Kernbereiche".

*Pluralität, Dekonstruktion und Hybridbildung*

Es gutes Beispiel dafür liefert Leonardo da Vincis "Mona Lisa". Im Louvre wird um sie herum ein Ausstellungssicherheitszirkus gemacht, wie um das Original, in Wirklichkeit ist aber schon bereits seit längerem nur eine Kopie ausgestellt, d.h. Originalität wird bewusst simuliert und inszeniert. Dieses Theater hat aber durchaus Sinn und Notwendigkeit, wenn es um die Rettung des Originals geht.<sup>326</sup> Der Simulation bleibt das Original, den Phänomenen der Indifferenz bleibt die Praxis der Differenz.

*Originalität und Inszenierung*

<sup>320</sup>Vgl.: Welsch, 1986/1993, 193;

<sup>321</sup> Welsch (in: Zacharias, 1986/1993, 193) nennt dazu u.a. folgende Beispiele: Konstruktion (Mondrian), Farbe (Rothko), Blau (Klein), das Alltägliche (Schwitters), das Kultische (Beuys), das Serielle (Warhol), das Irritierende (Albers), das Unsichtbare (Duchamp), das Paradoxe (Magritte), das Medium (Paik), etc.;

<sup>322</sup>Vgl.: Welsch, 1986/1993, 194: "Fragmentierung, Szenenwechsel, Kombination des Diversen, Geschmack an Irritation sind heute allgemein, von der Medienkultur über die Werbung bis zum Privatleben. Penthouse und Öko-Hütte, Zweitbürgerschaft und Halbgeliebte, Terminversionen und Freizeitsprünge gehören zum Setting."

<sup>323</sup>Welsch, 1986/1993, 203;

<sup>324</sup>ebd.;

<sup>325</sup>Vgl.: Baudrillard;

<sup>326</sup>Welsch, 1986/1993, 204; "Die Simulation ist die Rettung des Originals."

*Simultaneität  
der Möglichkeiten***b. Contra Einheits- und Innovationsobsessionen**

In der Postmoderne herrscht die Simultaneität der Möglichkeiten, damit besteht die Grundsituation nicht nur aus Indifferenz, aus Unterschiedslosigkeit, sondern sie ist ein immenses Handlungsreservoir. Sie hat sich entwickelt als Abschied der Vorstellung von einem Dauerinnovationszwang. Vielheit wird und wurde registriert und kompensatorisch ergänzt, aber die Zeit, der immer schnellere Wechsel und Wandel verschlingt in der modernen Beschleunigungswelt immer schneller seine gerade geborenen Ideen und Innovationen, d.h. nur noch "instante Identitätswechsler"<sup>327</sup> können überleben. Die Postmoderne baut auf das "nunc stans", statt auf Innovationsobsessionen. Zur Postmoderne passen räumliche Metaphern besser, als zeitliche, sie hat ein gelasseneres Verhältnis zur Zeit gefunden.

*Selektionsbegriff:  
sich eine passende Welt  
wählen*

Dazu gehört auch ein neuer Begriff der Selektion: es geht nicht mehr länger darum sich an eine neue Welt anzupassen, sondern darum, sich eine passende Welt zu wählen. In der Vielfalt der Möglichkeiten geht es darum, die passende oder die passenden für sich herauszufinden und auszuwählen. D.h. man muss aussondern, was für die eigene Umwelt nicht produktiv sein kann, und erwählen, was der eigenen Entfaltung dienen kann. Dieser neue Entfaltungsraum könnte die zeitgenössische Kunst sein. Dieser "Wahlprozess" geschieht derzeit in Freiheit und unter Druck zugleich.<sup>328</sup> "Tugend" wählt Welsch als Begriff, um damit auszudrücken, dass diese Fähigkeit die Bedingung zu einem gelingenden Leben ist.

*Fähigkeit des Übergangs*

Trotz allem ist es eine Fähigkeit des Übergangs, die nur allzuoft als Bindungslosigkeit, Beliebigkeit, Indifferenz interpretiert wird.<sup>329</sup> Für die Kunstpädagogin birgt dies die Schwierigkeit, dass die aufregendsten Erkenntnisse und Experimente der Moderne für seine Klientel bloße Normalität sind. Sie bergen nichts an Spannendem und Aufregendem. Ästhetik ging über in Anästhetik, - aus Mondrians Bildern werden z.B. Bettbezüge und Verpackungen für Hairstylingprodukte -. Er muss also erst eine Umgebung schaffen, eine Sensibilität, um die Errungenschaften, um den Geist der Moderne erfahrbar und verstehbar zu machen, um dann schließlich zur akzeptablen Würdigung gelangen zu können.

*Medien als  
öffentlicher Raum***c. Gegenwartskunst im öffentlichen Raum**

Wenn heutzutage überhaupt noch so etwas wie ein "öffentlicher Raum" existiert, so die Ausgangsthese von Wolfgang Welsch, dann in den Medien. So ist der "öffentliche Raum" heute nur noch ein Wort, kein Ort selbst.<sup>330</sup>

"Der öffentliche Raum (...) ist heute, schon bevor die Kunst in ihn hineinkommt, als solcher hyperästhetisch."<sup>331</sup>

<sup>327</sup>-Welsch, 1986/1993, 205;

<sup>328</sup>-Welsch, 1986/1993, 205; "Auch dadurch wird die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Sinnsystemen und Realitätskonstellationen übergehen zu können, zu einer neuen Tugend."

<sup>329</sup>-Welsch, 1986/1993, 206; "Was in dieser (Moderne) noch esoterisch und elitär war, ist jetzt exotisch und populär geworden. Was in der Moderne Kult und Ritus war, ist postmodern in Alltag und Usus übergegangen. Die spektakuläre Moderne ist postmodern zur Normalität geworden."

<sup>330</sup>-Vgl. Welsch, 1996, 202;

<sup>331</sup>-Welsch, 1996, 203;



Welsch nennt hier erneut die ästhetische Inszenierung der Innenstädte als Beispiel. Unsere Städte werden seit Jahren einem pseudo-postmodernen Faceliftung unterzogen. Besonders eindrucksvolle Beispiele bieten hierfür Einkaufszonen und insbesondere Banken, die die derzeit spektakulärste Architektur bieten. Nichts, kein einziges Stück unseres Lebenswelt bleibt vom großangelegten Ästhetisierungsboom verschont. Ebenso stark tritt die Ästhetisierung beim Schlagwort "Corporate Identity" und beim Kunst- und Kultursponsoring in Szene. Allerdings sind nicht nur wirtschaftliche Interessen und politische Abläufe für die globale Ästhetisierung unserer Lebenswelt verantwortlich, sondern auch wir selbst wirken durch unser individuelles Styling an dieser Ästhetisierung entscheidend mit. Waren zunächst Heilige, dann Forscher und Intellektuelle unsere Vorbilder, so sind es heutzutage die "beautiful people" aus den Medien. Daraus ergibt sich eine "Beauty-Industrie": Schönheitsfarmen, Fitnesscentren sollen uns zur Verschönerung unserer Körper helfen, dazu kommt die plastische Chirurgie und die Gentechnologie. So dass die Welt bald eine Welt perfekter Vorführmodelle werden müsste. Ein weiteres Beispiel der Indifferenz und der Vorherrschaft der Simulation vor der Originalität.

Auch eine Reihe von Künstler/-innen haben sich der Alltagsverschönerung und der Designer-Architektur, wie z.B. Roy Lichtenstein und David Hockney, bewusst verschrieben.<sup>332</sup> Jean Tinguelys zunächst sehr offensive Kunst wurde immer mehr zu einer affirmativen. Dies bedeutet, dass ehemalige Funktionen der Kunst in der Ästhetisierung des Alltags aufgegangen sind. Michael Schirner, Düsseldorfer Werbeexperte bemerkt dazu:<sup>333</sup>

"Die Werbung hat heute die Funktion übernommen, die früher die Kunst hatte: die Vermittlung ästhetischer Inhalte ins alltägliche Leben."

D.h. in einer solch hyperästhetisierten Lebenswelt braucht es keine Kunst mehr, um sie zu verschönern, - Kunst kann jedoch andere, neue Funktionen übernehmen. So kann Welsch folgenden Satz formulieren, wenn er an die klassische traditionelle Funktion der Kunst denkt: die Schönheit:<sup>334</sup>

"Kunst ist überflüssig geworden, weil sie gesiegt hat."<sup>335</sup>

Die klassischen Ästhetisierungsprogramme haben auf ganzer Linie, umfassender gesiegt, als erträumt, und nur durch diesen allumfassenden Sieg konnte die Kunst überflüssig werden. Kunst im "öffentlichen Raum" wird meist immer noch als "Straßenmöblierung" verstanden: Designermöbel in Innenräumen und "Kunstmöbel" im öffentlichen Raum. Es gibt Künstler/-innen, die sich den animatorischen Inszenierungsbedürfnissen angepasst haben: sie arbeiten erfolgreich und gewinnbringend an der Verschönerung des öffentlichen Raums mit. Aber<sup>336</sup>

"...man sollte die Absorptionskraft des Kontexts nie unterschätzen: Werke, die nur wenig abweichen, werden ohne weiteres in den Funktionskreislauf der Ästhetisierung integriert."

*ehemalige Funktionen der Kunst gehen in der Ästhetisierung des Alltags auf*

*neue Funktionen der Kunst*

<sup>332</sup>Vgl.: Welsch, 1996, 205;

<sup>333</sup>Michael Schirner, Werbung ist Kunst, München 1991, S. 12;

<sup>334</sup>Welsch, 1996, 206;

<sup>335</sup>Damit bezieht sich Welsch auf Jean Baudrillard (Der symbolische Tod, München 1982, 114), der schreibt: "Kunst ist daher überall, denn das Künstliche steht im Zentrum der Realität. Die Kunst ist daher tot, [...] Weil die Realität selbst - vollständig von einer Ästhetik geprägt [...] - mit ihrem eigenen Bild verschmolzen ist."

<sup>336</sup>Welsch, 1996, 207;

*Irritation  
Brachland  
Anästhetisierung  
Ungewöhnlichkeit  
Störung*

Der Rest an Fremdheit steigert die Alltagsästhetisierung. Die Zeit in der ein Kunstwerk zur Ikone wurde, existiert nicht mehr, weil das Umfeld, der krasse Gegensatz zwischen Lebenswelt und Kunstwerk fehlen, beide haben sich einander angeglichen und die Lebenswelt versucht ständig die Kunst zu übersteigern, zu übertreffen.

So kommen heute der Kunst ganz andere Funktionen zu:

- Zunächst kann sie nur wirksam werden, wenn sie eine Instanz der Fremdheit, der Irritation, der Sperrigkeit ist und gegen die schleichende Ästhetisierung interveniert;
- Sie muss Brachland sein, denn unsere Wahrnehmung braucht Zonen der Ruhe, der Unterbrechung, der Andersheit als Ruhepol gegen die Hyperästhetisierung des öffentlichen Raumes;
- Sie muss sich der schönheitlichen Ästhetisierung widersetzen, statt sich ihr anzugleichen, um die Kunst zu retten, ihr Leben zu bewahren, sie wiederzubeleben, ihr neue Lebenskraft zu schenken;
- Kunst muss ungewöhnlich sein, von hoher Eigenlogik und Sperrigkeit;
- Kunst kann ausdrücklich widerständig, verletzend, schwerverständlich bis unverständlich sein, Störungen darstellen und Ärgernis bereiten.<sup>337</sup>

Selbst unspektakuläre Werke müssen Elemente des Ungewöhnlichen und des Widerstand beinhalten um stark sein zu können, gegen die Hyperästhetisierung des Alltags eine Chance zu haben und sich behaupten zu können. Welsch nennt dies die *Conditio sine qua non* der Kunst und ist der Ansicht, dass nur noch solche Kunst ihren Aufwand wert ist.

*untrennbares Gewebe:  
Kunst-Kultur-Gesellschaft*

### 3. Folgen für die "postmoderne Gesellschaft"

Die Veränderungen der Lebenswelt, ihre Ästhetisierung und die damit verbundenen Folgen, die zunehmende Bedeutung des ästhetischen Denkens und die Charakteristika der Postmoderne bleiben auch für die "postmoderne Gesellschaft" nicht folgenlos. Es findet ja ein ständiger Austausch und ein sich anpassen zwischen Zeit, Zeitgeist, Kultur und Gesellschaft statt, wie ich es bereits gezeigt habe<sup>338</sup>. Ein Ausdruck dafür, der vielleicht am eindrucksvollsten und unumgänglichsten ist, liefert die Architektur, die immer zutiefst auf Fragen der Kultur bezogen ist. Sie ist ein Spiegelbild der Kultur, eines ihrer wichtigsten Sprachrohre.

*Kultur verarbeiten und  
Kultur schaffen*

#### A. Transkulturalität

Architektur ist selbst eine kulturelle Tätigkeit, sie geht mit Kultur um und prägt das Bild, das wir und andere von unserer Kultur gewinnen entscheidend mit.

*"Architektur ist real wie symbolisch wirksam."<sup>339</sup>*

Jean Nouvel<sup>340</sup> ist der Ansicht, dass die "Bestandsaufnahme der kulturellen und sozialen Situation" für die Modernität von Architektur entscheidend ist. Architektur kann als eine sehr genaue Reflexion der äußeren Bedingungen betrachtet werden: deshalb wird ihr Einfluss immer stärker.

<sup>337</sup>-Vgl.: Welsch, 1996, 208/209;

<sup>338</sup>-Man denke hier z.B. An Wilhelm von Humboldts Schriften;

<sup>339</sup>-Welsch, 1996, 270;

<sup>340</sup>-Jean Nouvel: Design für die Gegenwart, in: Das internationale Design-Jahrbuch 1995/96, hrsg. V. Jean Nouvel, München 1995, S. 6-9, hier S. 6;

Architektur greift dabei auf Konzepte aus anderen Bereichen, wie z.B. der Philosophie, zurück: sie arbeitet transdisziplinär. Die Kultur verändert sich heute dramatisch und grundlegend:<sup>341</sup>

“Die Kulturen nehmen statt der traditionellen, einzelkulturellen eine neuartige, transkulturelle Verfassung an.”

Das traditionelle Konzept von Kultur<sup>342</sup> war durchmischungsfeindlich und favorisierte Trennungen. Es wurde durch drei Bestimmungsstücke gekennzeichnet:<sup>343</sup> a. soziale Homogenisierung, b. ethnische Fundierung und c. interkulturelle Abgrenzung. Dieses Modell ist heute nicht mehr länger tragbar, es ist normativ gefährlich und unhaltbar und deskriptiv falsch geworden, wurde u.a. Anlass und Auslöser für viel Leid. In unserer Zeit müssen die Kulturen jenseits des alten Gegensatzpaares von Eigen- und Fremdkultur gedacht werden, Adorno<sup>344</sup> formulierte “jenseits des Heterogenen wie des Eigenen.” Der klassische Kulturbegriff stellte sich Kulturen inselhaft, kugelartig, nach außen hin abgeschlossen vor. In unserer heutigen Zeit ist die Koexistenz und Kooperation vielfältiger Kulturen Fakt, dieses Problem könnte mit der traditionellen Kulturdefinition nicht gelöst werden. Zeitgenössische Kulturen haben die Form der Homogenität und Separiertheit längst aufgegeben: sie wurden transkulturell<sup>345</sup>, schlüpfen durch die traditionellen Kulturgrenzen hindurch. Welsch schreibt:<sup>346</sup>

“Transkulturalität ist in erster Linie [...] eine Folge der inneren Differenzierung und Komplexität der modernen Kulturen.”<sup>347</sup>

Lebensformen enden heute nicht mehr an Kulturgrenzen, sie überschreiten Nationalitäten, Problemstellungen tauchen weltweit auf, will man sie lösen, so muss man verstehen, dass wir in einer Welt leben und alle in dieser einen Welt miteinander vernetzt sind, d.h. Entscheidungen einer Nation nicht nur für sie selbst von Tragweite sind, sondern für alle Bewohner dieser Erde.<sup>348</sup> In Folge der Durchmischung treten dieselben Diskussionen und Bewusstseinslagen in scheinbar grundverschiedenen Kulturen auf: Menschenrechtsdiskussionen, feministische Bewegungen, ökologisches Bewusstsein, u.v.a.m. Diese Ansätze gewinnen in ihrer Wirkung auf diese Weise viel mehr an Gewicht und Macht. So schreibt Welsch:<sup>349</sup>

“Heutige Kulturen sind generell durch Hybridisierung gekennzeichnet.”

Für jede einzelne Kultur werden andere Kulturen zu Binnengehalten und Trabanten.<sup>350</sup> So wie sich die Kulturen veränderten, verändern sich auch die einzelnen Lebensläufe in der “postmodernen Gesellschaft”. Soziologen stellten bereits in den 70iger Jahren fest<sup>351</sup>, dass die modernen Lebensläufe “als eine Wanderung durch verschiedene soziale Welten und als stufenweise Verwirklichung einer Reihe von möglichen Identitäten” zu verstehen sind.

*der klassische Kulturbegriff ist heute nicht mehr aussagekräftig*

*Hybridisierung als Charakteristikum zeitgenössischer Kulturen*

*Biografien als Spiegelbilder von Kulturen*

<sup>341</sup>Welsch, 1996, 271;

<sup>342</sup>Man denke insbesondere an Herder;

<sup>343</sup>Vgl: Johann Gottfried Herder: Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit, Frankfurt a.M. 1989;

<sup>344</sup>Theodor W. Adorno, Negative Dialektik, in: Th. W. Adorno: Gesammelte Schriften, Bd. 6, Frankfurt a.M. 1984, 192;

<sup>345</sup>Vgl. Welsch, 1996, 275;

<sup>346</sup>ebd.;

<sup>347</sup>Hervorhebungen durch den Autor;

<sup>348</sup>Man denke hier an Migrationsprozesse, weltweite Verkehrs- und Transportsysteme, weltweite Kommunikationssysteme, an ökonomische Abhängigkeiten, an unser Ökosystem und ökologische Probleme, etc.;

<sup>349</sup>Welsch, 1996, 276; Hervorhebung durch den Autor;

<sup>350</sup>Dies gilt für die Bevölkerung, die Waren, die Informationen, etc.;

<sup>351</sup>Peter L. Berger/Brigitte Berger/Hansfried Kellner: Das Unbehagen in der Moderne, Frankfurt a.M. 1975, S. 70;

Daniel Bell<sup>352</sup> spricht von "cross-cutting identities". Jeder besitzt heute verschiedene Identitäten und Anhänglichkeiten. Jedes Kulturkonzept und jede kulturelle Aktivität muss sich heute dieser transkulturellen Verfassung stellen.

### a. Folgen für Architektur und Design

*„form produces visions“*

In der Moderne, man denke z.B. an die Künstler/-innen des Bauhauses und an ihre Werke und Schriften, galt für Architektur und Design der Grundsatz "form follows function". Dies bedeutet nichts anderes, als dass zuallerst die Funktion im Focus der Gestaltungsbemühungen stand und erst in zweiter Linie die Formgebung, das Künstlerische, hinzukam. Die Vollendung bestand in einer vollkommenen Verbindung von Funktion und Form. Dies bedeutete dann aber auch ein zeitlos gültiges Design, das in der Konsequenz zu irgendeinem Zeitpunkt sich selbst überflüssig machen musste, weil es zum festen Bestandteil des Alltags wurde und zu seiner Ästhetisierung, nämlich zur Ästhetisierung von Gebrauchsgegenständen und Wohnbauten, beitrug.<sup>353</sup> Die moderne Architektur wollte emanzipatorisch wirken, zunächst sich von Zwängen befreien und guten Wohnraum, in dessen Mittelpunkt die Grundbedürfnisse des Menschen standen, zu erschwinglichen Preisen gestalten. Leider überholte sie sich durch ihre Prinzipien selbst, sie trug zu einer Uniformierung der Städte bei, Gebäude sahen, egal wo, gleich aus. Postmoderne Architektur hingegen will kommunikativ und vielheitlich sein.<sup>354</sup> Charles Jencks betont, dass postmoderne Gebäude zumindest zwei Bevölkerungsschichten ansprechen: eine architektonisch engagierte Minderheit und die breite Öffentlichkeit.<sup>355</sup> Die rationale und zugleich funktionale moderne Architektur wird durch die postmoderne Architektur durch Momente der Fiktion und der Vision ergänzt. So lautet das postmoderne Gebot der Gestaltung:<sup>356</sup>

"Form produces visions."

*Pluralität  
Wiederkehr des  
Ornaments  
gegen Uniformierung  
Komplexität und  
Widerspruch  
...*

Fassen wir nochmals eine Kurzdiagnose der Postmoderne zusammen, um daraus Leitlinien für Architektur und Design ableiten zu können:<sup>357</sup>

- Die Postmoderne hat Pluralität zum Fokus und zwar in allen Bereichen;
- Die Wiederkehr des Ornaments<sup>358</sup> wird im Rahmen der Pluralität möglich, bildet aber nur eine oberflächliche Version der Postmodernität;
- Postmoderne zielt gegen die Uniformierungsdynamik der Moderne;
- Der Slogan "anything goes" ist nur eine oberflächliche, unverbindliche Spielart der Postmodernität;
- In der Postmoderne dominieren Komplexität und Widerspruch, Paradoxie und Paralogie; es besteht offene Bereitschaft zum Dissens.<sup>359</sup>
- Daraus folgt für das Design und in der Übertragung auch für die Archi-

<sup>352</sup>Daniel Bell: The Winding Passage. Essays and Sociological Journeys 1960-1980, Cambridge (Mass.) 1980, S. 243;

<sup>353</sup>Man denke an so unübertroffene Beispiele des Designs, wie z.B. Wagenfelds Schreibtischlampe, Gropius' Teeservice (das immer noch bei Rosenthal hergestellt wird), Aaltos Vasen und Hocker, Kaj Franks Geschirr und Gläser, etc.; aber auch an die zeitlose Eleganz von Aaltos "Villa Mairea" und sein "Finlandia talo", als Beispiele der Architektur;

<sup>354</sup>Überdies lässt sich eine wellenartige Bewegung durch die gesamte Geschichte der Architektur beobachten: dem Rausch der kreativen Form folgt immer geometrische Strenge (ohne Gewähr auf Vollständigkeit): z.B. ...Renaissance (schlicht, geometrisch, funktional) => Barock/Rokoko (überladen, freie Formen, Ornament) => Klassizismus (schlicht, geometrisch, streng) => Jugendstil (verspielt, Ornament) => Moderne (schlicht, funktional, streng) => Postmoderne....

<sup>355</sup>Charles Jencks: Die Sprache der postmodernen Architektur. Die Entstehung einer alternativen Tradition, Stuttgart 1980, S. 8;

<sup>356</sup>Welsch, 1990, 205;

<sup>357</sup>Vgl.: Welsch, 1990, 214/215;

<sup>358</sup>Im Zuge des Neohistorismus;

<sup>359</sup>Dies steht im Gegensatz zu den früheren dominierenden logischen Formen, wie Induktion und Deduktion, Repetition und Reduktion, Konsequenz und Progression;

tektur, dass<sup>360</sup> es lernen muss Pluralität zu schätzen und zu artikulieren;

- Es außer den klassischen sozialen, nationalen, lokalen und wirtschaftlichen Identitäten neue, transversale Identitäten schaffen muss;
- es fiktionalen, emotionalen, sensuellen und ikonischen Werten folgen und diese schaffen muss;<sup>361</sup>
- Für den zeitgenössischen Designer ikonische und emotionale Logik vor der mathematischen Logik stehen;
- Generelle Präferenz-Muster aus dem Bereich der Mikroelektronik stammen, die Bildschirmoberflächenästhetik neue visuelle Muster schafft.

So stehen wir auch in Architektur und Design vor grundlegenden Strukturänderungen.

## B. Identität im Übergang

Die Postmoderne birgt für den Menschen aber nicht nur Vorteile, sondern immense Gefahren und Probleme, denn was in der Kunst als genial gilt, Abweichung, Andersartigkeit, Pluralität, etc., gilt beim Menschen, im Bereich der Psychiatrie, als krank. Ein/e Künstler/-in definiert sich durch Abweichung als großartig, ein/e "Otto-normal-Verbraucher/-in" als krank. Für die Kunst gibt es Museen, für Kranke Kliniken. Beides wird kaserniert, ausgegrenzt, nur das eine wird zelebriert, das andere verfemt. Das eine wird mit Preisen belohnt, das andere mit Medikamenten therapiert. So kann nicht die Tatsache der Abweichung als solche für gesellschaftliche Anerkennung oder Ächtung verantwortlich sein, sondern ihre Form. Deleuze ist der Ansicht, dass Gesundsein heute nur mehr in einer Form der Schizophrenie möglich sei.<sup>362</sup> Dies scheint mir sehr überspitzt formuliert zu sein, richtig jedoch ist in jedem Falle, dass Identität kaum mehr monolithisch, sondern im Laufe der Zeit und der heutigen Bedingungen immer mehr nur noch plural möglich ist:

"Leben im Übergang zwischen unterschiedlichen Lebensformen."<sup>363</sup>

Dies muss aber, allen Unkenrufen zum Trotz, nicht mit psychischer Labilität und Schizophrenie gleichgesetzt werden, sondern kann auch so interpretiert werden, dass der Mensch heute immer mehr Rollen beherrschen muss, und dass diese Rollen, die ja schon immer vorhanden waren<sup>364</sup>, nur noch komplexer werden, sich ihre Zahl vergrößert, und dass sich diese in immer schnellerem und stärkerem Maße verändern. Diese Rollen werden zunehmend von Menschen auch mit einer äußerlichen Veränderung verbunden, man schlüpft nicht nur in eine andere Rolle, sondern ändert auch seine Haut. Ein besonders eindrucksvolles Beispiel dafür liefert uns der Popstar Madonna<sup>365</sup>. Die Kunst reflektiert diese Identitätsvervielfachungen seit längerem besonders eindringlich.

*postmoderne Identitäten befinden sich kontinuierlich im Übergang*

*multiple Identitäten*

<sup>360</sup>Vgl.: Welsch, 1990, 215/216;

<sup>361</sup>In Opposition zu rationalistischen und funktionalistischen Werten der Moderne;

<sup>362</sup>Vgl.: Welsch, 1990, 171; leider macht er hier keine Literaturangabe und ich konnte die betreffende Literaturstelle nicht ausfindig machen;

<sup>363</sup>Welsch, 1990, 171;

<sup>364</sup>Man denke z.B. an die Rollen als Tochter, Freundin, Schülerin, Studentin, Frau, Mutter, Lehrerin, Mentorin, etc.;

<sup>365</sup>Vgl.: Katalog: Posthumanismus; und Welsch, 1990, 182;

Ein hervorragendes Beispiel stellen Cindy Shermans Arbeiten zum Thema "Multiple Identität" dar<sup>366</sup>. Die Künstlerin ist ihr eigenes Modell und hier nicht nur eine gute Schauspielerin, sondern stellt perfekt den Facettenreichtum ihrer Person und die Vielfalt ihrer möglichen Identitäten in Form von Fotoserien dar. D.h., es geht nicht nur um Verkleidung, um das Schlüpfen in eine andere Rolle, sondern die Künstlerin will bewusst dadurch irritieren, dass keine Identität zugrunde liegt. Traditionell ging man davon aus, dass in jeder Person ein fester Kern innewohnt, von dem aus man die Variabilität einer Person her verstand. Aber schon immer hatten Menschen Freude daran in unterschiedliche Identitäten zu schlüpfen, man denke hier z.B. an Louis XIV. Andy Warhol ging Ende der 60iger Jahre dasselbe Problem in seinen Porträts, davon das berühmteste, seine Marilyn, an. Nur er blieb bei einer unveränderten Schablone, deren Konstanz, das Klischee einer Person; das Bild wurde nur farblich verändert. Auf diesem Weg versucht er dem Wesen eines Stars auf die Spur zu kommen: er verkörpert nicht sich selbst, sondern ein Klischee, dieses Klischee entfaltet sich durch technische Manipulationen, wie seine Porträtserien. Cindy Shermans Arbeiten gehen über Andy Warhols Arbeiten entschieden hinaus, denn sie zeigt, dass ein einziger Mensch verschiedenste Identitäten annehmen und verkörpern kann. So wie Cindy Shermans Arbeit es eindrucksvoll reflektiert, kommt es in der Postmoderne allgemein zur Verbreiterung des Identitätsfächers und zur Generierung neuer, pluraler, multipler Identitäten. Folglich verlangt die Postmoderne von jedem einzelnen Menschen eine progressive Aneignung der notwendigen Pluralisierungsdynamik. Dazu gehört die Einsicht, dass Identität nicht biologisch, sondern durch Identifikation, durch Entfaltung des Person-Kerns, entsteht.

*Grenzdurchlässigkeit  
Desidentifizierung  
Psychiatriewandel*

Die sich im Übergang befindliche postmoderne Identität kann anhand von drei Aspekten zusammengefasst werden:

- Grenzdurchlässigkeit: der ehemals konstitutive Unterschied von Normalität und Abweichung löst sich gegenwärtig aus bekannten Gründen langsam auf; das Festhalten an den alten Unterscheidungen kann krankhafte Züge annehmen; Abweichung eröffnet momentan die besseren Aussichten auf Lebenserfüllung, weil Abweichung und Normalität ihrer Positionen längst vertauscht haben; traditionelle Raster müssen überschritten und in Übergängen überwunden werden;
- Desidentifizierung: die Kunst bringt uns Identitätswandel nahe und führt uns Identitätsauflösungen als Übergangsmodelle zwischen verschiedenen Identitäten vor; sie generiert neue Identitätsformen und lebt entsprechende Verhaltensweisen vor und übt sie ein; plurale Identitäten bekommen Möglichkeiten und Raum zu ihrer Bildung;
- Psychiatriewandel: zunächst muss man von der Vorstellung wegkommen, dass Kunst für Kranke therapeutisch nur dann wirksam sein kann, wenn sie ihnen Modelle glücklichen Lebens, harmonischer Existenz und bürgerlichen Daseins bietet; Kunst verfolgt keine Herrschaftsansprüche mehr;

*Beispiele aus der kunstpädagogischen Praxis*

Die beiden folgenden Beispiele aus der kunstpädagogischen Praxis sollen typische Arbeitsweisen der Postmoderne, die Methode der Serien und Reihen, aufzeigen und die Relevanz für menschenbildende kunstpädagogische Prozesse beweisen. Ziel ist es zu zeigen, dass sich diese Methode eignet um, wie im ersten Beispiel, die Wahrnehmung i.A. zu sensibilisieren und Gestaltungsprozesse zu visuali-

<sup>366</sup>Vgl.: Welsch, 1990, 172-176;

sieren, und, wie im zweiten Beispiel, die Selbstwahrnehmung zu sensibilisieren, um emotionale und persönlichkeitsbildende Lernprozesse inszenieren zu können.

Anknüpfungen an die Werke Andy Warhols und Cindy Shermans  
Wege zur Methode der Reihen und Serien

Das Arbeiten in Serien und Reihen ist inzwischen zu einer beliebten Methode in der bildenden Kunst geworden. Ausgehend von Andy Warhols Siebdrucken und seiner Behauptung

„Thirty are better than one“

wurde dieses Arbeiten von vielen Künstlern adaptiert. Warhol arbeitete damals mit Drucktechniken, veränderte die Farbe. Diese Arbeitsmethode bietet dem Künstler die Möglichkeit die Veränderung von Bildwirkungen durch kleine Veränderungen zu studieren und dadurch die Wahrnehmung des Betrachters zu schulen und auf die Probe zu stellen. Die Neuen Medien bieten zu dieser Art der Arbeit exzellente Werkzeuge und Möglichkeiten, zumal man schnell zu einem Ergebnis kommt und beliebig viele Zwischenergebnisse festhalten kann. Man kann beinahe unendlich experimentieren ohne die Angst zu versagen und ohne teures Material zu vergeuden. Der lernende Mensch kann dabei neue, unerwartete Bildlösungen finden, entfernt sich spielerisch von seinem Original, abstrahiert, ohne sich dessen zunächst bewusst sein.

Man kann das Schaffen von Serien und Reihen als Wahrnehmungsschulung betrachten und als heuristische Strategie zugleich. Damit besitzt diese Arbeitsmethode menschenbildende Qualität.

*Arbeiten mit Reihen und Serien*

*Wahrnehmungsschulung und heuristische Strategie*

a. Bildwirkungen in Reihen und Serien erforschen, vergleichen, nachempfinden: Andy Warhol (1930 - 1987)

Marilyn, 1967, neun mehrfarbige Siebdrucke aus einer Mappe von zehn Arbeiten, je 91,5x91,5cm<sup>367</sup>

*Andy Warhol wurde am 6. August 1928 als Andrew Warhola in Pittsburgh, USA, geboren. Er machte seinen Abschluss am Carnegie Institut für Technologie in Pittsburgh 1949. Noch im selben Jahr zog er nach New York, wo er schnell als kommerzieller Künstler und Illustrator berühmt wurde. In den 50iger Jahren wurden seine Entwürfe in „Glamour“ und anderen Zeitschriften publiziert. Berühmt wurde er für seine Illustrationen für „I. Miller - Schuhe“. 1956 reiste er durch Europa und Asien. In den frühen 60igern begann er Comicfiguren und Figuren, die aus der Reklame stammten, zu zeichnen. Seine Arbeit zeichnet sich aus durch Serien von Alltagsgebrauchsgegenständen, wie Coca-Cola-Flaschen und Suppendosen. Gleichzeitig malte er Berühmtheiten. Seine neuen Arbeiten wurden zum ersten Mal 1962 in L.A. und New York ausgestellt. Er arbeitete mit Assistenten und produzierte Serien von Unglücken, Blumen, Kühen, Porträts, Brillo-Boxen und Kartons anderer bekannter Haushaltsprodukte.*

Auf dem Weg zur Unterrichtsidee:

Am Beispiel seiner Marilyn -Serie kann man zeigen, dass Warhol bei seinem Siebdruckverfahren von einer Schwarz-Weiß-Fotografie ausging, die er nicht einmal unbedingt gemacht haben musste. Warhol brachte dieses Foto auf die gewünschte Größe, kopierte es auf hart arbeitenden „Strichfilm“ um, bis alle Grauwerte getilgt waren. Nach dieser „Strichvorlage“ fertigte er die Schablonen für sein Siebdruckverfahren an. Warhol ging es hierbei nicht um eine Aussage über das Modell selbst, ihm ging es rein um plakative Bildwirkungen. Er blieb am Äußeren stehen. Warhol stellte die Originalität von Kunst in Frage, kokettierte mit der Reproduzierbarkeit und damit auch mit der kommerziellen Komponente von Kunst. Dies ist eine typische Konsequenz aus der Konsumgesellschaft, in der er in den 60iger Jahren in den USA bereits lebte. Alles ist käuflich und alles ist reproduzierbar, auch die Kunst. Kunst wird zur Ware.<sup>368</sup> Es geht nicht

*Originalität  
Autorschaft  
Kunst als Ware*

<sup>367</sup>Michael Klant: Bildende Kunst 3. Sehen - Verstehen - Gestalten, Hannover 1995

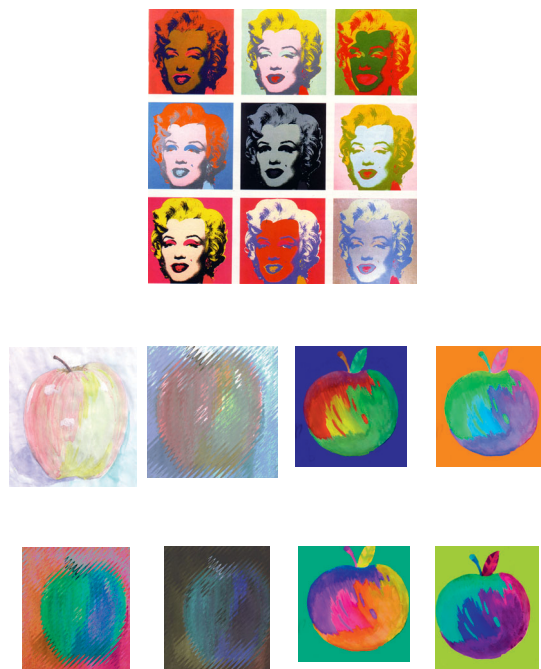
<sup>368</sup>vgl. Daniel Bell

*technische Reproduzierbarkeit und Konsumverhalten*

mehr um Ausdruck, sondern um Plakativität, um Konsumentenfang. Typisch für Künstler/-innen der PopArt ist die Befreiung von der Vorherrschaft der ungegenständlichen Kunst, insbesondere des abstrakten Realismus. In den 60er und 70er Jahren wurde die PopArt zur vorherrschenden Stil Tendenz in den USA und in Europa. Sowohl die Bildgegenstände, als auch die Bildsprache waren neu. Thema ist die sichtbare Wirklichkeit dieser Zeit, nämlich die konsumorientierte Erscheinung der Werbung und der Warenwelt, des Starkults, der Comicfiguren und der Anonymität der Großstädte. Ein typisches Merkmal der Bildsprache ist das Prinzip der Reihung, das sicherlich auch an der Massenproduktion anknüpft. Denkt man an Warhols Suppendosen, so assoziiert man dazu unweigerlich die zu Pyramiden aufgetürmten Suppendosen, Waschmittelpackungen, u.v.a.m., in den großen Supermärkten.

Zu dem Merkmal der Reproduzierbarkeit und der Konsumhaltung passt wiederum der Einsatz der Neuen Medien, an denen Warhol sicherlich großen Gefallen gefunden hätte. Auch er arbeitete ja mit dem Siebdruck, der Technik, die in seiner Zeit auch für Werbeplakate eingesetzt wurde. Im folgenden Abschnitt möchte ich eines von vielen möglichen Beispielen mit Serien und Reihen in der Kunstpädagogik zu arbeiten vorstellen.

Abb. 21-29



- Rahmenbedingungen: Klasse 9 (ca. 24 Schüler/-innen), Unterricht eine Wochenstunde (vormittags), geplanter Zeitraum: insgesamt ca. 6 Schulstunden;
- Präsentationsmaterial: Äpfel; Andy Warhol (1930 - 1987) Marilyn, 1967, neun mehrfarbige Siebdrucke aus einer Mappe von zehn Arbeiten, je 91,5x91,5cm liegt auf OHP-Folie vor;
- Realisationsmaterial: <sup>369</sup>Papier (in 10x10cm Quadrate geschnitten), Graphitstifte, Wasserfarben und Pinsel, EBV-Programm (Micrografx Picture Publisher 7) und Designingprogramm (Micrografx Designer 4), Computer, Scanner, Farbdrucker;

Das Unterrichtsprojekt:



In der 9. Klasse der Realschule in Baden-Württemberg geht es schwerpunktmäßig um die Darstellung von Räumlichkeit.

Die Schüler/-innen bekommen zunächst die Aufgabe eine Serie von drei Äpfeln mit Graphit zu zeichnen: der erste Apfel soll ganz sein, der zweite angebissen und beim dritten soll der Apfel bis zum Kerngehäuse hin abgenagt sein. Die Äpfel sollen möglichst körperhaft, räumlich wirken. Dazu bekommen die Schüler/-innen als Anschauungsmaterial einige Äpfel zu Verfügung gestellt. Die Arbeit in schwarz-weiß reduziert das Problem auf Hell - Dunkel, Licht und Schatten.

Sie erfordert von den Schüler/-innen konzentrierte, genaue Wahrnehmung des Verlaufs von Licht und Schatten. Einige Schüler/-innen stöhnen und meinen, so genau hätten sie sich noch nie einen Apfel angeschaut. Ich habe bewusst einen Gegenstand gewählt, den jeder aus dem Alltag kennt, den jeder schon tausend mal gesehen, berührt, in der Hand gehabt, gegessen hat und scheinbar dennoch unbekannt ist. Wahlweise hatte ich an eine Coca-Cola-Dose gedacht, habe aber darauf verzichtet, weil diese zunächst einfach wirkende zylindrische Form, v.a. auf Grund der perspektivischen Verzerrung der Schrift, den Schüler/-innen größere Probleme bereiten würde, als eine Naturform, die variiert.

Vielen Schüler/-innen macht bereits die Form des Apfels Probleme: es entstehen kartoffel-, herz-, kugel- und birnenförmige Äpfel, obwohl die Äpfel vor den Augen der Schüler/-innen stehen. Sie ringen mit der Form. Viele glauben, mit dem Erfassen der Form, sei ihre Aufgabe gelöst. Doch nun müssen sie die Verteilung von Licht und Schatten auf der Oberfläche des Apfels beobachten. Hat erst ein/e Schüler/in in einer Ecke des Klassenzimmers einen akzeptablen Weg gefunden, wird dieser von den in der Umgebung sitzenden Mitschüler/-innen kopiert. Deutlich wird, wie sehr die Schüler/-innen in diesem Alter um eine naturalistische Darstellung ringen und wie schnell sie bereit sind aufzugeben. Die Darstellung der Bissflächen bereitet den Schüler/-innen noch größere Schwierigkeiten, weil sie konturlos erscheinen, erst die Oxidation verhilft zur Linienfindung. Dennoch schaffen es alle nach ca. 2-stündiger Arbeit zu einem akzeptablen Ergebnis zu gelangen. Viele der Schüler/-innen sind der Ansicht, dass das mit Farben sehr viel leichter möglich gewesen wäre. Deshalb stelle ich sie in der darauffolgenden Stunde vor das Problem, einen ihrer gezeichneten Äpfel in Farbe umsetzen zu müssen. Erstaunlicherweise entscheiden sich alle für das unversehrte Exemplar.

Im Vorfeld haben die Schüler/-innen bereits die Gesetzmäßigkeiten der Farbperspektive an einem Landschaftsgemälde von C. D. Friedrich erarbeitet und dazu eine Collage aus farbigen Papierstreifen erstellt. So kennen die Schüler/-innen insbesondere die raummodellierende Wirkung kalter und warmer Farben in Kombination mit dem Hell-Dunkel.

Viele Schüler/-innen beginnen ihren Apfel zu abstrahieren, nachdem sie daran scheitern, naturgetreue Farben eines Apfels zu ermischen und versuchen nun, auf der Grundlage der elementaren Gesetzmäßigkeiten der Körpermodellierung durch Farbe, Licht und Schatten, zu einem passablen Ergebnis zu kommen. Es entstehen ansprechende Ergebnisse abstrahierter Äpfel. Nur einige wenige, bildnerisch begabtere Schüler/-innen, versuchen sich dem naturalistischen Abbild eines Apfels zu nähern. Diese Arbeit nimmt weitere zwei Schulstunden in Anspruch, da Bildlösungen immer wieder verworfen werden und neu angesetzt wird. Nach Erfüllung dieser zweiten Themenstellung sind die Schüler/-innen sichtlich erleichtert, aber auch mit ihren Bildern zufrieden. Sie haben, darin sind sie sich einig, erfahren, wie schwer es ist, naturalistisch zu zeichnen und zu malen. Gleichzeitig sind sie sich darüber bewusst geworden, wie wenig wir unsere Alltagsgegenstände eigentlich anschauen, wie oberflächlich wir sie wahrnehmen, und wie sehr sie auf wenige Merkmale reduzieren.

Die Schüler/-innen sind erleichtert, als ich ihnen in der folgenden Stunde eröffne, dass wir gemeinsam in den Computerraum gehen wollen, um an den Äpfeln weiter zu arbeiten. Die farbigen Bilder der Äpfel werden zunächst für jede/n Schüler/in eingescannt. Dann sollen die Schüler/-innen ihre Äpfel mithilfe der EBV farbig verfremden und eine Serie von vier Bildern erstellen. Die Schüler/-innen müssen sich zunächst mit dem

*Naturzeichnung  
Darstellung von  
Räumlichkeit*

*Wahrnehmung und Konzentration*

*kreative Prozesse*

*CrossOver als Übergangungsverfahren*

*Serien und Reihen durch die eigene ästhetische Praxis selbst erfahren und verstehen*

Programm vertraut machen. Ich zeige ihnen exemplarisch nur einige grundlegende Programmfunktion in der Methode der Hands-on-Vermittlung, anschließend arbeiten die Schüler/-innen in Zweierteams selbstständig. Die meisten Schüler/-innen empfinden die Arbeit am Computer als weniger anstrengend, sie macht offensichtlich mehr Spaß. V.a. betonen sie, dass es Spaß macht zu experimentieren. Man kann einfach ausprobieren, sieht sofort das Ergebnis, braucht keine Angst zu haben, dass man durch diesen oder jenen Schritt sein Bild ruiniert. Obwohl sie ihre „Äpfel“ zunächst nur farbige verfremden sollen, experimentieren sich auch mit vielen anderen, wie malerischen Effekten, legen Puzzleteile über das Bild, verformen es, finden einen passenden Rahmen dafür, experimentieren mit Lichtquellen, etc. Alles, was sie als gut empfinden, wird abgespeichert.

Anschließend bekommen sie die Aufgabe die vier besten Ergebnisse auszuwählen und in einem Quadrat anzuordnen. Sie sind selbst erstaunt über die Wirkung der Arbeitsergebnisse. Erst jetzt zeige ich ihnen Warhols „Marilyn“-Serie. Die Schüler/-innen sind fasziniert von der Wirkung der poppigen Farben. Sie beginnen jetzt die Aufgabenstellung zu verstehen. Diskutieren darüber, welches die beste Lösung sei oder ob das Optimum in der Serie liege. Waren sie zunächst sehr skeptisch, was das für einen Sinn machen solle, ein und dasselbe Bild in mehreren unterschiedlichen farbigen Varianten zu haben, so finden sie jetzt Gefallen an der besonderen ästhetischen Wirkung einer solchen Reihung. Viele sind der Überzeugung, dass der Sinn gerade in der gleichzeitigen Repräsentation der Varianten bestehe. Wir diskutieren auch die Frage, wie Warhol auf die Idee gekommen sein mag. Ein schöner Nebeneffekt dieser Themenstellung ist, einige Schüler/-innen für die ästhetische Praxis am PC gewonnen und sie darauf neugierig gemacht zu haben.

*Wahrnehmungsschulung*

Diese Themenstellung ist, als Ganzes betrachtet, in vieler Hinsicht gewinnbringend für die Schüler/-innen. Sie schult die Wahrnehmung der Schüler/-innen und bietet ihnen die Möglichkeit ihr Wissen über die elementaren bildnerischen Gesetzmäßigkeiten der Körpermodellierung und der Raumdarstellung zu vertiefen und anzuwenden. Zudem bekommen die Schüler/-innen die Gelegenheit ihre zeichnerischen und malerischen Fertigkeiten zu verfeinern.

*heuristische Strategien in ästhetischen Prozessen entwickeln*

Schließlich erfahren sie einen ästhetischen Prozess: von der Gegenstandswahrnehmung über die Skizze zum farbigen Entwurf bis hin zur Serie. Dieser ästhetische Prozess macht sie gleichzeitig mit einer typischen künstlerischen heuristischen Strategie bekannt und vertraut. Außerdem gewährt es ihnen einen auf eigener Erfahrung begründeten Zugang zur Kunst. Die hier gewonnenen Erfahrungen ermöglichen es den Schüler/-innen sich persönlich weiter zu entwickeln, sowohl bezüglich ihrer Wahrnehmungsfertigkeit und -fähigkeit, als auch in ihrer darstellerischen Fertigkeiten und Fähigkeiten, in ihrem Denken und in ihrem kulturellen Wissen. Obwohl dieser Weg erst langsam zur Kunst hinführt, handelt es sich hier deutlich um ein kunstnahes Arbeiten.

*multiple Identitäten inszenieren*

b. Unterschiedliche Rollen des Selbst leben und inszenieren:

Cindy Sherman (\*1954)

Untitled # 66, 1980, Farbfotografie, 50,8x61cm<sup>370</sup>

*Cindy Sherman wurde am 19. Januar 1954 in Glen Ridge, New Jersey, USA geboren. In den frühen 80iger Jahren tauchte sie als Teil einer neuen Künstler/-innengeneration auf, die sich mit den Repräsentationscodes im Medienzeitalter beschäftigt. Nach ihrem Abschluss 1976 am State University College, Buffalo, New York zog sie im darauffolgenden Jahr nach New York. Dies fiel in eine Zeit, in der die Autorität modernistischer Paradigmen vermehrt überprüft wurde. Während über Autorschaft, die Rolle der Originalität, die Voraussetzungen des fotografischen Bildes und die vermehrte Veränderung der Kunst diskutiert wurde, wurde Shermans Arbeit in den frühen 80igern schnell angenommen und mit der zeitgenössischen feministischen Kritik des Patriarchats in Beziehung gebracht. Shermans Ruf gründet auf der Basis ihrer Filmstand-*

<sup>370</sup> Abbildung aus Kunst+Unterricht H 253 Juni 2001

*bilder ohne Titel und einer Serie von Schwarz-Weiß-Fotografien aus den späten 70igern, in denen die Künstlerin sich selbst darstellte, gekleidet in der Aufmachung von Heldinnen aus B-Movies. Foto für Foto war Sherman immer präsent und spielte mit den multiplen Facetten ihrer Identität. Ihre Erscheinung auf beiden Seiten der Linse destabilisierte den traditionellen Gegensatz zwischen Künstler/-in und Modell, Subjekt und Objekt und stellte traditionelle Betrachtungsweisen und Filmkritiken in Frage. In ihren „Centerfold-“ (1981) und „Fashion-“ (1983-84) Arbeiten arbeitete sie heraus, was die Darstellung des Weiblichen im Film bedeutet: angeschaut werden. Da sie sich durch die Einordnung in die feministische Ecke eingeengt fühlte, versetzte Sherman ihre Bildinszenierungen in den späten 80igern mehr und mehr in fantastische und märchenhafte Szenarien.*

Die ausgewählte Arbeit gehört zu ihren frühen Werken. Sherman zeigt sich selbst mitten auf einer befahrenen Straße, ein Fahrrad schiebend. Ein Scheinwerfer scheint auf sie gerichtet zu sein, um sie herum verdunkelt sich die Szene. Sie scheint die Straße zu überqueren. Wir sehen sie schräg von der Seite. Ihr Blick entzieht sich uns, sie scheint zurück auf die andere Straßenseite zu schauen. Sie wirkt unsicher, wie einer von uns in ihrem alten Lederblouson. Die Künstlerin arbeitet mit harten Schatten. Der Hintergrund erscheint mit einem Blaufilter bearbeitet und tritt dadurch noch weiter zurück. Obwohl das Foto wohl durchdacht und inszeniert ist, erscheint es flüchtig und spontan, ein Schnappschuss aus dem Alltag. Sherman wirkt selbstbewusst und ängstlich zugleich. Sie scheint sich in ihrer Rolle als Verkehrsteilnehmerin nicht wohl zu fühlen, zudem ist ihr Verkehrsmittel als schwach einzuordnen. In ihren Arbeiten und ihrer Selbstdarstellung kann man Sherman als typische Vertreterin der zeitgenössischen Kunst bezeichnen, die die postmoderne Persönlichkeit par excellence auszudrücken vermag. Sherman schlüpft in unzählige Rollen. Richtet einen voyeuristischen Blick auf sich selbst und nutzt dazu die Bühne der Neuen Medien.<sup>371</sup>



<sup>371</sup> Seite 232 Seite 321 Seite 257 Seite 365

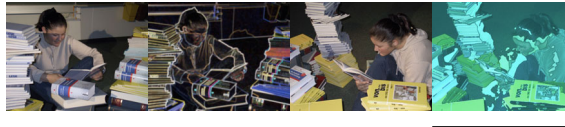


Abb. 30-42

*Auseinandersetzung mit  
Selbst- und Fremdwahr-  
nehmung als Menschen-  
bildung*

**Die Unterrichtsidee:**

Ihre Arbeit kann zum Anlass für eine weitere Auseinandersetzung mit dem Selbst genommen werden. Welche verschiedenen Rollen spielen wir, wie nehmen wir uns selbst in diesen Rollen dar, wie werden wir darin von anderen wahrgenommen? Verändere ich mich durch die Einnahme einer anderen Rolle? Kann ich in jeder Rolle ich selbst sein? Wer zwingt mich dazu eine bestimmte Rolle zu spielen? Wie kann ich unterschiedliche Rollen positiv einnehmen? Wiederum geht es um eine Auseinandersetzung mit dem Selbst. Diese ist auch zeitlich von mir gezielt gewählt.

- Rahmenbedingungen: Kunstgruppe der Klassen 10 (ca. 20 Schüler/-innen, überwiegend weiblich), Unterricht montags in den ersten beiden Vormittagsstunden, geplanter Zeitraum: 1 Doppelstunde: die letzte Kunststunde vor der mündlichen Prüfung;
- Präsentationsmaterial: Cindy Sherman (\*1954) Untitled # 66, 1980, Farbfotografie, 50,8x61 cm liegt auf OHP-Folie vor;
- Realisationsmaterial: digitale Kamera, Computer mit Bildbearbeitungsprogramm (Micrografx Picture Publisher 7);

*Dialoge mit Bildern*

**Das Unterrichtsprojekt:**

Nach einer kurzen Bildbetrachtung von Shermans Bild, bei der ich einige Hintergrundinformationen zur Künstlerin und ihrer Arbeit gebe, bekommen die Schüler/-innen die Aufgabe sich selbst als Schüler/-innen zu inszenieren, und zwar als Prüfling. Die Schüler/-innen haben dazu verschiedene unbesetzte Klassenzimmer zur Verfügung und das vorhandene Inventar. Die meisten von ihnen beschließen in kleinen Gruppen zu arbeiten, jedoch so, dass jede/r sein/ihr eigenes Bild inszeniert, man sich nur gegenseitig behilflich ist und sich gegenseitig fotografiert. Anschließend besteht die Möglichkeit für die Schüler/-innen, die entstandenen Arbeiten am Computer zu bearbeiten. Die Schüler/-innen sind sofort aktiv, es entsteht eine produktive Hektik. Räume werden umgebaut, bestimmte Beleuchtungen geschaffen. In der Beobachtung entsteht das Gefühl, dass die Schüler/-innen diese Themenstellung gerne als Möglichkeit ihre tiefsten Befürchtungen und Ängste hinsichtlich der Prüfung nonverbal auszudrücken.

*die Bildthematik wird mit  
eigenen Thematiken  
verknüpft:  
Ausdruck innerer Pro-  
zesse*

**In der Regel beschäftigen sie sich mit der Situation vor der Prüfung:**

- das Sitzen und Warten vor dem verschlossenen Prüfungsreihe, allein, in einer langen Reihe von Stühlen: konzentriert, nervös, erwartungsvoll und ängstlich zugleich;
- einen Berg von Büchern vor sich, in dem man sich begraben fühlt, der einen erdrückt, der kaum zu meistern erscheint;
- allein in einer Schüler/-innenbank, einsam, konzentriert, den Stoff paukend;
- oder: das befreiende Gefühl nach der Prüfung;

*nonverbale Wege des  
Ausdrucks als  
Möglichkeit*

All diese Situationen werden von den Schüler/-innen antizipiert, inszeniert, gespielt und abfotografiert. Die Schüler/-innen haben Spaß daran, die Bilder, die in ihrem Kopf wohl zu diesem Thema immer wieder ablaufen, auf nonverbalem Wege auszudrücken. Zudem scheint es gut zu tun, sich selbst in dieser Situation zu erleben. Man bekommt die Möglichkeit eine bedrängende Situation zu antizipieren und lernt dadurch auf sie zu reagieren, kann Ängste ihr gegenüber abbauen. Anschließend bearbeiten die Schüler/-innen ihre digitalen Fotos am PC, korrigieren die Beleuchtung, versuchen die Wirkung durch Farbfilter und andere Effektfilter zu erhöhen. Anschließend entscheiden sie sich für die Endversion.

Diese Themenstellung bietet die Möglichkeit der Auseinandersetzung mit dem Selbst und der Austausch darüber mit den anderen Gruppenmitgliedern. Man könnte diese Themenstellung wunderschön ausweiten und die Schüler/-innen eine Serie erstellen lassen, in denen sie sich selbst in ihren verschiedenen Rollen darstellen. Diese Arbeit könnte Dienste zur Selbstfindung leisten. Gleichzeitig erhalten die Schüler/-innen so einen Zugang zu Werken der zeitgenössischen Kunst, die mit den Neuen Medien entstanden sind, und ein gewisses Know-how, wie sie selbst mit den Neuen Medien<sup>372</sup> gestalten und diese für den persönlichen Ausdruck einsetzen können.

### a. Leben in der Informationsgesellschaft

Unsere Gesellschaft wird mit am besten durch den Begriff "Informationsgesellschaft" charakterisiert. Zu ihr gehören Prozesse, die Wahrnehmung, als Informationsaufnahme begriffen, standardisieren. Die Wahrnehmungsflut, die von der aktuellen Bilderflut herührt, wird von Wahrnehmungsbeschränkung begleitet. Heutzutage wird, wie bereits mehrfach beschrieben, das Synthetische, die Simulation realer als das Original, die Realität, so dass man als kritischer Beobachter zu dem Ergebnis kommen kann:<sup>373</sup>

"...erst vor dem Bildschirm sieht man "richtig"."

Es ist erstaunlich, festzustellen, dass viele Reisende die Stätten, die sie auf ihren Reisen besuchen, erst dann richtig wahrnehmen und schätzen können, wenn sie sie zuhause, auf den mitgebrachten Fotos, Dias oder Videos betrachten oder aber umso mehr, wenn sie sie nochmals im Fernsehen präsentiert bekommen. Hat die Simulation das Original schon so weit überholt, dass wir verlernt haben mit dem Original umzugehen, erst eine mediale Übersetzung brauchen? Dies bedeutet gleichzeitig, dass der aktive Wahrnehmungsvorgang zu einem Prozess des Konstatierens und Konsumierens verkümmert. Ziel war doch eine Stärkung der Identität, aber Ergebnis scheint nur eine gesellschaftliche Unformierung zu sein. Aus Ästhetischem wird Anästhetisches. Hier muss die Kunstpädagogik intervenieren!

Ein Beispiel dafür ist der "Parc de la Villette/Cité des sciences et de l'industrie" in Paris. Ziel war es die Bevölkerung mit der Welt der Naturwissenschaften, der Industrie und der Informationstechnologie vertraut zu machen, Hemmschwellen abzubauen. Aber, man bemüht sich nicht im geringsten Verständnis aufzubauen und Kritik zu ermöglichen. Es geht einzig und allein um Fun. Die Inszenierung ist auf Entertainment angelegt, Einsichten können hingegen nicht gewonnen werden. Es wird nur auf Lust abgezielt, allerdings in ihrer äußerlichsten, schnelllebigsten, schalsten Form. Dabei werden von der Wissenschaft auch Groteskes, Falsches und Halbwahrheiten vermittelt.<sup>374</sup> Ein weiteres Beispiel dafür ist der Universaltrend zur Gestaltung perfekter reiner Oberflächen, der die strikte Konsequenz der Mikroelektronik ist, und auf der Miniaturisierung basiert. Flächen nehmen heute immer mehr die Ästhetik der Bildschirmoberflächen an und Baumaterialien nähern sich immer mehr dem Perfektionscharakter von Kunststoffoberflächen. Die Bildschirmästhetik kann durch Instantaneität, Immaterialität und Virtualität gekennzeichnet werden. Diese Charakteristika eignen sich verständlicherweise nur bedingt für Objekte, die sich durch ihre Stabilität, Materialität und reale Verfügbarkeit kennzeichnen. So gesellt

*Wahrnehmungsflut und Wahrnehmungsbeschränkung*

*erst die mediale Übersetzung des Originals wird wahrgenommen*

*neue Ästhetik: makellos, rein*

<sup>372</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. 'Neue Medien'

<sup>373</sup> Welsch, in: Zacharias, 1991, 94;

<sup>374</sup> Welsch, in: Zacharias, 1991, 94; "Die angenehme Halluzination bildet das Maß der Wahrheit. Kunstpädagogische Aufklärung müsste solchem Verrat von Ästhetik und Erkenntnis an Einullung und Regression entgegenreten."

sich zum Gewinn einer neuen Ästhetik der Verlust von Materialität und Tiefe, die Chance der Vergänglichkeit, des Alterns und der Entwicklung und Reifung, die Möglichkeit zur Ausprägung einer individuellen, zugleich charakteristischen, Physiognomie.

*Intervention gegen den Verlust von Materialität*

Ästhetische Bildung muss gegen diesen Verlust intervenieren! Ein weiteres Beispiel ist "La Grande Arche" in Paris: eine faszinierende Architektur, die sehr viel Wert auf Oberflächencharaktere legt und ihre Ästhetik aus Computerbildern bezieht. So entsteht eine leichte, fast schwebende, virtualisierte Architektur, obwohl die Architektur von monumentaler Größe ist, kann man ihre tatsächliche Größe kaum schätzen, weil die Maßstäbe schwanken. La Grande Arche irritiert und fasziniert zugleich, sie ist freiheitlich und repräsentativ erhaben zugleich.

*Kunst macht sichtbar*

Paul Klee war der Ansicht, dass Kunst nicht das Sichtbare wiedergebe, sondern sichtbar mache. Traditionelle Kunst hat uns dieser Macht versichert, dass wir alles vergegenwärtigen, sichtbar machen, zeigen können. Heute müssen wir erkennen, dass es Unsichtbares gibt, was nicht sichtbar gemacht werden kann, Künstler/-innen schaffen unsichtbare Werke, Werke die unbemachtigbar sind.<sup>375</sup>

#### 4. Künstliche Paradiese - Virtualisierung der Wirklichkeit<sup>376</sup>

*der Traum vom Paradies - ein virtuelles Paradies?*

Menschen träumen vom Paradies, von einem verlorenen Zustand zu Beginn der Zeit. Sie hoffen auf einen neuen utopischen Glückszustand. Könnte dies ein "elektronisches Paradies" sein? Welsch greift in seinen Beispielen zunächst auf Marshall McLuhan<sup>377</sup> zurück und denkt mit Hilfe der universellen Sprache der elektronischen Kommunikation an einen Zustand vor dem "Turmbau zu Babel".<sup>378</sup> Dies würde zwar nicht direkt das Paradies, aber doch einen paradiesischen Zustand bedeuten. In der elektronischen Datenverarbeitung und dem elektronischen Medienverbund stecken ungeheure Chancen. Telekommunikativ können wir auf riesige Datenbanken zugreifen, uns alle Realien der Geschichte und Gegenwart zugänglich machen und zugleich werden alle denkbaren Formen von Kreativität interaktiv möglich. Wir könnten so einen perfekten, gottähnlichen Zustand, bezüglich der Information, erreichen. Al Gore<sup>379</sup> verstand den Datenhighway nur als Instrument, das die "Demokratie fördert, Menschenleben rettet und neue Arbeitsplätze schafft." Er konnte die ganze Reichweite der neuen Technologie noch nicht im geringsten einschätzen.

*Neue Medien als Wegbereiter ins Paradies?*

Computergrafik und Computeranimation bieten ganz neue Wege der Kreativität, Multimedia kann zur Bewusstseinsweiterung beitragen, virtuelle Erfahrungen dehnen sich auf die anderen Sinne (Geschmack, Geruch und Tasten) aus, Sexualität kann in Echtzeit simuliert werden, Morphing bietet neue Möglichkeiten, etc. Bereits Charles Baudelaire<sup>380</sup> sprach von "künstlichen Paradiesen", er

<sup>375</sup>-Z.B.: Walter de Maria: "Vertikaler Kilometer"; Werke der "Minimal Art"; zeitgenössische dekonstruktivistische Architektur; "Dann tritt Kunst als Instanz des Anästhetischen der schwülen Sensitivität einer Aneignungsgesellschaft gegenüber."

<sup>376</sup>. **Querverweise:** s. Seite 713f. „virtuelle Realität“

<sup>377</sup>-1964

<sup>378</sup>. Auch **Ihab Hassan** erträumte sich (1975) eine universelle Kommunikation zwischen Mensch, Materie und Kosmos. **Hans Moravec** (Geist ohne Körper - Visionen von der reinen Intelligenz, in: Kultur und Technik im 21. Jhd., hrsg. v. Gert Kaiser, Dirk Matejovski und Jutta Fedrowitz, Frankfurt a. M. 1993, S. 81-90, hier S. 84 f.;) zielt in seinen Überlegungen darauf ab, dass wir unser Gehirn auf eine datenprozessierende Maschine downloaden sollten, über unserem Geist von unserem Körper zu befreien;

<sup>379</sup>. Welsch, 1996, 292;

beklagte die traditionellen Mittel dafür, Halluzinogene. Sicher hätte er Gefallen an den künstlichen Paradiesen der elektronischen Medien gefunden.

<sup>380</sup> Charles Baudelaire: Les paradis artificiels, Paris, 1860;

*Postmoderne und  
Medienzeitalter***A. Postmoderne und Technologie<sup>381</sup>**

Wenn wir das Zeitalter, in dem wir leben, analysieren, so finden wir zwei gleichberechtigte Strömungen, die aber, wie ich noch zeigen möchte, Hand in Hand gehen: die Postmoderne und das "technologische Zeitalter". Der Postmoderne geht es insbesondere darum, die Moderne zu bewältigen und zu überwinden. In Folge dessen befinden wir uns heute im Übergang zu einer technologischen Steigerungsform der Moderne, in der Wirklichkeitsprozesse technologisch vermittelt werden und einzig die Technologie noch wirksame Interventionsmöglichkeiten anbieten kann. Die Postmoderne ist auch das Zeitalter der universellen Kommunikation, - zwischen Menschen, Kulturen, zwischen Mensch und Materie und zwischen Mensch und Kosmos -, Technologie ermöglicht sie. Sie ist die faktische Voraussetzung der Postmoderne. Wie die Postmoderne strebt auch das Zeitalter der Technologie nach Vernetzungen, nach Durchdringungen, nach Irritationen und Sprüngen, die Technologie erweitert das Repertoire um die Instantaneität und die Virtualität. Die Konvergenzen beider Zeitströmungen sind eklatant. Trotzdem wendet sich die Postmoderne gegen den Ausschließlichkeitsanspruch der Technologie, ohne dabei Technologie-feindlich zu sein. Die Postmoderne will die Hegemonie der szientifischen Orientierung der Neuzeit beenden, aber gleichzeitig die Relevanz wissenschaftlich-technischer Rationalität bewahren. In der Kooperation von Postmoderne und Technologie bleibt also die Bedeutung der Technologie bestehen, aber sie ist nur in partiell dominierend. Das postmoderne Denken unterscheidet zwischen einem Bereich, der von je her technologisch ist, und einem zweiten, der es nie war. Es will eine differenzierende Praxis, die sich gegen die Automatisierung der Techno-Logik richtet.

*Ziel muss Mediengestaltungskompetenz sein*

In der Postmoderne soll das Technologische in eine intelligente Dienstfunktion überführt werden. Dies steht im krassen Gegensatz zur Technologiefaszination seit der industriellen Revolution, die aber bis heute ihre Früchte trägt. Genau an diesem Punkt muss noch sehr viel gearbeitet werden, Strategien entwickelt, Methoden entworfen werden, nicht um das Technologische zu desillusionieren, sondern um seinen Stellenwert, seine Funktionen und Möglichkeiten kritisch zu reflektieren. Dazu wird ein langer Lernprozess aller Menschen notwendig sein. Die Kunstpädagogik, als Bild- und Medienspezialistin ist hier in besonderem Maße gefragt.

*Strukturen der Omnipräsenz***B. Telekommunikation**

Die Telekommunikation greift generell die Grundkoordinaten unserer gewohnten Wirklichkeit an: Raum und Zeit, die Grunddimensionen, die die alltägliche Wirklichkeit schaffen. Räumliche Distanzen verlieren an Bedeutung, durch immer höhere Geschwindigkeiten der Transportmittel, durch die Telekommunikation und den Datenhigh-way. Dadurch löst die Telekommunikation auch langsam unser Raum- und gleichzeitig unser Zeitgefühl auf. Jeder kann jeden jederzeit überall telekommunikativ erreichen. Die raum-zeitliche Differenzierung kollabiert, wie gelangen zu einer Struktur der Omnipräsenz, ohne real präsent sein zu müssen.

*Konstruktion eines neuen  
Weltbildes*

Die herkömmlichen Grundkoordinaten unserer Welt, Raum und Zeit, werden allmählich marginal, unser gesamtes Weltbild muss sich dadurch verändern. So müssen wir immer mehr zu der Überzeugung gelangen, dass es die Wirklichkeit gar nicht gibt, dass die Wirklichkeit eine Konstruktion ist, die es so oder auch so geben kann.

<sup>381</sup>Vgl. Welsch, 1986/1993, 216-225;



Dadurch wird der Verbindlichkeitscharakter der Wirklichkeit immens geschmälert. Hinzu kommen neue Technologien des Fernsehkonsums, die neue mikroelektronische Entwurfs- und Produktionstechniken ermöglichen. Die televisionäre Wirklichkeit wird dadurch wählbar, wechselbar, verfügbar und fliehbar. Dies widerspricht eindeutig der Vorstellung einer bindenden und unentrinnbaren Wirklichkeit.

Eine Gefahr dieser neuen Technologien besteht darin, dass die Menschen, haben sie sich erst einmal daran gewöhnt, ihre Geduld und Ausdauer verlieren, sich ihre Belastbarkeit immer mehr schmälert, bishin zur Tatsache, dass sie labil werden. Alles, was unbequem ist, was man nicht wahrhaben, nicht sehen will, alles Unangenehme, Schlechte, Unschöne wird geswicht. Man flieht vor der Wirklichkeit, entzieht sich ihr, lebt in seiner eigenen kleinen "heilen" virtuellen Welt, in der natürlich auch andere Menschen funktionieren müssen, und vereinzelt, vereinsamt. Diese Tendenz wird durch Technologien der Television entscheidend verstärkt.

*Flucht aus der Realität in die Virtualität?*

### C. Television

Zapping und Switchen sind die Schlagwörter für diese Tendenz des fortgeschrittenen Telekonsumenten. Nicht nur, dass die Television längerfristig zu einer Vermischung von Realität und Virtualität führt, sondern sogar zu einer Virtualisierung der Realität, sondern der Unterschied verliert sich immer mehr. Natürlich kennt der Anwender den Unterschied zwischen Simulation und Realität, Fakt ist aber, dass der Unterschied immer mehr an Bedeutung für den Anwender verliert. Die Simulation substituiert schließlich die Realität, weil sie in der Lage ist eine vollkommenere Realität zu simulieren. So werden z.B. zunehmend Babys als Video-Babys perzipiert.<sup>382</sup> Dies bietet den Vorzug, dass alle Lästigkeiten einer realen Elternschaft ausgeschaltet werden können, nur die angenehmen Seiten und Erfahrungen erlebbar gemacht werden. Doch was ist das eine, ohne das andere. Wo Licht ist muss auch Schatten sein. Kann das künstliche Paradies sonst nicht zu einem goldenen Käfig werden, aus dem ein Entrinnen unmöglich wird, da das Überleben in der Wirklichkeit, die nicht nur schöne, angenehme Seiten hat, nicht mehr gesichert ist, da Menschen nicht mehr konfliktfähig sind, ihre heuristischen Fähigkeiten verlieren, nicht mehr belastbar sind, etc.?

*Virtualisierung der Realität*

Die Television bietet zudem eine weitere Faszination, sie schafft es nicht nur, wie die Telekommunikation, Raum und Zeit, sondern auch die Gesetze der Physik aufzuheben. Die Körperphysik lässt solch schwerelose Bewegungen und zauberhafte Transformationen, wie sie mithilfe der elektronischen Medien, insbesondere der Computergrafik und-animation, möglich geworden sind, nicht zu. In der Realität kann ein dreidimensionales Objekt nur scheinbar in ein zwei- oder eindimensionales Objekt transformiert werden. Die "mediale Physik" löst mit ihren neuen Möglichkeiten der Transformationen alte ästhetische Wünsche ein, von denen u.a. die Künstler/-innen des Surrealismus träumten. Was sind die Hauptfaszinationen dieser elektronischen Welten? Mit Welsch<sup>383</sup> sehe ich hier zunächst die Faszination der Leichtigkeit, der freien Beweglichkeit, des freien Spiels von Dimensionen und Gebilden.<sup>384</sup> Diese virtuellen Gebilde suggerieren zwar Realität, aber diese Suggestion ist immer mit Freiheit verbunden. Im elektronischen Raum existiert die "Leichtigkeit des Seins".

*Realität und Fiktion*

<sup>382</sup>Vgl. Welsch, 1996, 313;

<sup>383</sup>Welsch, 1996, 300/301;

Diese Suggestion wird durch den Computer ermöglicht und zu Vollendung getrieben. Mit seiner Hilfe ist der Mensch in der Lage künstliche Welten zu schaffen, auch künstliche Paradiese.

#### D. Computer - Welt

*alle Welten sind künstliche Welten*

Zunächst sollte an dieser Stelle noch geklärt werden, was unter "künstlichen Welten" zu verstehen ist. Immanuel Kant definiert Welt als "Inbegriff aller Erscheinungen".<sup>385</sup> Solche Erscheinungswelten können von sehr unterschiedlichem Typ sein. So müssen auch Sinnes- und Geisteswesen unterschieden werden, die in sehr unterschiedlichen Welten leben. Künstliche Welten sind zunächst Kontrastwelten zur natürlichen Welt. Inzwischen haben wir gelernt, dass wir heute in einer Vielzahl von Welten leben, und dass es keinen deutungsfreien, objektiven, direkten Zugriff auf Welt gibt. Die Welt, von der wir sprechen, ist immer schon eine beschriebene und damit eine gedeutete Welt. Dies bedeutet dann aber auch, dass das Prinzip unserer Erkenntnis nicht Realismus sein kann, sondern die Interpretation. Der Mensch muss zudem als animal fingens<sup>386</sup>, als Fiktion erzeugendes Wesen, verstanden werden. Schließlich müssen wir konsequenterweise mit Wolfgang Iser einsehen:<sup>387</sup>

"Alle Welten sind im Grunde künstliche Welten."

*die Faszination künstlicher Welten liegt in der Anti-Faszination realer Welten*

Aber es können immerhin verschiedene Stufen der Künstlichkeit ausgemacht werden, denn manche Welten scheinen künstlicher als andere zu sein. Das, was als >künstlich< bezeichnet wird, ist oft nur neu, steht im Kontrast zum Alten, Bekannten, was aber selbst schon künstlich war. Deshalb müssen wir festhalten, dass Künstlichkeit und Natürlichkeit nur Reflexionsbegriffe sind. Beide bezeichnen nie Gegenstände, sondern nur Perspektiven, Relationen, Meinungen, etc. So kann ein Objekt aus der einen Perspektive künstlich, aus der anderen natürlich erscheinen. Folglich gibt es weder künstliche, noch natürliche Welten, sondern nur künstlichere oder natürlichere. Künstlichkeit und Natürlichkeit bilden als Reflexionsbegriffe ein Begriffspaar. Gerade in der Reflexion medialer Welten ist dieses Begriffspaar von Bedeutung. Künstliche Welten können nur im Vergleich zu natürlicheren Welten reflektiert werden. Zudem muss geklärt werden, wie sich die alltägliche Wahrnehmung unter dem Einfluss der Medien wandelt, und wie die virtuelle Realität und die reale Realität sich gegenseitig beeinflussen. So muss konstatiert werden, dass ein großer Teil der Faszination künstlicher Welten in der Anti-Faszination der banalen gewohnten Wirklichkeit liegt. So liegt das Glück der künstlichen Welten in der Übererfüllung, in der Überhöhung und in der Ablösung traditioneller Wünsche.<sup>388</sup>

*Rückwirkungen künstlicher Welten auf reale Welten*

Zudem haben die künstlichen Welten inzwischen auch frappierende Rückwirkungen auf die Realität und ihr Arrangement selbst: viele Realereignisse werden inzwischen schon im Vorhinein auf ihre mediale Präsentierbarkeit hin inszeniert. Deshalb erleben wir auch im Alltag zunehmend Ereignisse und Figuren, die medientypisch gestylt

<sup>384</sup>Welsch, 1996, 300/301: "Die Bewegungen im synthetischen Bildraum ähneln denen im schwerelosen Zustand. Die Körper haben ihre Trägheit, Widerständigkeit und Massivität verloren. Sie sind leicht geworden; sie schweben und vollführen bizarre und bezaubernde Bewegungen. Der elektronische Bildraum hat etwas von der Schwerelosigkeit eines Raumschiffs. Freie Mutationen treten an die Stelle von Konstanz, und die Inhalte sind beliebig modellierbar. Zudem behalten die Erscheinungen auch dann, wenn sie sich auf Wirkliches beziehen, allenthalben das Flair des Bildhaft-Virtuellen."

<sup>385</sup>Immanuel Kant: Kritik der reinen Vernunft (1781), A 334 und 506;

<sup>386</sup>Vgl.: Friedrich Nietzsche: Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne, in: F.N.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden, hrsg. V. Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München 1980, Bd. 1, S. 873-890;

<sup>387</sup>Welsch, 1996, 296;

<sup>388</sup>Vgl. Welsch, 1996, 298;

sind. So ist schließlich nicht nur die mediale Darstellung der Wirklichkeit, sondern auch die außermediale Wirklichkeit selbst von medialen Bestimmungsstücken unterminiert.

Der Computer<sup>389</sup> ist offensichtlich das Leitmedium unseres Zeitalters. Auch von diesem Gerät geht eine ungeheure Faszination aus, die auf folgende Phänomene zurückzuführen ist:<sup>390</sup>

- die Hypergeschwindigkeit, d.h. die verblüffende Geschwindigkeit, in der immense Datenmengen verarbeitet und aufbereitet werden können; etwas die alte Kulturtechnik, das Lesen, so nie leisten wird, v.a. auch noch so perfekt und fehlerfrei;
- die Instantaneität, d.h. die Augenblicklichkeit des Erscheinens und Verschwindens einer riesigen kompletten Datenmenge; Zeichen werden nicht organisch prozesshaft aufgebaut, sondern sind instant existent oder eliminiert, weil das Rechenwerk binär operiert;
- die Tatsache vollkommen clean, klinisch clean zu sein, d.h. die Erscheinung selbst ist die komplette Substanz, es gibt nichts anderes als die Erscheinung, keinerlei Überreste, Verunreinigungen, etc.;
- der ausschließliche Gegensatz von Sein und Nichtsein, der selbst momentan ist, durch einen simplen Tastendruck geregelt werden kann;
- die ewige Frische des ersten Tages: es gibt kein Altern, keine alterungsbedingten Veränderungen; der Zugriff erfolgt sofort, auch nach langer Zeit, ohne irgendwelche alterungsbedingten Veränderungen der Daten, man erhält immer das Original in seinem Originalzustand seiner Vollendung;
- die messerscharfe Präzision: es gibt keine Ungenauigkeiten;
- die extreme Leichtigkeit.

Dokumente existieren prinzipiell in zwei Formen: entweder analog auf dem Bildschirm, dem Screen, oder digital auf Speichermedien.<sup>391</sup> Der normale user ist nur mit der Bildschirmoberfläche vertraut, also der analogen Darstellung von Daten und Dokumenten, die Software selbst bleibt für ihn eine Black Box.

So haben wir es heute mit dem landläufigen Phänomen des digitalen Analphabetismus zu tun.

Diese Doppelung der Erscheinungsformen kennen wir auch aus der Wirklichkeit: jeder von uns kennt z.B. Blumen, aber ihr Innenleben ist für die meisten von uns eine Black Box. Trotzdem besteht ein elementarer Unterschied zwischen den beiden Welten: verlässt man am Computer ein Dokument, so bleibt es nicht analog vorhanden, sondern wird in digitaler Form abgespeichert und auf dem Speichermedium erhalten. Wendet man sich von einem Gegenstand der Alltagswelt, z.B. von einer Blume ab, so bleibt die phänomenale Form erhalten.

Eine Blume ist eine Blume.

In elektronischen Welten wird der Unterschied von Erscheinung und Wesen außer Kraft gesetzt: Screen- und Speicherexistenz sind identisch, nur die Präsentationsform ist verschieden. So ist hier das Wesen eine Kopie der Erscheinung und die Erscheinung eine Kopie des Wesens. Da es keinen Unterschied zwischen beiden in der elektronischen Welt gibt, können elektronische Welten mit den klassischen Kategorien nur missverstanden oder verzeichnet werden. Aus dieser Tatsache folgt dann aber auch, dass den Computeranwender/-innen, als digitalen Analphabet/-innen nichts fehlt, außer der Tatsache, dass sie bei einem Absturz oder Datenverlust oder sonstigen

*Computer als Leitmedium des Medienzeitalters*

*digitaler  
Analphabetismus*

*die Definition von Bild  
und Abbild muss neu  
bestimmt werden*

<sup>389</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Neue Medien‘

<sup>390</sup> Vgl.: Welsch, 1996, 301/302;

<sup>391</sup> Festplatte, Bandlaufwerk, Diskette, CD-Rom, Zip, etc.;

Fehlfunktionen wiederum vor einer Black Box stehen und eine/n Spezialisten/-in zu Rate ziehen müssen, und dass sie im eigentlichen Sinne nicht verstehen und auch nicht verstehen können, was im Computer von seinem Tastendruck bis zur Erscheinung des gewünschten Befehls zwischen Eingabegerät und Bildschirmoberfläche abläuft, und dass sie so für die Softwareindustrie leichte Beute sind, um von gewohnten Benutzeroberflächen und vorgegaukelten Annehmlichkeiten neuerer Versionen abhängig gemacht zu werden.

### E. Cyberspace

*„Mixed-Reality“  
als neue Welt*

All die genannten Faszinationen gipfeln im Cyberspace, in der Durchdringung von Realität und Virtualität in der Cyberspace-Technologie. Der Cyberspace führt in die elektronische Welt ein ganz neues Moment ein: der Mensch ist nicht über ein Medium mit einem anderen Menschen verbunden, er sitzt nicht einer Welt gegenüber, er hat nicht nur die Möglichkeit mit einer Welt außer ihm zu interagieren, sondern er kann jetzt durch die Cyberspace-Technologie in die elektronische Welt eintreten und eintauchen, ein Teil von ihr sein, kann sich in ihr, wie in seiner eigenen Welt, mithilfe eines Datagloves und eines Eyephones, bewegen. Es entsteht so der Eindruck, die Illusion des In-der-Bildwelt-seins.

Obwohl diese Technologie noch ziemlich am Anfang steht und für jedermann immer noch schwer zugänglich ist, sollten wir uns bereits jetzt Gedanken darüber machen, welche Bewusstseins-effekte solche Cybererfahrungen hervorrufen und welche langfristigen Bewusstseinsveränderungen von ihr ausgehen können. Klar ist, dass man mit dem Eintritt in die virtuelle Welt die konkrete Erfahrung macht, dass das Virtuelle real sein kann. Dadurch muss man seinen Weltbegriff verändern. Klar ist auch, dass die Grenzen zwischen Realität und Virtualität durch diese Technologie allmählich unsicher und durchlässig werden und schließlich verschwinden. Zurecht ist Wolfgang Welsch allerdings der Überzeugung<sup>392</sup>

“dass in der medien-induzierten Veränderung unseres gewohnten Wirklichkeitsverständnisses geradezu ein aufklärerischer Effekt der medialen und künstlichen Welten liegt. Angesichts der neuen Medien kommt uns der grundsätzlich konstruktivistische Charakter von Wirklichkeit, die Interpretativität all unserer Wirklichkeitsauffassungen deutlicher zu Bewusstsein, denn je zuvor.”

*mediale und reale Möglichkeiten*

Wenn wir aber davon ausgehen müssen, dass alle Wirklichkeiten, alle Welten, Konstruktionen sind, individueller, gesellschaftlicher oder medialer Art, dann gibt es keine Wahl zwischen Sein und Schein, zwischen richtig und falsch, sondern es gibt zwischen potentiell gleichberechtigten Wirklichkeits- und Weltversionen nur unterschiedliche Präferenzen für die eine oder andere Version. Für die Wahl, für unsere Präferenz sind wir dabei selbst verantwortlich. Heutzutage sind für uns die medialen Möglichkeiten genauso interessant, wie die realen, denn nur im Kontrast, im dauernden Vergleich, in ihrer dauernden Reibung, können wir erfahren, welche Qualitäten, der einen oder anderen Version fehlt, welche Qualitäten bestimmten Wirklichkeits- oder Weltversionen vorbehalten sind.

<sup>392</sup>Welsch, 1996, 315;

## F. Virtualisierung der Wirklichkeit

Wie wir bereits gesehen haben, fehlt der elektronischen Welt ihre "vertikale Differenz"<sup>393</sup>, d.h. die Unterscheidung zwischen Sein und Erscheinung. "Horizontal" jedoch besitzt sie eine Fülle von Möglichkeiten, insbesondere Offenheit für Veränderungen, Mutationen, Innovationen. Der Mangel auf der einen Seite wird durch den Reichtum auf der anderen Seite kompensiert. Ebenso ist die elektronische Welt zwar vollkommen flach, aber dabei unendlich weit. Der Entfaltungsraum des Digitalen ist unendlich. Die geschilderten Entwicklungen werden durch neue Technologien wie Multimedia, Hologramme und Cyberspace fortgesetzt, die sich wie am Beispiel des Computers erläutert, durch Qualitäten wie Hypergeschwindigkeit, Leichtigkeit, Transformierbarkeit und Virtualität kennzeichnen. Ergänzt wird dieses Repertoire durch die Erweiterung der angesprochenen Sinne. Zum Visuellen und Auditiven tritt nun auch das Taktile und bald werden, nach Expertenaussagen, auch Geruch und Geschmack dazukommen.

*Hypergeschwindigkeit  
Leichtigkeit  
Transformierbarkeit  
Virtualität*

So muss festgestellt werden, dass es langfristig zu einer Virtualisierung der Wirklichkeit und damit gleichzeitig zu einer Derealisierung des Wirklichen und unseres Verständnisses von Wirklichkeit kommt. Komplementär zu dieser Entwicklung kommt es gleichzeitig zu einer Revalidierung nicht-elektronischer Wirklichkeitserfahrungen, insbesondere von solchen Momenten, die nur diesen Wirklichkeiten inne- wohnen, die in der Folge als spezifisch für diese erscheinen und damit einen besonderen Wert bekommen. Damit öffnet sich unser Wirklichkeitsverständnis ganz allmählich, ganz langsam für eine Vielzahl von Wirklichkeiten und Welten. Kompliziert wird der Sachbestand immer dann, wenn sich Alltags- und Medienrealität mischen, was zwingend zu Rückwirkungen der einen auf die andere Realität führen muss. Irgendwann wird dann eine saubere Trennung und Unterscheidung nicht mehr möglich.<sup>394</sup> Obwohl uns dieser bereits verstaubte Satz immer noch bizarr anmutet, ist er für viele Menschen bereits Realität geworden. Zudem wird unsere Alltagswirklichkeit immer mehr, wenn eine mediale Präsentation avisiert wird, nach Mediengesetzen modelliert, und dies hat zur Folge, wenn man den Perfektionswillen des Menschen vorauszieht, dass die mediale Präsentation Schritt für Schritt zum Standardvorbild des Alltags avanciert. Sie muss bestimmten Anforderungen gerecht werden, wie z.B. dem schnellen Schnitt, der Bildhaftigkeit und der rhythmischen Sequenzierung. So wird der Unterschied zwischen Realität und Virtualität oder zwischen Original und Simulation auf lange Sicht immer geringer werden, bis er schließlich ganz verschwindet. Dabei können wir sicher sein, dass das Resultat eine perfektere Version des Realen sein wird.

*Virtualisierung der Realität und Derealisierung des Wirklichen?*

## G. Gegenoptionen

So wie Ästhetik immer von Anästhetik begleitet wird, beginnen wir derzeit, simultan zu den beschriebenen Faszinationen der elektronischen Welt, Gegenoptionen zu genießen:

*Strategie:  
Gegenoptionen genießen*

- die Trägheit anstelle der Hypergeschwindigkeit;
- die Widerständigkeit und Unveränderlichkeit anstelle der universellen Beweglichkeit und Veränderbarkeit;
- das Beharren anstelle des freien Spiels;

<sup>393</sup>Vgl.: Welsch, 1996, 304;

<sup>394</sup>Günther Andreas, 1956; "Am Anfang war die Sendung, für sie geschieht die Welt."

*Kunstpädagogik setzt Gegenoptionen und leistet einen Beitrag zur Menschenbildung sowie zur Gesundheit*

- die Massivität anstelle des Schwebens;
- die Konstanz und Verlässlichkeit anstelle der Mutierbarkeit;
- die Langsamkeit anstelle der Instantaneität;
- die Einmaligkeit anstelle der beliebigen Wiederholbarkeit;
- die Stille anstelle der Betäubung.

So kann die Faszination der elektronischen Welt auch zu einer Rückbesinnung auf alte, vergessene Werte führen. Die Pädagogik und insbesondere die Kunstpädagogik sollte hier ansetzen und langsam, ganz langsam, ihre Adressaten wieder für die Stille, die Langsamkeit, die Konstanz, die Veränderlichkeit, etc. begeistern. Damit könnte ein erheblicher Beitrag, nicht nur für die Menschenbildung, sondern v.a. für die menschliche Gesundheit leisten.

*Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis*

Das folgende Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis sucht nach Wegen, wie im Medienzeitalter das „Lernen mit allen Sinnen“ intensiviert und als Gegenpol zu medialen Welten gesetzt werden kann. Ziel ist die multisensuelle und multiperspektivische Bildung aller menschlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten:

*Klassische bildnerische Themenstellungen als Gegenoption*

Klassische bildnerische Themenstellungen besitzen das Potential menschenbildend wirksam zu werden, wenn man in einer bestimmten Art und Weise an sie herangeht. Der ästhetische Prozess im Vordergrund, das ästhetische Produkt ist zwar nicht unwichtig, aber es muss in erster Linie als Prozessergebnis betrachtet werden und somit als Momentaufnahme eines Bildungsprozesses. Es dient zur Dokumentation eines Bildungsprozesses, als Ziel der Kunstpädagogik. Ästhetische Produkte, die unter diesen Voraussetzungen, in der Kunstpädagogik entstehen, sind Ausdruck eines sich entwickelnden Selbsts. Dies vermindert die Qualität der Arbeiten keineswegs, trotzdem ist deutlich zu machen, dass sie nicht primär um ihrer selbst willen oder zum Zweck der Ausstellung, o.ä., entstehen. So habe ich für diesen Teil, rein zur Dokumentation, ein Beispiel ausgewählt, das beides zeigt: den Weg zu klassischen bildnerischen Themenstellungen und den Weg zur Menschenbildung.

*Wahrnehmungsschulung*

Die Unterrichtsidee: Wege zur NaturWahrnehmung<sup>395</sup>

Auf dem langen Weg der Menschwerdung muss der Mensch nicht nur sich selbst kennenlernen und entwickeln, sondern auch auf seine Umwelt zugehen, diese kennen- und bewältigen lernen. Dazu muss insbesondere die Wahrnehmung geschult werden. Wir leben heute in einer Zeit, die sehr schnelllebig ist, die scheinbar keine Zeit für detaillierte Beobachtungen zulässt. Besonders die Neuen Medien verlangen die schnelle Verarbeitung einer riesigen Fülle von Bild- und Wortinformationen. Dies geht zu Lasten einer genauen, detaillierten Betrachtung. In der Kunstpädagogik sollten wir dies als Gegenpol zur Alltagswahrnehmung trainieren, obwohl wir mit dem Widerstand unserer Klientel rechnen müssen. Aber gerade das Überwinden solcher Widerstände beinhaltet häufig ein großes bildendes Potential.

*Ruhe, Geduld, Langsamkeit, Konzentration*

In der Naturstudie üben wir uns in Ruhe, Geduld, Langsamkeit und Konzentration, darin liegt schon ein Ziel, das Menschen unserer Tage erst lernen müssen. Außerdem lernt man, wie die Dinge, die ständig um uns herum sind, eigentlich aufgebaut sind, lernt Strukturen kennen und verstehen. Oftmals liegt in der Betrachtung einer kleinen Struktur einer Naturform, auch das Geheimnis einer größeren verborgen.<sup>396</sup> Man kann Naturwahrnehmungen detailgenau grafisch wiedergeben, man kann sie abstrahieren oder verfremden oder Natur selbst zum Thema machen und mit ihr gestalten.

<sup>395</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Wahrnehmung‘

<sup>396</sup> man denke z.B. an den Aufbau eines Blattes eines Laubbaumes und den Aufbau des Baumes selbst;

Natur arrangieren und wahrnehmen: Paul Cézanne (1839-1906)  
 Stilleben mit Äpfeln, Flasche und Stuhllehne, 1902-06, Aquarell,  
 44,5x59,0cm<sup>397</sup>

Der Gattungsbegriff „Stilleben“ kommt aus dem Holländischen<sup>398</sup> und taucht dort um 1650 auf. Zuvor benutzte man die Bezeichnungen „Blumenstück“, „Fruchtstück“, etc. Zur engen Komposition dieses Gattungsbegriffes gehört, dass es sich um eine Komposition aus „toten“ Dingen<sup>399</sup> aus der Natur, also um Blumen, Früchte, Tiere, etc. handelt oder Gegenstände, die der Mensch selbst produziert hat, wie Gläser, Teller, Bücher, etc. Diese Dinge müssen von Künstler/-innen selbst an einem Ort, an dem sich die Dinge befinden, bewusst angeordnet werden. Manche Künstler/-innen überschreiten diese Definition und fügen z.B. lebendige Tiere in ihre Kompositionen ein. Vor allem, wenn man Stilleben aus dem 17. Jahrhundert betrachtet, darf man nicht vergessen, dass nicht alles so ist, wie es scheint, denn hinter vielen „toten“ Dingen und in ihren Zusammenstellungen sind religiös-moralische, allegorische oder emblematische Sinngelänge verborgen. Diese sind Thema ikonographischer und ikonologischer Forschungen. Die Wertschätzung dieser Gattung war, trotz ihrer schnellen Blüte, regional sehr unterschiedlich: in den Niederlanden sehr hoch eingeschätzt, galt sie in Frankreich beispielsweise als absolut niedrigste Gattung. Vorläufer dieser Kunstgattung finden sich schon bei Dürer, in seinen Blumentepichen und Rasenstücken, sowie in religiösen Darstellungen des 15. und 16. Jahrhunderts. Pflanzen hatten oftmals religiös-symbolische Bedeutung, wie z.B. die weiße Lilie, die als Sinnbild für Maria gilt und für ihre Reinheit und Unberührtheit steht. Auch Früchte kommen in diesem Zusammenhang schon auf frühen sakralen Bildern vor; man denke z.B. an Evas Apfel. Allerdings haben Blumen- und Fruchtstilleben nicht nur religiös-symbolische Funktion, sondern auch Status-, Repräsentations-, Ersatz- und dekorative Funktion. Insbesondere Fruchtstilleben gehören traditionell zu klassischen Künstler/-innenausbildung.

*Paul Cézanne wurde am 19.1.1839 in Aix - en - Provence geboren. Sein Vater war der Huthändler Louise - Auguste Cézanne, seine Mutter Anne - Elisabeth Aubert. 1841 kommt die Schwester Marie zur Welt. Als der Sohn Paul 5 Jahre alt war, heiraten die Eltern. Der Vater gründet 1848 die Bank „Cézanne und Cabasol“. Mit 13 Jahren besucht Paul das College Bourbon in Aix. Die Mitschüler/-innen meiden ihn, weil sein Vater als Emporkömmling galt. Aber er findet Freunde, darunter auch Emile Zola. Mit 19 Jahren erhielt er den ersten Zeichenunterricht bei Gibert und bestand das Abitur. Auf Wunsch des Vaters studiert Paul Jura. 1861, mit 22 Jahren, tritt er in die Bank des Vaters ein. Paul richtet sich ein Atelier im Anwesen des Vaters, im „Jas de Bouffan“ ein. Er bemüht sich um die Aufnahme in die Kunstakademie in Paris, wird jedoch abgelehnt. Bis zum 30. Lebensjahr lebt er abwechselnd in Aix und in Paris. Auf seinen Wunsch im „Salon“ in Paris auszustellen, erhält er regelmäßig Ablehnungen durch die Jury. Ab 1873 arbeitet er eng mit Camille Pissarro zusammen und nimmt ein Jahr später an der ersten Impressionisten - Ausstellung teil. Seiner Ansicht nach ist es die Hauptsache zu modulieren und nicht zu modellieren.*



<sup>397</sup> Kirschenmann / Wettengl: Stilleben. Kunst- und kulturgeschichtliche Aspekte einer Gattung, Köln 1986

<sup>398</sup> „stilleven“

<sup>399</sup> französisch: „nature morte“;

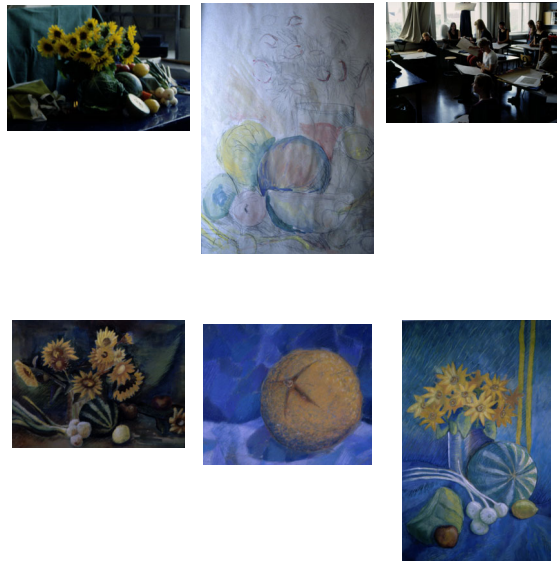


Abb. 43-49

Für Cézanne tritt das abgebildete Objekt in den Hintergrund, für ihn stehen Formanalyse und Komposition im Zentrum des Interesses. Sein Ansatz führt zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Abstraktion, beispielsweise im Kubismus. In seinen späten Stillleben wird der Höhepunkt der künstlerischen Entwicklung deutlich: Farbgebung und kompositorische Rhythmisierung geben der Form ein neues Gewicht. So verzichtet er auf die Farbperspektive zugunsten der künstlerischen Farbgebung. Neben der Farbe bekommt auch die Zeichnung mehr Eigengewicht (man denke an die grafische Bearbeitung der Äpfel). Obwohl der Künstler die Gegenstände der Stillleben immer sorgfältig aus seiner Umgebung auswählte und gruppierte, bestand sein Interesse nie allein in der bloßen Abbildung, sondern vielmehr in der Suche nach dem geistigen Gehalt, nach der reinen Form. Er war auf der Suche nach Abstraktion. Mit dieser Reduktion der naturalistischen Form wird er zu einem der Väter der Moderne. Cézannes Stillleben liegt immer eine streng geometrische Komposition zugrunde. Die Aquarelltechnik unterstreicht das Liniensystem, durch das Cézanne seine Gruppierung und Rhythmisierung betont. Cézannes Stillleben bringen die Gattung in eine andere Richtung: das Stillleben wird zum Ausdruck einer philosophisch-analytischen Weltdeutung.

### *Stillleben aus Welterzeugungs- und -artikulationsweise*

#### Das Unterrichtsprojekt:

Wie kann man Schüler/-innen auf diesen Weg bringen?

Das folgende Unterrichtsbeispiel stammt aus einem Unterricht, den ich als Gast in einer Klasse des Helsingin Kuvataidelukio<sup>400</sup> halten durfte. Es handelte sich um eine Anfängerklasse. Alle Anfänger/-innen müssen zunächst Pflichtkurse in Kunstgeschichte machen und dann Grundkurse in Grafik und Malerei besuchen.

<sup>400</sup>-Kunstgymnasium Helsinki: eine gymnasiale Oberstufe (ab Kl. 10 führt bis zum Abitur, das frühestens nach 2 Jahren gemacht werden kann und in der Folge besteht die Chance dreimal pro Jahr, spätestens nach vier Jahren muss die Prüfung bestanden werden); der Schwerpunkt dieser Schule liegt in den Bildenden Künsten, die 1/3 des Unterrichts ausmachen; es gibt eine festgelegte Anzahl von Pflicht- und Wahlkursen (die Anzahl der Wahlkurse darf beliebig überschritten werden); es wird in Epochen von jeweils 6 Wochen zzgl. Prüfungswoche unterrichtet; die Schüler/-innen kommen aus ganz Finnland, jedes Jahr werden ca. 100 Schüler/-innen neu aufgenommen, die Bewerberzahl ist ca. fünfmal höher; die Schüler/-innen werden nach Leistung und Begabung ausgewählt; das Kuvataidelukio erreicht die besten Durchschnitte im Land und die Schulabgänger werden teilweise direkt von der Schule geholt und bekommen Stipendien, beispielsweise von „marimekko“, einer international bekannten Firma des Textildesigns;



- Rahmenbedingungen: Klasse 10 (ca. 20 Schüler/-innen; Anfängerklassen des Helsingin Kuvataidelukio), Unterricht fünf Wochenstunden, geplanter Zeitraum: insgesamt eine Woche; die Kunstgattung Stillleben wurde bereits behandelt;
- Präsentationsmaterial: Paul Cézanne (1839-1906) Stillleben mit Äpfeln, Flasche und Stuhllehne, 1902-06; Aufbau des Stilllebens: Tücher, kleinere Holzpodeste für den Aufbau, Glasvase, Sonnenblumen, Melonen, Zwiebeln, Zitronen, rote Paprika;
- Realisationsmaterial: Zeichenbretter, Zeichenpapier (ca. 50x70cm), Ölpastellkreide, Aquarellpapier, Temperafarben, Pinsel, Pastellkreiden;

#### Das Unterrichtsprojekt:

Zunächst gingen wir gemeinsam mit einem Teil der Gruppe auf den Markt und haben die „Dinge“ für das Stillleben ausgesucht und gekauft. Bereits bei der Auswahl der Früchte, des Gemüses und der Blumen beginnt der ästhetische Prozess: die Schüler/-innen betrachten alles ganz genau. Dabei spielt nicht etwa die Verzehrbarkeit eine Rolle, sondern die Form, die Oberflächenstruktur, die Farbe, die Frage, ob die Dinge, ästhetisch betrachtet, zusammenpassen. Bei der Auswahl werden die einzelnen Dinge genau auf den kleinsten Makel hin überprüft, interessante Formen oder makellose Schönheit der Naturform stehen im Vordergrund. Schließlich entscheiden sich die Schüler/-innen, auch im Hinblick darauf, dass sie mehrere Tage an ihrem Stillleben arbeiten werden, für kleine Sonnenblumen, eine gestreifte Wassermelone, Zitronen, Zwiebeln und rote Paprika. Dafür reicht auch ihr Etat aus.

*sinnliche Erfahrung, multisensueller Zugang*

In der Schule zurück, wird der ästhetische Prozess fortgesetzt: die Schüler/-innen suchen nach einer passenden Vase für die Blumen, nach einem Tuch, als Unterlage, und nach kleineren Podesten, um das Stillleben auch räumlich interessant arrangieren zu können. Nach langem Experimentieren, sind sie endlich mit Farben, Formen und Größe zufrieden. Danach beginnt die Gruppe gemeinsam das Stillleben so zu arrangieren, dass es möglichst viele interessante Perspektiven eröffnet, denn jede/r Schüler/in, soll eine interessante Arbeitsperspektive auf das Stillleben bekommen. Ästhetische Dialoge und Diskussionen setzen ein, man probiert, verwirft, behält bei, nimmt etwas hinzu oder legt etwas weg, arrangiert das Tuch in harmonische Falten. Schließlich beschließen die Schüler/-innen, dass die Melone interessanter ist, wenn man sie aufschneidet; ein Messer wird gesucht und gefunden. Jetzt bekommt das Stillleben auch noch kulinarischen Genuss, der bei der Sommerhitze gut tut. Eine kleine Pause ist angesagt. Trotzdem bleiben die Schüler/-innen nicht untätig, sondern suchen sich ihre Lieblingsperspektive auf das Stillleben aus, wechseln dabei immer wieder die Perspektive, mal sitzend, mal stehend, bis sie zufrieden sind. Kreative Unruhe, Aufbruchsstimmung bestimmt die Atmosphäre.

*Natur gestalten  
=Kultur*

Schließlich holen die Schüler/-innen ihre Zeichenbretter, befestigen ihr Zeichenpapier mit ein paar Klebestreifen darauf und wählen ein paar Ölkreiden aus, um erste Skizzen des Stilllebens erstellen zu können. Sobald die Schüler/-innen ihre Position eingenommen haben, wird es ganz ruhig. Sie konzentrieren sich, vertiefen sich in die Wahrnehmung ihrer Perspektive auf das Stillleben. Die Schüler/-innen gehen das Problem ganz unterschiedlich an: die einen konzentrieren sich auf Details und fertigen dazu Studien an, beispielsweise versuchen sie die Form und Oberfläche einer Zitrone in den Griff zu bekommen; die anderen gehen die Problemstellung „ganzheitlich“ an, sie versuchen eine Lösung für eine harmonische Gesamtkomposition zu bekommen und beschäftigen sich deshalb zunächst mit dem Bildaufbau, strukturieren ihre Bildfläche. Jede/r Schüler/in entwickelt seine ganz persönliche Zugangsweise, Problemlösestrategie und setzt damit schon einen Schwerpunkt.

*Übersetzungsprozesse  
von Original in einen  
ästhetisch-praktischen  
Ausdruck*

250

*Synthese von logisch-analytischem, pragmatisch-funktionalem, emotional-empathischen und kreativ-innovativem Denken*

Im ganzen Prozess werden ständig typische Merkmale des ästhetischen Denkens deutlich: als Synthese des logisch-analytischen, des pragmatisch-funktionalen, des emotional-empathischen und des kreativ-innovativen Denkens muss es immer wieder neue Wege finden, arbeitet teils logisch, zielgerichtet, teils kreativ experimentell. Dabei baut es stets auf Vorerfahrungen aus den Bereichen der Wahrnehmung, der ästhetisch-bildnerischen Praxis, des persönlichen Bildrepertoires, etc. auf. So kann jede ästhetisch-bildnerische Problemstellung zu innovativen Lösungsstrategien und Ergebnissen führen. Wichtig wird in diesem Sinne zum einen die Kontemplation, das Versinken in sich selbst, der subjektive Zugang zum Material, zum anderen aber auch der vergleichende Austausch mit den anderen Gruppenmitgliedern. So liegt auch in dieser Aufgabenstellung der eigentliche Gewinn für das Individuum im Gesamtprozess: vom Aufbau des Stilllebens, inklusive der Auswahl der Objekte, über erste Skizzen bishin zum fertigen Bild.

*Selbstständigkeit, Selbsttätigkeit, Selbstbildung*

Nach Fertigstellung der ersten Studien und Skizzen, die teilweise rein grafisch angelegt sind, teilweise schon eine farbige Komposition erkennen lassen, lassen wir die Arbeit ruhen. Die Teile der aufgeschnittenen Melone werden sorgfältig in Folie verpackt, damit sie am nächsten Tag noch frisch sind. Immer noch sind viele Schüler/innen in ihre eigene Arbeit vertieft, nehmen nur diese wahr, suchen nach Problemlösungen; andere hingegen betrachten die Arbeitsergebnisse der Gruppenmitglieder, finden Lösungen und Anregungen im Vergleich; wieder andere vertiefen sich im Gespräch, in dem es stets um das Stillleben geht. Als Kunstpädagogin bin ich gespannt auf den nächsten Tag. Bis jetzt war meine Rolle nur die, der Beobachterin und der Bereitstellung des Arbeitsmaterials. Die Selbstständigkeit und das Selbstbewusstsein der Schüler/innen imponieren.

*Prozess des ‚Fließens‘*

Am nächsten Tag, gehen die Schüler/-innen genauso konzentriert und selbstbewusst auf ihre Arbeitsplätze, wie sie sie verlassen haben: einige arbeiten an den Skizzen weiter, andere verwerfen sie und nehmen eine neue Perspektive ein, wieder andere legen die Skizzen und Studien beiseite und wählen ihr Material, Papier und Farben, für den endgültigen Entwurf aus. Obwohl die Schüler/innen den Ehrgeiz haben, so wie sie es in der Betrachtung von Cézanne erfahren haben, das Wesen der Objekte des Stilllebens zu erfassen, möglichst genau die Form zu treffen, beginnen sie bei den Farben zu abstrahieren, mehr nach einer Farbharmonie zu suchen, als nach der Imitation der Originalfarben. Die Schüler/-innen arbeiten zunächst mit Temperafarben und überarbeiten ihre Bilder abschließend mit Pastellkreiden, eine Technik, die zuvor in einer hinführenden Kompositionsaufgabe geübt wurde. Es entstehen ansprechende Arbeitsergebnisse. Als Kunstpädagog/-innen haben wir uns immer nur dann engagiert, wenn die Schüler/-innen mit Fragen auf uns zu kamen. Die Schüler/-innen genießen diese Form der selbstständigen Arbeit und über ihre unterschiedlichen Arbeitsergebnisse selbst erstaunt.

*menschenbildende Funktion einer klassischen Aufgabenstellung: Schulung von Wahrnehmung und Konzentration*

*Selbstbildungsprozess*

*ästhetisches Denken*

Wo liegen nun die menschenbildenden Funktionen in dieser klassischen Aufgabenstellung?

Wie wir bereits zu Beginn des hier beschriebenen Arbeitsprozesses beschrieben haben, liegt ein Schwerpunkt in der Schulung der Wahrnehmung und Konzentration. Zum anderen geht es um die bewusste Gestaltung der Natur. Schließlich begegnen wir einem Problemlösungsprozess, auf grafischer, kompositorischer, perspektivischer und farbiger Ebene, der auf andere Bereiche übertragen werden kann. Sehr wichtig erscheint mir aber an diesem Beispiel, dass die Schüler/-innen selbstständig, selbsttätig arbeiten; so handelt es sich um einen Selbstbildungsprozess. Auch wenn am Ende sehr schöne Arbeitsergebnisse stehen, wird dem Beobachter sofort klar, dass im Mittelpunkt der Problemstellung der ästhetische Prozess, das ästhetische Denken steht. Das Stillleben steht hier exemplarisch für eine Fülle anderer Problemstellungen und gibt den Schüler/-innen gleichzeitig den Impuls, sich selbst neue Probleme zu stellen und zu bearbeiten.

## 5. Fazit: Wandel der Gesellschaft

All das zeigt, dass die, durch die Postmoderne und das Zeitalter der Technologie ausgelösten Impulse und Transformationen unserer Lebenswelt, nicht ohne Rückwirkung auf die Gesellschaft bleiben können, da sich ja konsequenterweise auch der Einzelmensch, wie bereits beschrieben, verändert.

*Rückwirkungen auf die Gesellschaft*

- Zunächst muss die Gesellschaft akzeptieren, dass heute nicht nur mehr das, was analysier- und vermittelbar ist, zulässig sein kann. Selbst Design und Architektur müssen, wenn sie dem Leitsatz "form produces visions" folgen wollen, sich in das Unfassliche vorwagen, insbesondere wagen Strukturen und Uniformierungen aufzulösen, wagen dem Aufruf zu professionellem Mut zu folgen:<sup>401</sup>  
• *"Dinge machen, von denen wir nicht wissen, was sie sind."*
- Danach müssen wir verstehen lernen, dass der Leib<sup>402</sup> die Bedingung all unserer Vorzüge bleibt, auch wenn die telematische und die leibliche Welt in absolutem Kontrast zueinander stehen. Die Verarbeitungskapazität unserer Rechner wächst zwar parallel zur Verarbeitungsgeschwindigkeit stetig ins Gigantische, aber unsere Reaktionszeit, unsere Lebenszeit und unsere Begreifenszeit bleiben begrenzt. Körperlichkeit, Individualität und Materialität sind Grenzen und Bedingungen unseres Denkens.
- Weiterhin gibt es eine mediale Unantastbarkeit, eine Souveränität und Eigensinnigkeit unserer Körper, die wir momentan im Begriff sind als Gegenoption zur Mediatisierung der Welt neu zu entdecken: da wären z.B. Nadolnys<sup>403</sup> "Entdeckung der Langsamkeit" und Handkes<sup>404</sup> „Lob der Müdigkeit“ zu nennen.
- Die Revalidierung des Körperlichen und des Individuellen dürfen kein Gegenprogramm gegen die künstlichen Paradiese sein, denn sonst haben sie ihren Kampf gegen Windmühlen bereits verloren, bevor sie damit beginnen, zu stark ist die Faszination der künstlichen Paradiese, zu stark die Sehnsucht nach ihnen, im Gegenteil, sie müssen ein Komplementärprogramm zu ihnen sein. Es kann Verbindungen zwischen virtuellen und realen Erfahrungen geben. Warum sollte der Computere freak nicht seinen Computer verlassen, um einen Sonnenuntergang zu erleben, einen Regenbogen zu bestaunen, den Wind durch die Haare streichen fühlen, um anschließend wieder in die Tiefen des Internets abzutauchen. (Bsp. CrossOver)
- Die Menschen werden in der heutigen Zeit aus vielen Gründen, nicht nur aufgrund der hier fokussierten Entwicklungen, zu Nomaden. Dabei muss der Begriff nicht nur geographisch, sondern hier speziell mental und psychisch verstanden werden. Wir beginnen uns zwischen unterschiedlichen Wirklichkeitsformen wie selbstverständlich zu bewegen.
- Der zeitgenössische Mensch muss lernen sich in der elektronischen Welt genauso wie in allen anderen Welten lustvoll zu bewegen. Dies wird dann wichtig, wenn unsere Leiblichkeit Bedürfnisse, Grundbedürfnisse, anmeldet, der die elektronische Welt nur mit medialen, apparativen Prothesen nachkommen kann, denn dann sollten wir unserem Bedürfnis nach den genannten Gegenwerten folgen, ihnen nicht misstrauen, sondern ihnen Aufmerksamkeit schenken. Unser Körper wird es uns in Form von Gesundheit und Wohlbehagen danken.
- In den künstlichen elektronischen Welten kulminiert die Cartesianische Wissenschaftstradition<sup>405</sup>, die aus dem 17. Jahrhundert stammt und auf reine Geistigkeit und Transparenz abzielte. In der komplementären Neubewertung des Körperlichen, Individuellen

<sup>401</sup>Theodor W. Adorno: Vers une musique universelle, in: Th. W. Adorno: Gesammelte Schriften, Bd. 16, Frankfurt a. M., 1978, S. 493-540, hier S. 540;

<sup>402</sup>Querverweise: s. Seite 413f. „Körper“

<sup>403</sup>Stan Nadolny: Die Entdeckung der Langsamkeit, München 1983;

<sup>404</sup>Peter Handke: Versuch über die Müdigkeit, Frankfurt a. M. 1989;

<sup>405</sup>René Descartes

*Mannigfaltigkeit der  
individuellen Entfal-  
tungsmöglichkeiten*

*Mündigkeit*

*Medien-Kunst-Pädagogik*

und Endlichen kulminiert der Humanismus<sup>406</sup> des 16. Jahrhunderts. Heute müssen wir beide Pole leben, unsere Zweiäugigkeit bewahren und neu gewinnen.

Ich denke, trotz aller Gefahren und Risiken, die ausgiebig angesprochen wurden, waren die Chancen sich innerhalb einer Gesellschaft „ganzheitlich“ entwickeln und entfalten zu können noch nie so groß und gut wie heute. Die Pluralität der Welten eröffnet eine Vielzahl von neuen Erkenntnismöglichkeiten, die in der Weise vorher nicht gegeben waren. Es geht also nur darum, diese Mannigfaltigkeit der individuellen Entfaltungsmöglichkeiten erkennen, damit umgehen und sie greifen zu können, sich nicht von einer, in diesem Ausmaß noch nie dagewesenen, Masse an Reizüberflutungen blenden und sich ködern zu lassen. Dazu ist eine bestimmte Art der Mündigkeit für das künstliche elektronische Paradies unbedingt notwendig. Wenn sich eine Kunstpädagogik in unserer Zeit die Aufgabe stellt Menschenbildung leisten zu wollen, muss sie hier ansetzen und in ihre Inhalte eine Art Medien - Kunst - Pädagogik als festen Bestandteil integrieren. Desweiteren muss sie ihr Menschenbild hinsichtlich des existierenden zeitgenössischen Menschenbildes reflektieren und ggf. revidieren, um auf die aktuellen Anforderungen unserer Gesellschaft angemessen reagieren zu können.

---

<sup>406</sup> Erasmus oder Montaigne

## Teilbaustein 6: Kulturelle Werte - Grundwerte - Wert- ziehung<sup>407</sup>

In den Bereich der Kulturpädagogik gehört zweifelsohne ohne auch die Frage nach Werten, ihre Entstehung und Bildung, sowie ihre Bedeutung für den Menschen und ihr Einfluss auf Menschen. Dieser Bereich wurde in der Schulpädagogik der BRD etwa seit 1975 wieder zu einem der Zentralthemen, - der "erziehende Unterricht" stand im Mittelpunkt des pädagogischen Interesses-, nachdem innerhalb unserer Gesellschaft immer heftiger der Mangel an Werten öffentlich diskutiert und beklagt wurde. Natürlich wurde dieses Thema auch hinaus in die Fachdidaktiken getragen, erreichte so die Kunst-erziehung, und bis heute wird in jedem Unterricht Wert auf seine erzieherische Dimension gelegt und damit auch auf die Vermittlung von Werten. Die Konzentration auf Werte darf aber nicht nur als Antwort auf die Diskussion der Öffentlichkeit betrachtet werden, sondern auch als mögliche Reaktion auf die Beobachtung, dass in unserer Zeit alte Werte immer häufiger auf ihre Gültigkeit hin überprüft werden müssen, bzw. sogar ihre Gültigkeit verlieren, neue Werte aber noch nicht verfügbar sind und dadurch individuelle Unsicherheiten entstehen. Desweiteren sind Werte i.A. auf den traditionellen Kulturbegriff hin angelegt, der Kultur ja als abgeschlossenes System verstand, so dass in unserer postmodernen Zeit das Problem auftaucht, dass Menschen zwischen mehreren Kulturen navigieren und sich dort zurechtfinden müssen, obwohl sie als Kind in ihrer Familie im Regelfall nur auf eine Kultur und ein Wertesystem vorbereitet werden.

*Werte und Bildung*

Konsequenterweise muss an dieser Stelle, um dieses Kapitel abrunden zu können, zunächst nach dem Begriff "Wert" und seiner Bedeutung in der Pädagogik und ihrer möglichen Vermittlung, hier insbesondere bei Wolfgang Brezinka, anschließend nach der Entstehung von Werten und ihrer Bedeutung innerhalb des Netzwerks Individuum - Gesellschaft - Kultur gefragt werden.

*Begriff  
Bedeutung  
Wege zur zeitgenössischen  
Kunstpädagogik*

Diesem Problem soll exemplarisch bei Dieter Claessens nachgegangen werden, um danach auf die Kunstpädagogik unserer Zeit übertragen werden zu können. Es geht nicht um eine umfassende Darstellung der "Wertediskussion", die Notwendigkeit ihrer Vermittlung wird durch die vorangegangenen Kapitel als fester Bestandteil der Menschenbildung vorausgesetzt.

Interessanter erscheint mir, nach der Darstellung einiger Grundlagen, die Übertragung auf die gewonnenen Einsichten aus der Postmoderneliteratur, um so Wege für eine zeitgenössische Kunstpädagogik skizzieren zu können.

### A. Werteeziehung bei Wolfgang Brezinka<sup>408</sup>

In der Postmodernen leben wir in einer pluralistischen Epoche, die nicht nur Vor-, sondern auch Nachteile mit sich bringt. Aus dem Pluralismus können keine Richtlinien für die Weltbedeutung, die Lebensführung und die Erziehung gezogen werden, denn es gibt immer mehrere vorhandene und gültige Arten von Richtlinien. Heutzutage erleben wir nicht mehr so sehr den Pluralismus der Gruppen,

*Pluralismus*

<sup>407</sup> **Querverweis:** s. Seite 713f. 'Werte'

<sup>408</sup> **Verwendete Literatur:**

- Wolfgang Brezinka: Erziehungsziele in der Gegenwart. Problematik und Aufgaben für Familien und Schulen, Konstanz 3. Aufl. 1991;

- Wolfgang Brezinka: Glaube, Moral und Erziehung, Konstanz, 1992;

- Wolfgang Brezinka: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft, Konstanz 1993;

die stark ausgeprägte religiös-weltanschauliche Systeme schufen, sondern den Pluralismus der Individuen, als autonomen Einzelpersonen. So dass wir diesen Überlegungen voranstellen können, dass die Eltern, als wichtigste Erzieher/-innen und "Tranporteur" von Werten, heute viel mehr auf sich allein gestellt sind bei der Auswahl von Werten und Erziehungszielen, als jemals zuvor.

*Auswahlstrategien- und -kriterien*

Positiv gesehen geht es darum, in einer überreichen Kultur, aus einem Wust an Werten und Gütern das Passende und Wertvolle herauszufiltern und überhaupt zu erkennen. Erschwert wird dies zusätzlich durch den Überfluss an Konsumgütern, mit allen ihren lockenden Angeboten, und die vielfältigen Anreize und Angebote der Medien, die versuchen Wünsche und Ansprüche gezielt zu steuern und zu prägen.

*Orientierungskrise  
Wertungskrise  
Erziehungskrise*

### 1. Thesen zum "Wertwandlungsschub"

"Mir geht nichts über mich!"<sup>409</sup>

Bereits 1845 brachte Max Stirner eine weitverbreitete Haltung auf den Punkt. Diese Verherrlichung des autonomen Ichs, des Vorrangs privater Wünsche vor sozialen Pflichten wurde in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts von Intellektuellen über die Massenmedien und das höhere Bildungswesen in allen Kreisen der westlichen Welt verbreitet.<sup>410</sup> Es begünstigte bei zu vielen Menschen eine "individualistisch-hedonistische, norm- und bindungsfeindliche, traditions- und autoritätskritische Haltung."<sup>411</sup> Zu dieser tiefen Orientierungs-, Wertungs- und Erziehungskrise in unserer Zeit haben nach Brezinkas Ansicht drei Leitgedanken beigetragen:<sup>412</sup>

- der Rationalismus: negativ wird hier die Überschätzung der Intelligenz und des Wissens, verbunden mit einer gleichzeitigen Blindheit für den Wert anderer Kräfte und Güter, z.B. emotionaler und ethischer Art und einer Blindheit für die Grenzen und Gefahren wissenschaftlicher Errungenschaften, verstanden;
- der Individualismus: negativ wird hier die Überbetonung der Einzelpersonlichkeit und ihrer Freiheitsrechte, verbunden mit gleichzeitiger Blind- und Taubheit für die Interessen der Gemeinschaft und bindende Normen, wie z.B. gerechtfertigte Autoritätsforderungen, und ungerechtfertigte Propaganda für ein missverstandenes Gleichheitsideal, verstanden;
- der Hedonismus: negativ wird hier die einseitige Überbetonung von Lust, Vergnügen, Fun und Genuss als höchsten Gütern verstanden.

*Verschwinden des traditionellen Wertesystems*

Diese drei Leitgedanken haben die äußere Kultur verändert und bestimmt und sind schließlich auch in die innere Kultur des Individuums, d.h. in seine persönlichen Werteinstellungen eingedrungen und haben allmählich das traditionelle Wertesystem verschwinden lassen.

### 2. Schlaglichter auf die historische Entwicklung der "Werteerziehung" der letzten 100 Jahre

*Werttheorien und Wertethiken*

Der Begriff "Wert" wurde erst in der Philosophie des ausgehenden 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts gebräuchlich, damals wurden "Werttheorien"<sup>413</sup> und "Wertethiken"<sup>414</sup> entworfen, die sich auf die Pädagogik auswirkten und im ersten Drittel des 20. Jahrhun-

<sup>409</sup>Max Stirner: Der Einzige und das Eigentum, Stuttgart 1972, S. 5;

<sup>410</sup>In Deutschland und seinen westeuropäischen Nachbarstaaten fand dies schwerpunktartig zwischen 1965 und 1965 statt.

<sup>411</sup>Brezinka, 1992, 29;

<sup>412</sup>Vgl. Brezinka, 1993, 15ff.;

<sup>413</sup>Z.B. Von Kraus und Werkmeister;

<sup>414</sup>Z.B. Von Scheler, Hartmann und Pfänder;

derts zum Leitgedanken der pädagogischen Theorie wurden. Allerdings blieb diese erste Welle des pädagogischen Interesses für "Werte" ziemlich unfruchtbar, weil sie zu unklar und zu wirklichkeitsfern behandelt wurde.<sup>415</sup> Seit etwa 1975 wurde das Thema zunächst in den USA und später auch in Deutschland wieder neu aufgenommen. Allerdings verwenden sowohl die "klassische", als auch die "Neo-Wertpädagogik" immer noch sehr unklare Begriffe und Theorien, weil allzu viele Phänomene mit dem Begriff "Wert" beschrieben werden: z.B. "Güter, Normen, Ziele, Zwecke, Maßstäbe, Ideale, Leitbilder, Grundsätze, subjektive Vorlieben, Interessen, Einstellungen, Haltungen, Orientierungsordnungen".<sup>416</sup> In den USA traten kulturelle Veränderungen, man denke an den Wandel der Lebensformen und die extreme Individualisierung, den Bruch mit moralischen Traditionen und die Profanisierung des Schulwesens, seit den 70iger-Jahren noch radikaler als in der BRD auf. Alvin Toffler<sup>417</sup> sieht im Zeitalter der "Überindustrialisierung" die seelische Gesundheit des Menschen v.a. durch "overstimulation"<sup>418</sup> und "overchoice"<sup>419</sup> bedroht. "Overstimulation" und "overchoice" erstrecken sich jedoch nicht nur in den materiellen Bereich, sondern auch in mitmenschliche Verbindungen; Lebensformen und Lebensstile hinein. Die konsequenterweise entstehende enorme Wahlfreiheit und der häufige Wechsel zwischen Zu- und Abwendung führt für die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit zielgerichtet zu "labilen Persönlichkeiten, zu Bindungsschwäche, zu Selbstzweifeln, zu Selbstentfremdung und schließlich zu Identitätskrisen"<sup>420</sup>. Tofflers Strategie bestand darin,<sup>421</sup> "jedem/jeder Schüler/in, als zentrale pädagogische Aufgabe, zu helfen, seine Werte zu bestimmen, zu erklären und zu prüfen, was auch immer sie sein mögen." Ziel ist die Befähigung der Schüler/-innen ihre eigenen Wertsysteme zu erkennen, zu klären und ggf. aufzulösen. Ab etwa 1965 entstand aus solchen kultur- und schulkritischen Denkansätzen das US-amerikanische Programm der "Werte-Erziehung". In Deutschland wurde der Begriff etwa ab 1975 populär. Anlass hier, wie da, waren jedoch immer die gefährlichen Auswirkungen der Kulturkrise, insbesondere der Jugend. Ab etwa 1970 kam in der BRD die öffentliche Diskussion über "Grundwerte" in Gang.<sup>422</sup> Unter "Grundwerten" verstand man zu der Zeit im staatspolitischen Sinne den Gegenstand des notwendigen Konsenses, also ein Fundament gemeinsamer inhaltlicher Wertüberzeugungen, um der Anarchie entgegenzuwirken und auf Dauer bestehen zu können.<sup>423</sup>

<sup>415</sup> Bsp. Gibt es in der Reformpädagogik z.B. bei Kerschensteiner; weitere Literaturangaben s. Brezinka, 1992, 144;

<sup>416</sup> Brezinka, 1992, 144;

<sup>417</sup> Alvin Toffler: Future in Shock, New York 1970;

<sup>418</sup> Die Überreizung der Sinne mit viel zu vielen Eindrücken und des Geistes mit viel zu vielen Informationen;

<sup>419</sup> Die Überlastung des Entscheidungsvermögens mit viel zu vielen Wahlmöglichkeiten;

<sup>420</sup> Brezinka, 1992, 145/146;

<sup>421</sup> Toffler, 1970, 416f.;

<sup>422</sup> Äußerer Anlass waren hier die Reformpläne der sozial-liberalen Koalition auf den Gebieten des Straf-, Ehe- und Familienrechts, so z.B. der § 218.

<sup>423</sup> Vgl. Brezinka, 1992, 150;

**3. Zum "Wert"-Begriff**  
*Wert-Begriff* Zunächst muss festgestellt werden, dass das Wort "Wert" mehrdeutig ist. Es kann folgende Bedeutungen haben:

- (materielle) Güter: Wertgegenstände, Wertträger
- (normative) Kulturgüter: Orientierungswerte
- Persönlichkeitseigenschaften (psychologisch und soziologisch): Wert-einstellungen, Werthaltungen, Wertüberzeugungen, Wertorientierungen
- Ziele des Handelns

*Werteerziehung als Teilbereich der Erziehung* Wenn mit Werten Ziele gemeint sind, dreht es sich im pädagogischen Bereich um Erziehungsziele. "Werteerziehung" bedeutet also nichts anderes, als Erziehung, im Sinne einer allgemeinen "Erziehungsziel - Erziehung". Erziehung verfolgt immer ein Ziel, ein Erziehungsideal. So kann der Begriff "Werteerziehung" nur einen Teilbereich der Erziehung meinen.

#### 4. "Menschliche Wahrheiten" und Mittel für eine "Neu-Orientierung"

*Menschenbild* Brezinka ist der Ansicht<sup>424</sup>, dass jahrzehntelang "rationalistische, individualistische und hedonistische Illusionen" das Menschenbild bestimmt, geprägt und evtl. auch verklärt haben. Für die Pädagogik muss jedoch notwendigerweise davon ausgegangen werden, dass der Mensch

- kein rein vernünftiges Wesen ist, und dass er von Natur aus unfertig, bildsam, gefährdet und lernbedürftig ist und nach einem inneren Halt strebt;
- ein soziales Wesen ist, das eine Gemeinschaft mit festen Lebensformen braucht, so dass es für seinen inneren Halt auf äußeren Halt angewiesen ist;
- von Anfang an dauerhafte Geborgenheit spüren muss, um einen inneren Halt in Anlehnung an die Ideale seiner Sozialpartner aufbauen zu können;
- lernen muss, Autorität anzuerkennen und selbst Autorität auszubilden, um einen inneren Halt aufzubauen und bewahren zu können;
- mit Vernunft und Wissenschaft allein nicht auskommt, um Wertorientierungen bilden zu können: er braucht dazu insbesondere Wertsysteme, wie sie in Ideologien, Mythen, Ethiken, Religionen, etc. zu finden sind;
- mit einem Wissen über Werte allein nicht auskommen kann, er sie leben und dabei lernen muss, sich selbst zu überwinden, zu verzichten und genau zu selektieren: nur dann kann er sich Lebenstüchtigkeit erarbeiten;
- somit eher für kleinere, überschau- und kontrollierbare Lebensgemeinschaften geschaffen ist, als für anonyme Großgruppen;
- nur dann eine, in diesem Sinne, erfolgreiche Erziehung durchlaufen kann, wenn diese Bedingungen eingehalten und gesichert werden und ein Konsens über die zu vermittelnden Ideale besteht.

*Werteerziehung als fundamentaler Beitrag zur Menschenbildung* Somit liefert die "Werteerziehung" aus Brezinkas Sicht also den größten fundamentalen Beitrag in Richtung Menschenbildung, weil ein Mensch ohne Werte (Ideale/Ziele/...) kein Mensch ist und auch keiner werden kann. Rationalismus, Individualismus und Hedonismus bedrohen durch ihre Vorherrschaft in unserer Gesellschaft durch die einseitige Idealisierung des Intellekts die Existenz anderer lebenswichtiger Persönlichkeitseigenschaften. Die immense Informationsflut und der damit verbundene professionelle Spezialisie-

<sup>424</sup>Vgl. Brezinka, 1993, 25f.;



rungszwang lassen gesellschaftlichen Zusammenhalt und kulturelle Zusammengehörigkeit verkümmern: die innere Harmonie des Menschen bleibt dabei schließlich auf der Strecke. Pluralistische Gesellschaften fordern die Menschen dazu auf, traditionelle Wertorientierungen kritisch zu reflektieren. Es kann jedoch weder darauf hinauslaufen, dass Ideale, die trennende Wirkung haben, deshalb abgewertet und aufgegeben werden, noch dass unwichtige Nebensächlichkeiten zu einer banalen Einheitskultur führen, die zum einfachsten Strohalm für entwurzelte Menschen verführt, ihm aber nicht geben kann, was er sucht. Jeder, der in einer pluralistischen Gesellschaft lebt, braucht selbst den Willen zum Ideal, muss ihn aufbringen und durchhalten. Nur durch eigene Anstrengung und Arbeit kann er den Halt und Schutz erlangen, den er sucht. Dabei ist der Mensch in ständigem Kampf mit seinen eigenen Triebansprüchen (dem Hedonismus), seinem kritischen Intellekt (dem Rationalismus) und mit seinem Ich (dem Individualismus).

Damit auf den jungen Menschen bei seiner Menschwerdung durch die Erziehung unterstützend eingewirkt werden kann, ist eine Neu-Orientierung der Gesellschaft unumgänglich, die zunächst ein günstiges öffentliches Wertklima schaffen muss und ihre Mitverantwortung für die Erziehung erkennt, annimmt und ausübt, und die elementarsten Institutionen der Erziehung, nämlich zunächst die Familie, aber später auch die Schulen unterstützt und stärkt.

“Es kommt viel mehr auf indirekte Erziehung an als auf direkte.”<sup>425</sup>

Dies bedeutet zunächst nicht viel mehr, aber auch nicht viel weniger, als dass der Lebensraum, die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen so gestaltet werden müssen, dass sie aus intrinsischer Motivation dort so viel wie möglich lernen können, was sie lernen sollen. Es geht darum Erfahrungen zu machen mit “Natur, Kultur (Sitten, Bräuche, Umgangsformen, Spielregeln), Mitmenschen (verschiedener Altersstufen und Kulturen)”<sup>426</sup> und den Umgang mit den Medien, insbesondere den Neuen, sowie zu lernen, stark zu werden, gegen die Verführung zu einem passiven, aber auch genussorientierten, Lebensstil.<sup>427</sup>

Werthaltungen wurzeln im emotionalen Bereich des Menschen.<sup>428</sup> D.h. viele Fehlentwicklungen kindlicher und jugendlicher Persönlichkeiten können auch der Überbetonung des Intellekts in Schule und Gesellschaft und damit einhergehender gleichzeitiger Vernachlässigung der Emotionalität zugeschrieben werden. Insbesondere die Schule müsste, schon in der Auswahl ihrer Lehrer/-innen, die ja unumstritten Vorbildfunktion innehaben, aber insbesondere auch in der Wahl ihrer Inhalte und zweifelsohne in der Gestaltung des Schullebens den Geist der Schule so prägen, dass die Wertempfänglichkeit der Schüler/-innen gefördert und gestärkt, statt durch verfrühte Überfütterung mit Sachwissen und Herausforderung zu kritischem Denken abgestumpft wird. Wir brauchen in der heutigen Gesellschaft eine Schule, die den Menschen stärkt, die Sozialkontakte pflegt, die menschliche Begegnungen schafft, die Kreativität, Initiative und Innovation ermöglicht und fördert, die aufbauende Wertergebnisse ermöglicht und die Kultur pflegt und lebt. Insbesondere

*Werteerziehung verläuft indirekt*

*Erfahrungen mit Natur Kultur, Mitmenschen,... machen*

*Werthaltungen als Teil der emotionalen Bildung*

<sup>425</sup>Brezinka, 1993, 30;

<sup>426</sup>Brezinka, 1993, 30;

<sup>427</sup>Brezinka beklagt bereits 1971 (“Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation”, 243f.) die massenhafte Verwahrlosung der Kinder und Jugendlichen aufgrund mangelnden Interesses und mangelndem Begreifen der Kraft von Werten und Normen und ihrer notwendigen erzieherischen Umsetzung.

<sup>428</sup>Über die Bedeutung des EQ habe ich ja bereits gesprochen;

muss dies im gemeinsamen Angriff von kulturellen Projekten, aber auch im Feiern von Festen, geschehen, so dass der menschliche Zusammenhalt und der Gemeinsinn gepflegt wird und wieder stärkeres Gewicht bekommen kann. Sekundärtugenden, wie z.B. Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit, etc. bekommen dadurch wieder den Stellenwert, der ihnen zusteht.

## 5. Fazit: "Indirekt erziehen" und "5 grundlegende Erziehungsziele"

### *Spielarten der Werteerziehung*

Festzuhalten bleibt, dass, so wie es mehrere "Wert"-Begriffe gibt, auch mehrere Begriffe der "Werteerziehung" existieren. Da gibt es zum einen die "formale Bewertungserziehung", die von der Vermittlung überindividueller Normen möglichst absieht und auf ein Gefüge formaler Persönlichkeitseigenschaften von guter Qualität abzielt. Zum anderen gibt es die "materielle Werteinstellungs-Erziehung", die ausdrücklich darauf abzielt und somit eine Bindung an bestimmte Ideale beabsichtigt, also eine weltanschauliche und moralische Erziehung darstellt.<sup>429</sup>

Erziehungsziele sind immer die Persönlichkeitsideale einer Gemeinschaft, bzw. einer Gesellschaft. Dies bedeutet aber auch, dass Erziehungsziele nicht absolut gültig sind, sondern sich wandeln, sich entwickeln mit der Zeit, der Kultur, der Gesellschaft, in der wir leben und mit den Problemen, die sich aktuell stellen. Der Ruf nach einer "Werterziehung" kann gleichzeitig auch als Ausdruck einer Krise dieser Ideale, als Ausdruck des Umbruchs interpretiert werden.

### *Kriterien einer gelungenen Werteerziehung*

Eine gute "Werterziehung" ist immer eine "indirekte Erziehung", die den Kindern und Jugendlichen geeignete Lebensumstände und Lebensraum schafft, in denen sie selbst ihre Erfahrungen machen und Vorbilder finden können. Es geht darum, dass Werte, Normen, Ideale, etc. nicht als leere Worthülsen an den Adressat/-innen herunterprallen, sie ihnen mit dem moralischen Zeigefinger eher aus-, als eingetrieben werden. Die intendierten Werte, Normen und Ideale müssen gelebt, vorgelebt werden, d.h. die Motivation, der Wunsch und das Verständnis sie zu lernen, zu üben und zu leben von den Adressat/-innen selbst kommt. Wünschenswert wäre dann auch der Transfer auf neue alltägliche Herausforderungen.

### *5 grundlegende Erziehungsziele*

Zusammenfassend stellt Brezinka<sup>430</sup> fünf Erziehungsziele zusammen, die für ihn grundlegend sind:

- Grundvertrauen<sup>431</sup>
- Bereitschaft zur Selbsterhaltung durch eigene Anstrengung<sup>432</sup>
- Realistisches Welt- und Selbstverständnis<sup>433</sup>
- Gemütsbildung oder Kultur des Herzens<sup>434</sup>

<sup>429</sup>-Begriffe, vgl. Brezinka, 1992, 157;

<sup>430</sup>-Brezinka, 1993, 223f.;

<sup>431</sup>-vgl. Menschbild von Bollnow, Kap. 1; als positive Grundeinstellung zum Leben und zur Zukunft, als Bereitschaft sich anderen Menschen zu öffnen und Bindungen einzugehen. Ohne das Grundvertrauen kann, m.E. ein Mensch nie zum Menschen werden, d.h. er muss am Leben scheitern, versagen, wird daran zerbrechen. Das Grundvertrauen wird entscheidend von der primären Bindung an seine Mutter geprägt, kann diese erste Bindung nicht positiv aufgebaut werden, der kleine Mensch keine Geborgenheit erfahren und empfinden, so wird er nie einen inneren Halt aufbauen können und damit psychisch und physisch sehr labil sein, irgend wann daran - seelisch und körperlich - zerbrechen. Die Ausweitung des Mangels an Grundvertrauen kann auch als Spielbild der pluralistischen Gesellschaft betrachtet werden, in der die Kernfamilie immer weniger Schutz empfängt und zusätzlich immer weniger Wertsicherheit besteht, d.h. der Verlust des Grundvertrauens mit all seinen individuellen und kollektiven Konsequenzen ist die Folge einer wertunsicheren Gesellschaft. (die Kommentare zu den 5 Erziehungszielen stammen von mir;)

### •Selbstdisziplin<sup>435</sup>

Damit diese Erziehungsziele erreicht werden können, muss, wie bereits mehrfach erwähnt, der geeignete Lebensraum geschaffen werden, dabei sind insbesondere die Eltern gefordert, die hier hart an sich selbst arbeiten müssen, aber auch alle anderen Miterzieher/-innen, deren Unterstützung hier gefragt ist. Sprich, in der Konsequenz betrifft das die gesamte Gesellschaft, weil jedes Mitglied in irgendeiner Art und Weise miterziehend wirkt.

## B. Zur "zweiten, sozio-kulturellen Geburt"

### bei Dieter Claessens<sup>436</sup>

Claessens studiert die Bedeutung von Werten mit der Perspektive auf ihre Entstehung innerhalb der Familie, besser der Kernfamilie<sup>437</sup>, in der die Erzieher/-innengruppe stets verschiedengeschlechtlich angenommen wird, und kommt zum Schluss, dass die wichtigste gesellschaftliche Aufgabe der Kernfamilie eben nicht nur in erster Linie die Arterhaltung ist, sondern die Weitergabe von Kultur. Er stützt sich in seiner Studie u.a. auf die Kultur-Persönlichkeits-Forschung.<sup>438</sup> So muss also festgestellt werden, dass die Familie über Erziehung eine feste Beziehung zur Herrschaftsstruktur einer Gesellschaft besitzt. Die Kernfamilie spielt eine herausragende Rolle in der Tradierung von Werten. Sie wird von Claessens<sup>439</sup> als sozial-anthropologische

*Entstehung von Werten  
in der Kernfamilie*

<sup>432</sup>-damit sind in erster Linie die verschiedenen Sekundärtugenden, wie z.B. Zuverlässigkeit, Ausdauer, Anstrengungsbereitschaft, Arbeitswille, Geduld, Sorgfalt, Genauigkeit, Sauberkeit, soziale Anpassungs- und Einordnungsfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Rücksicht, etc. gemeint. In meiner täglichen Erziehungspraxis beobachte ich andauernd, dass es genau diese Sekundärtugenden sind, die allmählich im Begriff sind zu verschwinden. Offensichtlich driften hier das individuelle Interesse, das Interesse der Eltern und das Interesse der Gesellschaft am weitesten auseinander. Die Kinder und Jugendlichen zeigen sich immer weniger belastbar und werden durch die Rückmeldungen ihrer Eltern darin oft unterstützt. Hier sehe ich eine große Aufgabe der Aufklärungsarbeit und der erzieherischen Arbeit. Meines Erachtens könnte ein beachtlicher Teil dieser Fehlentwicklung darin zu suchen sein, dass Kinder und Jugendliche immer weniger und immer später belastet werden und Aufgaben zugewiesen bekommen. Vielleicht sollten wir einfach viel mehr Vertrauen in sie setzen.

<sup>433</sup>-dazu ist ein ausreichendes Grundwissen über die Welt, insbesondere die direkte Lebenswelt, und über sich selbst Voraussetzung. Die Kinder und Jugendlichen müssen lernen, was notwendige Grundvoraussetzungen sind, um ein glückliches Leben führen zu können. Hierzu gehören auch Tugenden wie Sachlichkeit, Nüchternheit, Belehrbarkeit und Wirklichkeitssinn, auch wenn diese in vielen Situationen der eigenen Emotionalität und den eigenen Triebansprüchen zuwider stehen werden. Menschen müssen lernen, nicht zu Sklaven ihrer Wünsche und Begierden zu werden, sondern Verantwortung für das Kollektiv zu übernehmen und dafür realistisch, logisch denken und handeln zu lernen, sich selbst hinter das Wohl der Gemeinschaft, ohne die man kein soziales Wesen mehr sein kann, d.h. eine seiner typisch menschlichen Bestimmungen verliert, zu stellen. In einer Zeit, in der immer noch der Individualismus und der Hedonismus herrschen, Jugend, Gesundheit und Schönheit die größten Vorbilder sind, entstehen an dieser Stelle sehr große Barrieren. Vielmehr gilt, insbesondere auf dem Schulhof: "jeder ist sich selbst der nächste."

<sup>434</sup>-damit ist auch gemeint, dem Leben einen Sinn zu geben, etwa durch höhere Interessen, durch mitmenschliche Beziehungen durch befriedigende Beschäftigungen, durch gute Gedanken, durch schöne innere Bilder, etc. Dazu gehören insbesondere auch das Gefühl für das Schöne, die Beschäftigung mit den Künsten, die Fähigkeit zur Konzentration auf das Wesentliche, die Bereitschaft anderen Freude zu bereiten und zu helfen, sowie Dankbarkeit, Höflichkeit und Takt. Vieles davon hört sich in der Schulwirklichkeit an wie Fremdwörter. Statt dessen nehmen Aggressivität und Verröhung zu, das Faustrecht siegt. Es ist nicht "cool" sich danach zu verhalten und sich damit zu beschäftigen. Ich denke, dass vieles in diesem Bereich an den Bildern hängt, die von den Medien, insbesondere dem TV vermittelt werden, das doch immer noch und immer mehr von den Hauptthemen "sex & crime" geprägt wird. Aber man darf den schwarzen Peter auch nicht nur dem TV zuschieben.

<sup>435</sup>-dieses letzte Erziehungsziel bringt das gesamte Problem, an dem unsere zeitgenössische Gesellschaft krankt, nochmals auf den Punkt. Zur Selbstdisziplin gehören zweifelsohne die Abkehr vom reinen Individualismus und insbesondere Hedonismus, Rücksichtnahme auf Mitmenschen, auf Kultur und Natur, der Wille zur Erfüllung von Aufgaben und Pflichten und damit auch Verantwortungsbewusstsein für das eigene Tun und Handeln und deren Konsequenzen. Dazu gehört aber auch seelische Belastbarkeit bei Enttäuschungen und Dingen, Situationen, die einem widerstreben, aber getan werden müssen, sowie eine bestimmte Unabhängigkeit von überflüssigen Bedürfnissen.

<sup>436</sup>-Verwendete Literatur:

- Dieter Claessens: Familie und Wertesystem. Eine Studie zur "zweiten, sozio-kulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie", Berlin 4. Aufl. 1979;

<sup>437</sup>-darunter versteht er die kleinste Einheit der Familie, hier also i.A. Vater - Mutter - Kind, in der sich die engsten Beziehungen knüpfen und die auf die Entwicklung des Kindes den größten Einfluss haben, das Kind entscheidend prägen;

<sup>438</sup>-die mit Namen wie Erikson, Kardiner und Horkheimer verbunden ist, aber auch auf Plessner und Portmann;

<sup>439</sup>-Claessens, 1979, 16;

und soziologische Primärformation analysiert. Sie ist zwischen Kultur - Gesellschaft und Individuum eingepasst.<sup>440</sup>

### 1. "Kultur ist die zweite künstliche Natur des Menschen"<sup>441</sup>

#### *Enkultrierung*

Der Mensch wird ursprünglich "frei" geboren, in eine bestimmte Umgebung hinein. Ursprünglich ist er offen angelegt, frei, - innerhalb seiner individuellen Möglichkeiten, Anlagen und Begabungen-, formbar und entwickelbar. Der Mensch, oft interpretiert als "Mängelwesen", ist in der Lage seine Mängel eigentätig zu kompensieren, diese Kompensierungsversuche können als Entlastungshandlungen verstanden werden. Er schafft sich in der "Kultur" einen Ausgleich zu seiner exzentrischen Positionalität.<sup>442</sup> Der Mensch braucht in seiner ursprünglichen Situation einen "Katalysator", einen Entwicklungshelfer, ein Medium, das ihm aus seiner Mangelhaftigkeit, seiner Gebrochenheit, - wenigstens zu Beginn seines Lebens-, heraushilft und in sein eigentliches Leben<sup>443</sup> hineinhilft. Dies kann die Tradierung von Werten sein. Werte werden übermittelt, man wird nach und zu Werten hin "erzogen", Werte werden den Kindern in einem gewissen Sinne von der Kernfamilie, obwohl sie zunächst ein kulturunspezifisches, formal-soziologisches Gebilde ist, eingepflanzt. Voraussetzung ist allerdings, dass diese selbst Werte besitzt. So schafft die Familie, über die Tradierung von Werten, in der Kultur, in der sie lebt, eine zweite, zwar künstliche, Natur für den Menschen, die es ihm ermöglicht zu leben und zu überleben. Die Kinder werden in der Kernfamilie sozialisierbar gemacht, werden enkulturiert und erhalten eine erste Grundsozialisierung.

### 2. Zum Begriff der "zweiten, soziokulturellen Geburt" des Menschen

#### *Prozesse der Grundsozialisierung*

Dieser Begriff ist keine Errungenschaft Claessens, sondern wurde durch die Einführung von René König in den Sozialwissenschaften in Deutschland geläufig. Die Sozialisationsprozesse innerhalb der Kernfamilie, also die Prozesse der Grundsozialisierung, können in folgende Problembereiche gegliedert werden:<sup>444</sup>

<sup>440</sup>-Vgl. Jean Piagets Studien;

<sup>441</sup>-Claessens, 1979, 23;

<sup>442</sup>-Vgl. Plessner

<sup>443</sup>-seine existentielle, exzentrische Positionalität;

<sup>444</sup>-Vgl. Claessens, 1979, 27/28; Erstellung der Tabelle und Hervorhebungen durch die Autorin;

**SOZIALISATION**

Die emotionale Fundierung des Menschen: die Entwicklung menschlicher Eigenschaften wird ermöglicht und aktiviert.

Die Vermittlung eines Weltvertrauens und Weltverständnisses: die Entwicklung zum sozialen Wesen, zum eigentlichen Menschen.  
Der Prozess der primären sozialen Fixierung: die soziale Absicherung des Individuums und die Möglichkeit zum Aufbau der Ich-Identität.

Der Prozess der spezifischen Formung des Individuums durch Interaktion mit der Kernfamilie.  
Der Prozess der sozio-kulturellen Prägung des Individuums: die Verinnerlichung der kulturspezifischen, wertorientierten sozialen Kontrolle und seiner familienmilieuspezifischen Modifizierung.  
Der Prozess der Vorbereitung des Individuums zur Übernahme seiner sozialen Rolle.

Soziabilisierung:

primäre soziale Fixierung

Enkulturation

Sekundäre soziale Fixierung

Tradierung sozio-kultureller Werte

Abb. 50a

Der Grundprozess der Tradierung sozio-kultureller Werte, der dem gesamten Prozess der Sozialisierung unterliegt, verläuft zunächst nur innerhalb der Kernfamilie, so dass ihr die wichtigste Rolle zukommt und sie deshalb genauestens zu analysieren ist.

**3. Zur Definition des Begriffs "Wert"**

Claessens versteht unter "Wert"<sup>445</sup> Imperative, die hinter kulturellen Normen und Standards stehen. Dabei ist der Mensch Träger von Werten, die ihm innerhalb seiner Kultur vermittelt werden, die er konserviert, tradiert, manipuliert, verändert und kreiert. Dabei müssen "Trieb - Werte" und "kulturelle Werte" voneinander unterschieden werden.

*Triebwerte und kulturelle Werte***a. "Trieb-Werte"**

Sie werden durch das subjektiv spontan Erlebte in eine Rangordnung gebracht und stehen in dauernder Auseinandersetzung mit den sozial vorgegebenen "kulturellen Werten". Sie bilden also die hedonistische, libido-orientierte, subjektive Rangordnung. "Trieb - Werte" können als Pyramide gedacht werden, in der einzelne Werte durchaus auch nebeneinander stehen können. Die Hierarchie der Trieb-Werte ist individuell und situativ unterschiedlich, wobei bestimmte subjektive Werte in homogenen Menschengruppen durchaus in etwa denselben Rang innehaben können. So werden Trieb - Werte, die Grundbedürfnisse steuern, immer Vorrang haben, da sie existentiell wichtig sind.

*Steuerung von Grundbedürfnissen***b. "Kulturelle Werte"**

Ein kultureller oder auch sozio-kultureller Wert ist ein "...sozial sanktionierter, kulturell typisierter und psychisch internalisierter Standard selektiver Orientierung für Richtung, Intensität, Ziel und Mittel des Verhaltens von Angehörigen des betreffenden sozio-kulturellen Bereiches...".<sup>446</sup> Anders ausgedrückt sind "kulturelle Werte" kulturspezifische Maßstäbe, an denen sich bestimmte Menschengruppen orientieren. Werte sind in vielfacher Hinsicht unentbehrlich, sie regeln gesellschaftliches Handeln und Zusammenleben und stim-

*kulturspezifisch gesetzte Maßstäbe*

<sup>445</sup>In Anlehnung an die angelsächsische Literatur (vgl.: Claessens, 1979, 30) und Wolfgang Rudolph;

<sup>446</sup>Wolfgang Rudolph: Die amerikanische "Cultural Anthropology" und das Wertproblem, Berlin 1959, S. 164; zitiert nach: Claessens, 1979, 31/32;

men dieses aufeinander ab. Werte dirigieren Menschen, wenn auch meist indirekt und unbewusst. Wertsysteme sind immer kulturspezifisch.<sup>447</sup> Dies bedeutet dann aber auch, dass ein Mensch, beim Verlassen "seiner" Kultur, sei es nur in eine Subkultur, Verhaltensschwierigkeiten bekommt, weil dort andere Wertsysteme die Handlungen und das Zusammenleben der (Sub-)Kulturangehörigen dirigieren. Die Tradierung kultureller Werte, von Wertsystemen, ist gleichzeitig eine Art von Eintritts- und Mitgliedskarte zu einer bestimmten Kultur.

*die Grunderziehung passt den Menschen in einen genau eingegrenzten Teilbereich der Kultur ein*

Zusammenfassend können wir feststellen, dass die "Grunderziehung", die der Mensch in der Regel in seiner Kernfamilie erfährt, das Individuum in einen schichtmäßig differenzierten, genau räumlich abgetrennten Teilbereich der Kultur einpasst, in der die Gesamtkultur aber nur "rahmenhaft" abgebildet wird.

Die Grunderziehung, die dem Menschen kulturelle Grundverhaltensregeln vermittelt, findet in den ersten Lebensjahren statt und prägt gleichzeitig die kulturelle Grundpersönlichkeit des Individuums. Dabei muss beachtet werden, dass kulturelle Werte einen Außen- und einen Innenaspekt besitzen: ein kulturelles System kann einerseits in kulturellen Manifestationen<sup>448</sup> als "objektiver Geist", als objektivierte Lautlosesystem, andererseits als in die Persönlichkeit aufgenommener Teil der Persönlichkeitsstruktur betrachtet werden. Kulturelle Wertsysteme außerhalb des Individuums können damit gleichzeitig Werterhaltungssysteme innerhalb der Persönlichkeit darstellen. Solche Werterhaltungssysteme sind Einstellungsbündel, Cluster, "tief wurzelnde und intensiv miteinander verbundene, sich gegenseitig steuernde Einstellungen und Verhaltensweisen, die Verhalten produzieren resp. Regeln."<sup>449</sup> Abweichungen von diesen Werterhaltungssystemen, von Außenstehenden, Kulturangehörigen oder vom Individuum selbst, erwecken Unbehagen, erschrecken, stören die Ordnung.

*Werte als Orientierungseinrichtungen der Gesellschaft*

Werte sind also wichtige "Orientierungseinrichtungen" in einer Gesellschaft, die als äußere Leit- und Richtlinien wirken und die, da sie vom Individuum internalisiert wurden, ihre Befolgung erzwingen. Kulturelle Werte haben dadurch einen großen Geltungsanspruch, ja sie haben meist sogar Selbstverständlichkeitsanspruch. Dabei kann festgestellt werden, dass je selbstverständlicher ein bestimmter Wert, desto größer auch der Grad seiner Bedeutsamkeit, d.h. desto gewichtiger er ist. Das bedeutet, dass bevorzugte Handlungsweisen innerhalb einer gesellschaftlichen Gruppe Ausdruck eines höheren Rangs eines bestimmten Wertes sind. Kulturelle Werte sind also Ordnungsvorgaben auf breitester Basis. Allerdings gibt es in keiner Gesellschaft auch nur annähernd geschlossene, aufeinander bezogene und abgestimmte Wertsysteme, weil Werte<sup>450</sup>

- historisch entstandene Kategorien sind und damit nicht rational aufeinander aufgebaut sein können;
- Werte als indirekte Handlungsdirektiven real immer mit Persönlichkeiten verbunden sind, die unterschiedliche Positionen innerhalb der Gesellschaft einnehmen;

<sup>447</sup>Claessens, 1979, 32; "Sie befähigen die in ihnen erfassten und an ihnen orientierten Menschen dazu, in dieser distinkten Kultur sich "richtig" zu verhalten, "richtig" zu erleben, "richtig" zu fühlen. Der Zugang zu den anderen, mindestens zu der Vielzahl der stark in ihren Wertsystemen divergierenden Kulturen wird ihnen allerdings dadurch erschwert, wenn nicht ganz unmöglich gemacht."

<sup>448</sup>z.B. in Architektur, bildender Kunst, Musik, Literatur, etc.;

<sup>449</sup>Claessens, 1979, 35;

<sup>450</sup>Vgl. Claessens, 1979, 37/38;

- Wertsysteme in einem gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis zu den ökonomischen Grundlagen einer Gesellschaft stehen.

#### 4. Zur Übertragung von Werten

Werte oder besser "Werthaltungen" müssen gelehrt und erlernt werden, dabei geht es um bewusstes Lehren und Lernen, sowie um "Weitergabe von Inhalten und Verhaltensweisen im Rahmen nicht-bewussten Verhaltens und als Aufnahme der gebotenen Inhalte und Verhaltensweisen durch nichtbewusstes Nachvollziehen".<sup>451</sup> Diese Prozesse werden auch mit den Begriffen "Sozialisation" und "Internalisierung" beschrieben. So wichtig es für ein Individuum ist, den Prozess der Sozialisation erfolgreich abzuschließen, so sehr bedeutet es für das Individuum aber auch einen Prozess der Entpersönlichung<sup>452</sup>. Denn der Sozialisationsprozess erfordert unbedingt die Aufgabe der absoluten Individualität und Freiheit des Einzelnen zugunsten der Kontrolle und der Allgemeinheit sozialer Rollen.

*Tradition:  
bewusstes Lehren und  
Lernen von  
Werthaltungen*

Dabei ist die "Sozialisation", als gezielte Internalisierung durch Konditionierung von Normen und Verhaltensregeln, speziell auf eine bestimmte Kultur abgestimmt. Durch Internalisierung und Konditionierung werden sozio-kulturelle Elemente verinnerlicht, darauf beruht auch jedes Gewöhnen, jedes Lernen, jede Sozialisation. Unter Konditionierung versteht man hierbei die Übernahme ansich, - sie zieht Veränderungen im sich entwickelnden Nervensystem nach sich -, unter Internalisierung versteht man die aktiv vollzogene Übernahme, soweit sie unbewusst, unreflektierbar abläuft.

*Sozialisation als gezielte  
Internalisierung durch  
Konditionierung von  
Normen und Verhaltens-  
regeln*

Sozialisation beruht zwar weitgehend auf den Prozessen der Konditionierung und der Internalisierung, jedoch wird sie ergänzt durch bewusstes Lernen. Eine besonders tiefe Internalisierung wird als Enkulturation bezeichnet. Werte ansich sind abstrakt, das Individuum braucht jedoch ein konkretes Instrumentarium, so dass ein Mittelglied zwischen Wertsystem und Individuum nötig ist. Dieses Mittelglied besteht aus kulturellen Symbolen, als sinnliche Hilfestellungen.<sup>453</sup> So müssen bei der Übertragung drei Ebenen unterschieden werden:

- 1) die Werte,
- 2) die Symbole, die auf diese Werte verweisen,
- 3) das Individuum.<sup>454</sup>

So ergibt sich zwischen Wert und Individuum eine Kette aus dem Symbol selbst, der Bedeutung des Symbols und der Funktion des Symbols. Allerdings handelt es sich prinzipiell um ein spannungsreiches Gefüge zwischen dem symbolischen Charakter der Elemente kultureller Systeme, die auf einen grenzenlosen Geltungsbereich hin abgestimmt sind, und den funktionalen Anforderungen der Handlungssysteme, die Instrumente in konkreten Situationen sein müssen. So müssen Wertsysteme einerseits auf konkrete Handlungssituationen des Menschen passen, andererseits aber möglichst grenzenlos einsetzbar sein. Eine völlige Übereinstimmung des Realitätsystems und des Symbol-Werte-Systems kann wohl nie erreicht werden. Kulturelle Werte sind einerseits das Menschlichste des menschlichen Lebens, andererseits aber am weitesten von der Natur entfernt. Desweiteren muss angemerkt werden, dass es vermutlich nie eine einheitliche Kultur gab und in der heutigen Zeit auch nie mehr geben wird, zudem gliedert sich jede Kultur noch in eine Viel-

*kulturelle Werte: das  
Menschlichste des  
menschlichen Lebens*

<sup>451</sup> Claessens, 1979, 38 zitiert hier: E.R. Hilgard: Theories of Learning, New York 1956;

<sup>452</sup> Vgl. Claessens, 1979, 39;

<sup>453</sup> Vgl. Dazu Ernst Cassirer: Wesen und Wirken des Symbolbegriffes, Darmstadt 1958;

<sup>454</sup> Claessens, 1979, 43;

zahl von Subkulturen auf, deren kleinste Zelle wohl in der Kernfamilie zu suchen ist. Bereits das Handlungssystem Kernfamilie lässt sich in drei Subsysteme gliedern: a) das Spontansystem (charakterisiert durch Sympathie und Emotionen), b) das Dominanzsystem (charakterisiert durch Autorität, die gemäß des Alters, der Kräfte und der Fertigkeiten zugewiesen wird) und c) das sachorientierte System (charakterisiert durch Organisation).

## 5. Enkulturation

### *Prozess der Enkulturation*

Insgesamt kann man sich die Adaptierung der Welt und gleichzeitig der Reifung, die durch Differenzierung und Ablösung von den Mitgliedern der Kernfamilie und damit einhergehender wachsender Unabhängigkeit des Individuums, folgendermaßen vorstellen:

- Da ist zum einen die "Gegengewichtsthese"<sup>455</sup>: man stellt sich den Beginn der "zweiten, sozio-kulturellen Geburt" als zweipoliges Gleichgewichtsmodell vor: ein Pol ist das Ich, in seiner exzentrischen Positionalität, der andere Pol, der das Gleichgewicht hält, ist das "Me", "die vom Menschen auf sich hin geformte, in ihm integrierte Außenwelt".
- Zum anderen ist da das Modell der "Anpassung" des Menschen an die "Welt": Weltelemente, die bereits geordnet und durchgearbeitet sind, werden übernommen und verarbeitet; daraus bildet der Mensch selbst erste Regulative und ermöglicht sich dadurch selbst zur Welt Stellung zu nehmen. Übernahme und Verarbeitung ermöglichen erst die Auseinandersetzung mit der Welt.
- Außerdem ist es das Erlernen und die Übernahme verschiedener Rollen, die der Mensch ständig wechseln und handhaben können muss und in ihrer Überlagerung simultan zu bewältigen sind.

### *kultur- und schichtspezifische Beeinflussung beginnt mit der Geburt*

Sicher ist, dass die kultur- und schichtspezifische Beeinflussung des Menschen bereits mit seiner Geburt beginnt, mit der er in ein ganz bestimmtes kultur- und schichtspezifisch geprägtes Milieu eintaucht. Soziabilisierung schenkt dem Menschen die Chance menschlich zu werden, Enkulturation schränkt diese Chance simultan, in genau demselben Prozess, ein auf bestimmte "patterns".<sup>456</sup> Dabei ist zu beachten, dass frühere Einflüsse, bei gleicher Intensität, fester haften, als spätere, wobei die Möglichkeit aber nicht eingeschränkt wird, Einfluss auf die Persönlichkeitsstruktur eines Individuums zu nehmen. Wobei aber kulturelle Einflüsse von sozialen unterschieden werden müssen.

### *kulturelle Persönlichkeit als Konstante*

Die kulturelle Persönlichkeit, als "basic personality", kann im Laufe des Lebens kaum abgewandelt werden. Zudem gibt es die soziale Persönlichkeit, die sich z.B. auf die soziale Schicht- und Klassenzugehörigkeit richtet, hier sind die Wandlungsmöglichkeiten des Menschen jedoch erheblich größer. Die spezifisch geformte kulturelle Persönlichkeit und die sozialen Rollen müssen in jedem Falle zusammenpassen. Länger andauernde Anpassungsunfähigkeit an bestimmte sozio-kulturelle Rollen ist stets auf Inkongruenz zwischen sozio-kultureller Rolle und kultureller Grundpersönlichkeit zurückzuführen, so dass festgestellt werden muss, dass Kulturübertragung die Soziabilisierung überlagert. In der Realität sind kulturelle und soziale Rolle untrennbar miteinander verschmolzen. Mit der Übernahme der kulturellen Rolle entwickelt sich gleichzeitig ein kulturelles Über-Ich, das das wesentliche Gegengewicht gegen die existentielle Exzentrizität des Menschen bildet; sein Wirkungsbereich ist aber auf eine bestimmte Kultur beschränkt.

<sup>455</sup> Claessens, 1979, 112; er nimmt hier Bezug auf die Arbeit von Plessner und H.G. Mead;

<sup>456</sup> Claessens, 1979, 120; patterns = Muster;



Enkulturation erfolgt in der Kernfamilie, sie kann als „kulturelle Vererbung“ begriffen werden. Festgehalten werden muss, dass das Individuum Kultur nie passiv übernimmt.

*Enkulturation als  
,kulturelle Vererbung‘*

Die Selbstdarstellung des Individuums in der Kernfamilie muss als außerkulturelles Phänomen verstanden werden. Das Familienmilieu, das einen bestimmten „Familienstil“ prägt, wirkt mit großer Kraft auf das sich entwickelnde offene Individuum ein; es besteht aus einem Syndrom u.a. aus elementarsten unterschiedlichsten „Geruchs-, Geräusch-, Farb-, Form-, Bewegungs- und Verhaltensnuancen“. <sup>457</sup> Dieser Familienstil sickert mit der Enkulturation in das Individuum ein. Er ist aber nie mit dem übergeordneten Kulturstil gleichzusetzen, sondern bestimmt den Verhaltens-, Lebens- und Erlebnisstil innerhalb einer bestimmten Familie. So kann es zu Spannungen zwischen dem Familien- und dem Kulturstil kommen. Der Familienstil kann so große Kraft besitzen, dass sich Familienrituale bilden, die einen eigenen Lebensstil schöpfen und von dem betreffenden Kulturstil stark abweichen können. Die Kernfamilie wirkt auf diese Weise kulturschöpfend und ist gleichzeitig kulturgefährdet.

*Familienstil als außerkulturelles Phänomen*

## 6. Fazit: Kultur - Werte - kulturelle Werte heute

Fassen wir zusammen, so

*Werte sind Regeln des  
Zusammenlebens*

- sind Werte, das was in einer Kultur beachtet werden muss, und das, was aus der Beachtungsnotwendigkeit heraus, internalisiert und folglich beachtet wird. Es gibt innerhalb der Werte eine multidimensionale Rangordnung. Objekte und Situationen sind verschieden stark wertbesetzt. Die kulturellen Werte engen den Bereich aller Werte in einer Kultur ein, beschneiden den Bereich der Triebwerte, haben die Tendenz durch kollektive Klassifizierung von Triebwerten die Wertskalen aller in sozio-ökonomischen Einheiten lebenden Menschen zu egalisieren.
- ist die Kernfamilie eine universale soziale Formation, deren Stabilität aus physiologisch-biologischen und anthropologischen Gründen selbstverständlich ist. Sie übernimmt die Funktion des „sozialen Uterus“ des heranwachsenden Menschen und ist gekoppelt mit „Instinktverunsicherung, langsamem Aufwachsen, Angewiesenheit auf die Erwachsenen“ <sup>458</sup> und der Vorherrschaft des kulturellen Erbgutes vor dem biologischen.
- wird die Kultur zur künstlichen Natur des Menschen, sie wird natürlicher als die Natur.

*Kernfamilie als ,sozialer  
Uterus‘*

*Kultur als künstliche  
Natur des Menschen*

Heute stehen wir vor dem Problem, dass die Generationenablösung viel langsamer verläuft, als der technologische Fortschritt, als der gesellschaftliche und kulturelle Wandel. Kulturen selbst werden immer relativer. Eltern können jedoch nur das gesichert weitergeben, was sie selbst gelernt haben. Wenn sich dieses Wissen jedoch ständig in immer schneller Abfolge wandelt, sich sogar selbst disqualifiziert, können Eltern der primären Aufgabe der Kernfamilie, der Enkulturation ihres Nachwuchses, und damit der Chance a. Kultur und Gesellschaft als Sollcharakter zu adaptieren, b. gegenüber Kultur und Gesellschaft widerstandsfähig zu sein und am wichtigsten c. auch ohne Kultur und Gesellschaft bestehen zu können, was in der heutigen Zeit immer mehr an Bedeutung gewinnt, nicht mehr nachkommen. Konsequenterweise muss diese Aufgabe stellvertretend von der Gesellschaft, und hier von Institutionen der Erziehung

*Relativierung von Kultur*

<sup>457</sup>Claessen, 1979, 160;

<sup>458</sup>Claessens, 1979, 179;

*Der Mensch braucht Werte zum Überleben, aber er muss sich auch von ihnen befreien können.*

*Entfremdungserscheinungen*

*Forderungen:*  
 - *Stärkung der Kernfamilie*  
   - *Pluralismus*  
 - *Enkulturation ist Aufgabe der Kernfamilie*  
   - *Erziehungs- und Bildungsinstitutionen ergänzen die Aufgaben der Kernfamilie*  
 - *kritische Medienkompetenz als Beitrag zur Werteeziehung*

und Bildung, übernommen werden. Trotz alledem darf die Kernfamilie nicht aus den Augen verloren werden, sie braucht die Unterstützung der Gesellschaft.

Die menschliche Existenz ist im eigentlichen Sinne ein existentielles Paradoxon, das in der Wechselwirkung des sozialen, realen Bereiches und dem kulturellen, symbolischen Bereich besteht: der Mensch braucht Werte zum Überleben, aber muss sie aus genau demselben Grund auch verlassen und verändern können. Beinahe ebenso verhält es sich mit der Erziehung: einerseits führt eine zu intensive Vermittlung der Verhaltensdirektiven zu realitätsunangepasstem, zu engem, doktrinärem Verhalten, andererseits eine zu schwache Vermittlung zu "un-gebundenem" Verhalten; beide Phänomene ziehen unerwünschte Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung nach sich.

Bereits seit der Industrialisierung sind Kernfamilien einem starken kulturellen Druck ausgesetzt, der insbesondere durch den Prozess der Säkularisierung entsteht. Kulturen und damit auch Gesellschaften gleichen sich einander immer mehr an, kulturelle Eigenheiten treten aufgrund von technisch-ökonomischen Bedingungen zurück. Man kann beobachten, dass sich gesellschaftliche Positionen und kulturelle Unterschiede zu überdecken beginnen, und dass sich dieser Prozess stärker auf den Menschen auszuwirken scheint, als Entfremdungserscheinungen. D.h., dass die soziale Rolle die kulturelle Rolle langsam, aber sicher immer weiter zurückdrängt. Damit befinden sich kulturelle Eigenheiten auf dem Rückzug, da sie dem ständigen Spannungsfeld zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und kulturellen Werten ausgesetzt sind und ihm offenbar nicht länger standhalten können. So schließt Claessens seine Studie mit einer These zum modernen Menschen:<sup>459</sup>

"...so würde sich ein Teil der gleichzeitigen Unruhe und Beharrlichkeit des modernen Menschen daraus ableiten lassen, dass er in der Kleinfamilie sein kulturelles Gegengewicht nicht mehr zureichend erhält, ihre Eigendynamik ihm aber eine eigenartig isoliert auftretende Gegengewichtigkeit verleiht."

So müssen meines Erachtens folgende Forderungen gestellt werden:

- Die Gesellschaft muss die Kernfamilie, als wichtigstes Element zur Sicherung ihrer Erhaltung, ihres Fortbestandes und ihrer Weiterentwicklung, stärken.
- Einzelne Kulturen müssen sich für andere Kulturen öffnen. Gemeinsam müssen "Nachbarkulturen" versuchen ein überkulturelles Wertesystem zu entwickeln, zu leben und zu tradieren, um so dem Individuum Handlungsdirektiven an die Hand geben zu können, die ihnen die Chance zum Leben in verschiedensten Kulturen geben und das Navigieren zwischen den Kulturen ermöglichen. Dies kann nicht nur über die Kernfamilien gewährleistet werden, sondern muss von gesellschaftlichen Institutionen unterstützt, initiiert und motiviert werden.
- Das Individuum muss so weit gestärkt werden, so viel Sicherheit durch die Selbstverständlichkeit dieser neuen überkulturellen Werte erlangen, dass es schließlich als erwachsenes Element der Kernfamilie die traditionellen Aufgaben wieder selbst übernehmen kann, d.h. die Enkulturation wieder Aufgabe der Kernfamilie wird. Dazu muss die Bereitschaft zu lebenslangem Lernen unbedingt vorausgesetzt werden.
- Erziehungs- und Bildungsinstitutionen müssen die Aufgaben der Kernfamilie ergänzen, insbesondere die Aktualisierung und Komplettierung des überkulturellen Wertesystems übernehmen. Dies bedeutet

<sup>459</sup>Claessens, 1979, 192; Hervorhebungen durch den Autor;

aber auch für diese Institutionen, dass sie nicht nur bewährte und auf die nationale Kultur bezogene Werte und Symbole tradieren und lehren dürfen, sondern ihre Inhalte und Methoden ständig reflektieren, aktualisieren und revidieren müssen. So dass, der klassische Schulunterricht einerseits "Kulturgeschichtliches" der verschiedenen Fachbereiche, aber andererseits auch in gleichem Maße zeitgenössische Phänomene berücksichtigen muss. Dazu sind insbesondere die kulturbezogenen Fachwissenschaften, wie die Kunst-, Musik- und Literaturpädagogik prädestiniert, den überkulturellen Bereich könnten die Fremdsprachenpädagogiken übernehmen.

- Was in Claessens Studie noch gänzlich unberücksichtigt bleibt, dies liegt wohl am Ersterscheinungsdatum seines Buches, ist der Einfluss der Medien, zu seiner Zeit zumindest des Fernsehens. Heute wäre aber auch der Einfluss von Videos und insbesondere des Internets auf Wertsysteme, v.a. auf die kulturellen Werte, und ihr Beitrag bei der Übertragung von Werten zu betrachten. Dieser Frage muss unbedingt nachgegangen werden, um das Problem der "Werte" befriedigend diskutieren zu können.

Das folgende Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis zeigt den Versuch kulturelle Werte im Zusammenhang mit zeitgenössischer Kunst zu thematisieren:

*Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis*

Die Unterrichtsidee: Wege zur innerer und äußerer Ordnung

*Wege zu innerer und äußerer Ordnung*

Menschen nehmen Tag für Tag riesige Datenmengen über ihren Sinnesapparat auf. Gerade die visuelle Wahrnehmung verläuft dabei simultan. Es geht darum die „wichtigsten“ Informationen für den Moment zu dekodieren und zu einem Globalverständnis zu gelangen. Dazu müssen Informationen geordnet werden.

Ordnen ist ein typisches Muster menschlichen Verhaltens seine Umwelt zu begreifen und in den Griff zu bekommen. Das Sammeln und Anhäufen von Dingen kann im Übrigen auch bei Tieren beobachtet werden, beispielsweise beim Schaffen eines Nahrungsvorrates oder des Baus eines Nestes. So dass man hier, wohl von einem instinktiven Verhaltensrepertoire ausgehen kann. Beim Menschen bekommt dieses zielgerichtete lebenserhaltende Verhalten auch symbolischen Charakter: man sammelt nicht mehr nur um zu überleben, sondern auch um zu leben. Zum einen ist das sicherlich zuerst auch die Freude an der Schönheit der Dinge, zum anderen kann man sich auch über den Besitz von anderen unterscheiden. Dieser Punkt wirkt in die Persönlichkeitsfindung und -entwicklung des Menschen hinein. Sammelgegenstände können auch zur Ware werden und der Sammler schließlich zum Experten. Sammeln bedeutet besitzen. Um einen ständigen Überblick über seinen Besitz zu haben, beginnt der Sammler auch instinktiv seine Sammlung zu ordnen. Eventuell ist er bereit, seine Schätze auszustellen. Solche Verhaltensmuster lassen sich in der Menschheitsgeschichte weit zurückverfolgen. So wie man Dinge der Umwelt sammeln und ordnen kann, müssen auch die ständig gesammelten inneren Bilder geordnet und verarbeitet werden, um sein inneres Gleichgewicht zu erhalten. Dabei können Ordnungsstrategien, die man für die Umwelt gefunden hat, behilflich sein. Zu diesem Bereich gehört auch das Sammeln von Erinnerungen, einem Grenzbereich, der sowohl äußere, als auch innere Bereiche des Menschen anspricht. Erinnerungen werden in unserem Gedächtnis abgespeichert und wir sammeln Erinnerungsstücke, wie z.B. Fotos. In Erinnerungen wird die Zeit lebendig, gleichzeitig wird man dadurch aber auch der Vergänglichkeit des Lebens bewusst.

*Sammeln - Anhäufen - Ordnen*

Sammeln - Ordnen - Gestalten: Anna Oppermann (1940 - 1993)  
 Anders sein (Irgendwie ist sie so anders), Zustand 1984 (Ausschnitt)<sup>460</sup>

*Anna Oppermann wurde 1940 in Eutin geboren. Von 1962 - 1968 absolvierte sie ein Studium an der Hochschule für bildende Künste Hamburg und der Universität Hamburg. 1968 machte sie ihr Staatsexamen in Kunstpädagogik, und arbeitete seitdem als freischaffende Künstlerin. 1976 und 1978 übernahm sie eine Gastdozentur an der Hochschule für bildende Künste Hamburg. Von 1982 - 1990 hatte sie eine Professur an der Bergischen Universität - Gesamthochschule in Wuppertal und von 1990 - 1993 eine Professur für Malerei an der Hochschule der Künste in Berlin. 1993 starb sie in Celle.*

Anna Oppermann sammelte Unmengen von Zetteln, Notizen, Fotos, Zeitungsausschnitten, Malereien und Fundgegenständen. In einem Ausstellungsraum wuchern diese als seltsam komplexes Gebilde aus allen Ecken heraus, an den Wänden, selbst an der Decke. Zunächst wirkt alles, wie ein zufälliges, improvisiertes Anhäufen. Schaut man jedoch genauer hin, kann man die feinfühligste Komposition und Ordnung der Künstlerin erkennen. Es entsteht ein bewusst komponiertes Ensemble aus Objekten, Wort und Bild. Dieses Ensemble unterliegt ständigen Veränderungen. Über die Jahre hinweg wächst es. Die Zustände werden in Fotos dokumentiert. Oppermann stützt mit ihren Ensembles unser Vorstellungsvermögen. Sie beschäftigt sich darin u.a. mit der Rolle der Künstlerin, mit Phänomenen der heutigen Gesellschaft, mit Außenseitern und Minderheiten, mit Angst und Aggression. In der riesigen Fülle erwachsen für den Betrachter ständig neue Perspektiven, neue unerwartete Ansichten und Einsichten. Oppermann schafft mit ihren Arbeiten u.a. ein Stück Alltagsbewältigung. Gerade in unserer Zeit sammeln wir Massen von solchen Fundstücken in unserem Leben an, die für eine bestimmte Zeit für uns von Bedeutung sind, dann aber ihre Bedeutung verlieren und wieder verschwinden. Die Künstlerin versucht in ihren Arbeiten Erkenntnisvorgänge sichtbar zu machen, sie gibt Hilfestellungen für Konflikt- und Problemlösungen, bietet Erinnerungshilfe an und eröffnet gleichzeitig ein Kommunikationsangebot. Als Ordnungsprinzip schweift sie immer wieder vom Einfachen zum Komplizierten, vom Privaten zum Allgemeinen. Dabei wird der Problembereich immer weiter gefasst. So sind Oppermanns Werke auch Zeitdokumente.



Abb. 50-Abb. 50b-53

<sup>460</sup>Kirschenmann / Schulz: Praktiken der modernen Kunst, Stuttgart 1996

Die Unterrichtsidee: Die Vorgehensweise von Anna Oppermann wird zum Leitbild eines Unterrichtsprojektes:

Das Unterrichtsvorhaben:

- Rahmenbedingungen: Klasse 10 (ca. 20 Schüler/-innen), Unterricht zwei Wochenstunden; Zeitraum ca. 20 Wochenstunden; das Jahresthema der Kunstgruppe lautet „Zeit“;
- Präsentationsmaterial: Anna Oppermann (1940 - 1993) Anders sein (Irgendwie ist sie so anders), Zustand 1984 (Ausschnitt);
- Realisationsmaterial: Karton, Fotos, Kopien, Zeitungsausschnitte, Fundstücke, Farbe und Pinsel, Klebstoff;

Im Rahmen des gültigen Bildungsplanes, beschäftigen wir uns in Klasse 10 mit Prinzipien der zeitgenössischen Kunst. Die Schüler/-innen führen dazu selbst Recherchen im Internet und in Büchereien durch und finden bestimmte Grundtendenzen und Methoden heraus. Zwei Mädchen, kroatischer und türkischer Herkunft, beschließen sich mit Künstlern zu beschäftigen, die ihre Werke auf dem Weg des Sammelns, Anhäufens und Ordners schaffen. Dazu gehören auch die Arbeiten von Anna Oppermann. Forschungsaufgabe für alle Teams ist, sich einerseits mit einem/einer Künstler/-in oder einer Richtung theoretisch zu beschäftigen und dies in einem Dossier festzuhalten, und andererseits selbst auf diesem Wege bildnerisch-ästhetisch aktiv zu werden. Für beide Schülerinnen stand von Anfang an fest, dass sie sich mit der Arbeit einer Künstlerin beschäftigen wollen.

Als Hintergrundinformation müssen wir zudem wissen, dass die Familie der kroatischen Schülerin von den Ereignissen und Folgen des Krieges betroffen war. Sehr schnell stellte sich bei den beiden heraus, dass sie sich im Zusammenhang mit dem Thema „Zeit“ mit Vergänglichkeit und Tod beschäftigen wollen. Während in der Schule die Arbeit am theoretischen Hintergrund geleistet wird, beginnt zuhause und in der Freizeit eine heftige Sammeltätigkeit. Zunächst sammeln die Mädchen alles, was irgendwie mit ihrer Themenstellung zu tun hat. Todesanzeigen in Zeitungen interessieren die kroatische Schülerin besonders. Beide suchen nach Erinnerungsfotos an ihre Familie, an ihre eigene Kindheit, an Personen, die es nicht mehr gibt.

Bei ihren Recherchen, bei denen ich als Kunstpädagogin immer nur beratend, nie jedoch lenkend aktiv werde, stoßen sie auch auf das Motiv des Todes und der Lebensuhr im Barock. Dies gibt den beiden Schülerinnen den entscheidenden Anstoß. Interessant war es dabei zu beobachten, wie die theoretischen Recherchen und die praktische Aufgabenstellung sich dabei gegenseitig beeinflussten und bereicherten. Die eigenen Ideen, die Informationen aus der Kunstgeschichte und die Erkenntnisse über die Arbeit Anna Oppermanns kommen in der praktischen Arbeit der Schülerinnen zur Synthese. Ich denke, dass man an diesem Beispiel auch sehr schön Wege des ästhetischen Denkens nachvollziehen kann.

Die Mädchen entscheiden sich, als Raum für ihr Ensemble die Form einer großen Standuhr zu verwenden, die sie mit Karton nachbauen, auch das große Ziffernblatt darf nicht fehlen. Der Karton wird mit den gesammelten Todesanzeigen von außen tapeziert. Um dabei die Wirkung der Vergänglichkeit zu verstärken, beschließen sie zusätzlich Feuer einzusetzen, als gewaltvolle Zerstörung. Das Innere des Uhrkastens ist für den Blick des Betrachters geöffnet. Aus dem Inneren grinst uns ein riesiger Totenschädel an, der aus weiteren kleineren Totenschädeln besteht. Daneben eine weitere Uhr. In unmittelbarer Nähe sind Fotos von Dingen angeordnet, die zu den Träumen der Mädchen gehören: tropische Sonnenuntergänge, Kindheitsbilder, weitere Erinnerungsfotos. Für die Mädchen sind diese Träume und schönen Erinnerungen, die man, wie Schmetterlinge, nicht festhalten kann, die kurz auftauchen im Leben, dann wieder verschwinden. Diese verblassen im Angesicht des allgegenwärtigen Todes.

*Prinzipien zeitgenössischer Kunst  
- Methoden ‚empirischer Forschung‘*

*Selbstbildungsprozess:  
biografisches Lernen*

*Beschäftigung mit dem kulturellen Erbe*

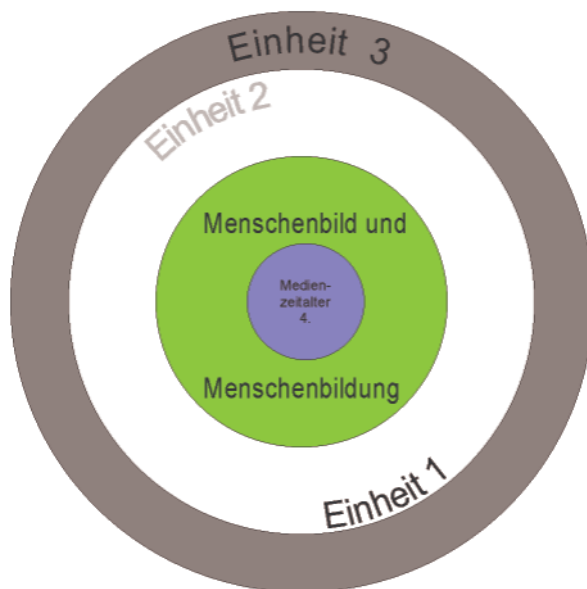
*ästhetisches Denken  
ästhetischer Prozess*

270

*Entfaltungsfreiheit für  
das Weibliche in der Kultur*

In der Kunstprüfung, in der die Schülerinnen ihre Arbeit vorstellen, nehmen sie Bezug auf ihre eigenen Motive und zur Kunstgeschichte. In dieser Arbeit haben sie, so sie selbst, ein Stück eigener Erinnerungen verarbeitet, Ängste und Schmerz zum Ausdruck gebracht. Die beiden kommen zum Schluss, in Bezug auf die Arbeiten von Anna Oppermann, dass ihre Arbeiten etwas typisch Weibliches haben: das Erhalten, Bewahren, Sammeln für die Erinnerung und für die folgenden Generationen. Sie wollten in ihrem Objekt beides zum Ausdruck bringen, die zerstörerische Komponente des Männlichen und die erhaltende Komponente des Weiblichen. Diese Argumentation ist für dieses Alter sehr beeindruckend. Sicherlich haben die beiden in ihrem Objekt Erinnerungs- und Trauerarbeit geleistet. Sie haben einen Weg gefunden dies für sich auszudrücken und meines Wissens, haben sie an ihrem Objekt, so wie die Künstlerin, später noch weitergearbeitet.

**Baustein 4**  
**Vorstellungen**  
**eines Menschenbildes und der Menschenbildung**  
**im Medienzeitalter**







## Welche Anforderungen stellt die Gesellschaft zur Jahrtausendwende an die Kunstpädagogik, wenn sie einen Beitrag zur Menschenbildung leisten soll?

Zu dieser zentralen Frage möchte ich nochmals verschiedene Autoren hinzuziehen, die einen weiteren Ausblick auf das anstehende 21. Jahrhundert geben sollen, jedoch als Brückenschlag zum 18. Jahrhundert, das als Wiege dessen betrachtet werden kann, was wir in unserer aktuellen Kultur wiederfinden, an positiven und an negativen Tendenzen, und v. a. als Wiege der Menschenbildung -, um dann insbesondere nochmals auf die kulturverändernde Wirkung der Neuen Medien eingehen zu können. Die Thesen dieser Autoren sollen jedoch nur Diskussionsgrundlage für meine eigenen Gedanken zum Thema sein.- Gleichzeitig möchte ich an dieser Stelle einen Versuch unternehmen, die verschiedenen Analysen, Beschreibungen, Diagnosen, Perspektiven, Forderungen, etc., die ich im Kapitel zum Thema "Kultur und Kunstpädagogik" ausgewählt und dargestellt habe, so zusammenfassend zu interpretieren und auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen, dass es abschließend gelingt, einen Katalog an Anforderungen aufzustellen. Diese Anforderungen muss die Gesellschaft, als Trägerin der Kultur, an die Kunstpädagogik, als eine ihrer wichtigsten verbündeten kulturvermittelnden Instanzen, stellen. Nur dann kann die Kunstpädagogik weiterhin den Anspruch haben, menschenbildend wirken zu wollen und damit auch ihren "unumstrittenen" Bestand und festen Platz in der Grundbildung der Zukunft zu verteidigen und zu rechtfertigen.

*Menschenbildung im  
Medienzeitalter*

### A. Neil Postman und "das Ende der Erziehung"<sup>1</sup>

Neil Postman schafft es in seinen neuesten Schriften mit spitzem Bleistift treffende Analysen über unsere Gesellschaft und Kultur zur Jahrtausendwende zu formulieren, dabei ist er bei weitem nicht der einzige. Doch er schafft es auch ein großes Publikum für sich zu gewinnen und sich so auszudrücken, dass die Medien sich für ihn interessieren und er damit auch einen großen Adressatenkreis gewinnen kann. Er selbst ist von Haus aus ein "Schulmann", begann seine Karriere als Grundschullehrer, und lehrt heute als Professor für Medienökologie an der Universität von New York. Als sachkundiger, gelehrter Autor versteht er es die Medien für seine Botschaft gezielt einzusetzen. Gerade deshalb wähle ich ihn an dieser Stelle aus, weil sein Weg mir als beispielhaft für unsere Zukunft erscheint, die noch stärker von den Neuen Medien geprägt sein und sich dahingehend auch verändern wird.

*die westliche Kultur und  
Gesellschaft im  
Medienzeitalter*

#### 1. Versuch einer zusammenfassenden Zeitanalyse unter der Perspektive: "Keine Götter mehr?"

Neil Postman stellt ganz an den Anfang seiner Schrift "Keine Götter mehr"<sup>2</sup> die folgende These:

"Die Schule ist mit Sicherheit auf dem Weg an ihr Ende, wenn sie keinen Sinn mehr hat."

Wie er zu dieser Aussage kommt, begründet Postman in verschiedenen seiner Publikationen. Zum einen ist er der Ansicht, dass Men-

*zur Bedeutung der  
Erzählung*

1. Verwendete Literatur:

- Neil Postman: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung; New York/Berlin 1995;  
- Neil Postman: Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert; New York/Berlin 1999;  
2. Postman, 16, 1995;

schen zu allererst die Existenz einer miteinander geteilten "Erzählung"<sup>3</sup> brauchen. Diese Erzählung war über Jahrhunderte die Bibel, insbesondere mit ihren Erzählungen zur Erschaffung der Welt, später waren es aber auch die Erkenntnisse der Wissenschaft, beginnend mit Charles Darwins Erkenntnissen über die Evolution, die das bis dahin, in unserer Kultur, allgemeingültige Weltbild erschütterten. Von fundamentaler Wichtigkeit für eine solche, von der Gemeinschaft getragenen, Erzählung ist ihre Fähigkeit, einen guten Grund für das Lernen zu liefern. So wurden die "alten Götter" durch den neuen Zeitgeist, der in der Philosophie des 18. Jahrhunderts durch seine Gelehrten<sup>4</sup> grundgelegt wurde, durch "neue Götter" ersetzt, die jedoch keine sind und nie welche waren. Diese "neuen Götter" sind Ergebnisse des Zeitgeistes, einer kontinuierlichen Entwicklung; sie sind geniale Denker<sup>5</sup>, die den Menschen Wissen vermitteln, statt Geschichten. Der ursprünglich „ganzheitliche“ Charakter der "Erzählung", der es so gut verstand den ganzen Menschen anzusprechen und zu begeistern, weicht also der Rationalität. Wie bei den alten Erzählungen ist ein Vorwissen, eine Einführung in die Erzählung wichtig, um sie verstehen zu können und um Teil der Gemeinschaft werden zu können. Dies liefert auch hier noch den Grund zum Lernen. Heute wurden auch diese "neuen Götter" allmählich ersetzt. Sie können nicht mehr personifiziert werden, arbeiten viel subtiler, indem sie den Menschen indirekt, über sein Unterbewusstsein, beeinflussen. Dieses geschieht aber stetig, und zwar so, dass jeder Mensch ihrer Wirkung ausgesetzt ist, sich ihr nur bewusst entziehen kann. Die Götter unserer Zeit, wenn man sie so nennen kann und möchte, sind

#### *die neuen ‚Götter‘*

- der **Gott des Konsums**, der sein Sprachrohr insbesondere in der Werbung gefunden hat und v. a. über das Medium Fernsehen, aber auch über die Printmedien, das Radio und das Internet agiert. Nachweislich setzt er heutzutage quantitativ die meisten Werte.<sup>6</sup> Sein grundlegendes moralisches Axiom lautet: "Man ist, was man ansammelt."<sup>7</sup> Sicher ist, dass das Fernsehen, und hier die Werbung, den Kindern inzwischen mehr Werte vermittelt, als die Eltern, v.a. die Väter, die i. A. durch Abwesenheit glänzen. Die Werbung vermittelt den Jugendlichen zum einen, dass das Leben nur durch den Kauf von Waren lebenswert ist, dass man bestimmte Waren kaufen und besitzen muss, um "in" zu sein und ein Teil der Gemeinschaft, zum anderen vermitteln sie, dass man, will man dazu gehören, jung, sportlich, gesund, attraktiv, schön, erfolgreich, ... sein muss. So hat dieser Gott seine eigene Erzählung, die den alten Erzählungen in vielem oberflächlich gleicht, die aber keine Tiefe besitzt. Aber was ist mit der breiten Masse, die diesen Idealen nicht genügt? Die Werte, die hier gesetzt werden, sind rein äußerliche Werte. Werte, die nur ein Ziel haben: zum Konsum zu animieren. Der Gott des

3. Postman entfernt sich hier gezielt von den "Religionen", weil er nach einem neutralen, allgemeinen Begriff sucht. Menschen brauchen eine innere Mitte, einen festen inneren Halt, einen festen Glauben an etwas, woran sie sich festhalten können. Diese Erzählung ist Brot, Grundnahrung, für ihre Existenz und gibt ihr offenbar Sinn. Auch Menschen, die nicht religiös sind, brauchen eine solche Erzählung, die ihnen Sinn vermittelt, die Vorbild sein kann, die eine Art Wegweiser ist, aber auch ein Rückzug, eine Quelle, wenn sich der Weg hindernisreich gestaltet. Statt des Begriffs "Erzählung" könnte hier auch Ethik, Werte, Ziele, usw. stehen. Gut finde ich an Postmans Begriffswahl, dass es unumstritten ist, dass Menschen Geschichten brauchen, als Nahrung ihrer Seele, und dass Geschichten eine hohe Anziehungskraft auf die Menschen haben, weil sie den ganzen Menschen ansprechen, abstrakte Werte, etc. jedoch nur den Intellekt. Die Religionen der Welt haben sich diese Tatsache schon von jeher zu Nutzen gemacht. Und haben ihre Zuhörer mit Geschichten "gefangen".

4. (wie z.B. Kant, Voltaire, .../ Zeitalter der Aufklärung, Siècle des Lumières)

5. Man denke hier u.a. an Darwin, Marx, Freud, Einstein, Nietzsche, ..., die das Denken und Handeln ihrer zeitgenössischen Gesellschaft entscheidend geprägt und gewandelt haben und deren Gedankengut noch bis heute in unsere Kultur hineinwirkt.

6. Postman, 52/53, 1995: "Zwischen drei und achtzehn Jahren sieht das durchschnittliche amerikanische Kind etwa 500 000 Werbespots, was bedeutet, dass die Fernsehwerbung die quantitativ bei weitem bedeutendste Quelle von Werten ist, der die Kinder und Jugendlichen ausgesetzt sind."

7. Postman, 52, 1995;

Konsums ist zudem der Bruder zweier anderer Götter.

- der **Gott der ökonomischen Nützlichkeit**, hat ein ganz ähnliches Axiom: "Man ist, was man beruflich tut."<sup>8</sup> Er ist also der engste Bruder des Konsums, denn nur wer beruflich erfolgreich ist, kann auch finanziell gut konsolidiert sein, und nur der, der diese finanziellen Voraussetzungen erfüllt, kann auch ein guter Mensch, d.h. ein guter Konsument sein. Anders gesehen spielen aber auch lifestyle und Aussehen eine große Rolle beim beruflichen Erfolg, so dass das eine vom anderen abhängt. Auch seinen Erzählungen fehlt die Tiefe, denn es geht nicht um alte Werte, um die Anerkennung von Wissen und Taten für die Gemeinschaft, sondern um die Anhäufung von Waren, über deren Wert man sich selbst identifiziert und personifiziert. Selbstdarstellung verläuft heute also in der Tat viel mehr über Warenbesitz<sup>9</sup>, als über irgendwelche wissenschaftlichen, sozialen oder sonstigen Leistungen.
- der **Gott der Technologie** ist der dritte enge Bruder, denn selbst Fernsehbotenschaftern gesellen die drei gerne in ihren Erzählungen und Gleichnissen zusammen. Als Waren werden technologische Neuheiten und ihr Besitz besonders hoch eingeschätzt, zugleich hängt der berufliche Erfolg entscheidend von der Kompetenz neuer Technologien ab. Immer noch ist die Innovation, der Fortschritt das, wonach unsere Kultur strebt, und unter Innovation wird natürlich technologische Innovation verstanden. Der Gott der Technologie ist ein direkter Verwandter der wissenschaftlichen Gelehrten des 18. Jahrhunderts, die diese Bewegung in Gang gesetzt haben. Bis heute erscheint es unwesentlich neue Technologie zuerst verantworten zu können, d.h. auf ihre Kosten und Nutzen, ihre Adressatenschaft und ihre Funktion hin zu überprüfen, sowie auf ihre Folgen für die Kultur und Gesellschaft, bevor sie auf den Markt kommt. Technologischer Fortschritt ist immer noch der Motor unserer kulturellen Entwicklung, auch wenn sie uns sehr viel kostet und andere Dinge dadurch allmählich verschwinden. In der Werbung ist immer wieder technologische Unschuld die Wurzel alles Unheils, sie ist die Hauptquelle von Unglück, Krankheit, Demütigung und Zwietracht. Die Werbung gaukelt uns vor uns technologisch mündig machen zu wollen. Auch hier bedient sich ein neuer Gott also dem Medium der Erzählung und verführt die Menschen zu seinen Zwecken, indem er sich mit den anderen Göttern verbündet, die neuen Götter sich so zu einer scheinbar unüberwindbaren Phalanx formieren.
- der **Gott des Separatismus oder Tribalismus** ist ein weiterer Gott, der auch ein Gott des "Multikulturalismus" sein kann. Die Absicht für diesen Gott stammt aus den USA der 70iger Jahre, als man versuchen wollte, den amerikanischen Glauben zu bereichern und zu erweitern, um den jungen US-Amerikanern zu zeigen, dass man und wie man die unterschiedlichen Stammes- und kulturellen Identitäten und ihre Erzählungen in eine gemeinsame amerikanische Erzählung integrieren kann. Dieses Vorhaben stieß auf verschiedene große Probleme, denn man wollte Differenzen zwar betonen, sie aber in das große Gesamtziel integrieren. Dies alles machte die Schaffung eines großen Gemeinsinns unmöglich, begünstigte eher die Privatisierung.

Zusammenfassend finden wir die heutigen Götter weder in Kirchen, noch in Universitäten, sondern die Menschen, v. a. die Kinder und Jugendlichen, aber auch die sich daraus entwickelnden Erwachsenen suchen ihre Idole in der Werbung, in der Popmusik, im Film und in den daily soaps. Die Erzählungen haben sich also popularisiert, sind auf das Niveau des Alltäglichen mit einem Touch zum bonbonfarbigen Märchen abgerutscht. Die Werte sind bunte Seifenblasen, die keinem noch so kleinen Wind oder Unwetter standhalten können.

*zunehmende Durchdringung von Alltagswelt und medialer Welt*

8. Postman, 52, 1995;

9. Man erinnere sich an die Sparkassenreklame: "Mein Auto, mein Haus, mein Boot, mein Pferd, etc."

276

*Neue Technologien als Wirtschaftsfaktor bestimmen die Bildungspolitik*

Allmählich positionieren sich die Informationstechnologie, die Neuen Medien, auch in den Schulen, denn auch hier regieren die eben beschriebenen Götter. Die Wirtschaft macht Druck auf die Bildungspolitik, braucht ihre zukünftigen Kunden, muss sich ihren Ansatzmarkt garantieren, und sie braucht beruflichen Nachwuchs, der die neuen Technologien benutzen kann.

Wichtig ist dabei wiederum nicht, dass der Anwender die Technologie versteht, sondern nur, dass er damit umgehen, sie anwenden kann. Vielleicht ist eben letzteres ja auch nur intendiert, denn je weniger der Anwender von seiner Arbeit versteht, um so unkritischer geht er damit um und um so bequemer wird er als Mitarbeiter sein. Dabei schleichen sich in unsere Kultur, und hier betrifft es wiederum zuerst den Nachwuchs, schnellen Schrittes neue gewaltige Dimensionen über den Computer und seine begleitenden Technologien ein, der die psychischen Verfassungen der Kinder und Jugendlichen bereits erheblich verändert hat.<sup>10</sup>

Die Informationstechnologien haben eine unvorstellbare Informationsflut ausgelöst, die ungefiltert auf alle Mitglieder unserer Gesellschaft einströmt. Früher wurden Kindern nur ganz bestimmte Informationen zugestanden. Heute erreicht sie genau so viel und genau dieselbe Information, wie die Erwachsenen. Doch wer bringt ihnen bei die richtigen Informationen auszuwählen, die Spreu vom Weizen zu trennen, wer wagt es ihre kindliche Naivität anzutasten, sie früher als notwendig zu zerstören? Muss sich durch den früheren und intensiveren Zugang zu Informationen nicht auch die gesamte Kindheit verändern? Das Phänomen der Informationsleistungen und -technologien wurde im 19. Jahrhundert, als einem seiner größten Leistungen in Gang gebracht.<sup>11</sup> US-Amerikanische Kinder leben in einer Kultur, die 260 000 Plakatwände, 17 000 Zeitungen, 12 000 Zeitschriften, 27 000 Videotheken, 400 Millionen Fernsehgeräte, mehr als 500 Millionen Radios besitzt, die Computer mit Internetanschlüssen und die Mobiltelefone, sind hier noch nicht mitgezählt,<sup>12</sup> in der jährlich 40 000 neue Bücher veröffentlicht und 41 Millionen Fotografien gemacht werden. Alles vom Telegraf, über die Fotografie, bishin zum Mikrochip verstärkt die Informationsflut.

*Medienkompetenz als neue Kulturtechnik*

Immer mehr Menschen haben gelernt, wie man mit dem Computer umgeht, auch ohne Unterricht in der Schule. Inzwischen wird dies in der Schule als weitere "quasi-Kulturtechnik" unterrichtet, fest im Lehrplan und in der Stundentafel der öffentlichen Schulen verankert, doch eine "Technologie - Erziehung" fehlt ganz: "wir wissen nicht wie wir die Technologien gebrauchen, sondern wie sie uns gebrauchen".<sup>13</sup> Diese Tatsache betrifft das Auto genauso, wie den Fernseher oder den Computer. Anders gesagt, müsste die Technologie selbst zu einem Forschungs- und Lerngegenstand werden, nicht nur der Gebrauch ihrer Produkte und ihre Produzenten. Vor allem ist es dringlich, dass die Schule erkennt, dass sie Probleme, die sie ohne Computer nicht lösen kann, Probleme, die auf gesellschaftliche Veränderungen und Missstände zurückzuführen sind, auch nicht mit Computer lösen kann.<sup>14</sup> Probleme sind insbesondere im Sozialverhalten der Schulkinder zu suchen, denen immer mehr Teamfähigkeit, die Bereitschaft und Fähigkeit in einer Gruppe zu arbeiten, sich in eine Gruppe zu integrieren, fehlt. Der ursprüngliche Sinn der Schule

10. Man denke z.B. an Schlaf-, Spiel-, Lern-, Freizeitgewohnheiten,...

11. Damals handelte es sich um verbale Informationen. Man denke an die Entwicklung des Rotationsdrucks, der öffentlichen Bibliotheken, der Zeitungen. Erst später mit der Entwicklung der Photographie und des Films konnten bildliche Informationen hinzu kommen.

12. Postman, 63/64, 1995;

13. Postman, 56, 1995;

14. Vgl. dazu die Aussagen von Alan Kay bei Apple Computers: in: Postman, 66, 1995;

besteht u. a. darin, die Schulkinder auf das Leben in der Gemeinschaft vorzubereiten, und deshalb bestimmt diese Gemeinschaft auch darüber, wie und was in der Schule gelehrt werden soll und muss. Dazu muss die Schule den Individuen eine geeignete Lernumgebung schaffen, in der gelernt werden soll, individuelle Bedürfnisse den kollektiven unterzuordnen. Ein weiteres Argument für die Einführung neuer Technologien in den Schulen ist die Egalisierung von Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten und damit letztendlich auch Lebenschancen für Kinder armer und reicher Eltern. Solange die Gemeinschaft jedoch nicht fähig und bereit ist, diese neuen Technologien für jedermann jederzeit kostenfrei und leicht zugänglich bereitzustellen, solange wird die Kluft nicht geschlossen werden, sondern wird sich verstärken, denn die Lernmöglichkeiten neuer Technologien hängen im Regelfall immer von ihrem Besitz und damit von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern ab.

D. h. der Gott der Technologie ist den engen Anhängern des Gottes des Konsums und des Gottes der ökonomischen Notwendigkeit wohl gesonnen, als den finanziell bzw. sozial benachteiligten Mitgliedern der Gesellschaft. Hinzu kommt verschärfend, dass die traditionelle Familie im Begriff ist zu verschwinden, es immer mehr alleinerziehende Mütter und Väter gibt und dadurch konsequenterweise auch die finanziellen Ressourcen dieser Kleinstfamilien für wünschenswerte Anschaffungen einfach kleiner sind und kleiner sein müssen. Abschließend bleibt zu sagen, dass es unendlich schwer ist, etwas zur Entwicklung eines zivilisierten Menschen beizutragen,<sup>15</sup> und dass es deshalb auch umso zweifelhafter ist, was neue Technologien zur Beschleunigung und Intensivierung dieses Prozesses beitragen könnten, ohne all ihre Vorteile verschweigen zu wollen und blind dafür zu sein.

## 2. Erklärungsversuch einiger exemplarisch ausgewählter Zeitdiagnosen über einen Brückenschlag vom 18. ins 21. Jahrhundert

Alle großen technischen Erfindungen fußen zu allererst in der "ratio" des Menschen, die zunächst in der Antike, durch Denker und Mathematiker gepflegt wurde, in der Renaissance mit ihrem großen "huomo universale", Leonardo da Vinci, eine neue Blüte erlangte, und dann schließlich kam ihr Durchbruch über das Gedankengut der Aufklärung und trug im 19. Jahrhundert ihre ersten Früchte mit einer gewaltigen Vielfalt verblüffender, kulturumstürzender Erfindungen.<sup>16</sup> Nur eine fundamentale Sache ging darüber im Laufe der menschlichen Geschichte verloren: die Erkenntnis, nämlich "zu wissen, was man wissen muss, um sich eine Meinung zu bilden".<sup>17</sup>

*neue Formen des Wissens- und Informationserwerbs im Medienzeitalter*

Die Informationsmedien dagegen, lassen uns nur erfahren, was wir erfahren sollen und nur wissen, was wir wissen sollen. D.h. sie gestalten unser Weltbild und lassen uns konsequenterweise nur denken, was wir denken sollen. Sollte nicht hier zunächst angesetzt werden, dass unsere Erkenntnis wieder geschult wird und eine Chance bekommt sich zu entwickeln? Anstatt dass wir, ob groß, ob klein, wie unmündige Kinder, von den Medien das mundgerecht zugeschnit-

15. Vgl. Postman, 71, 1995: ich stimme ihm hier voll und ganz zu, da ich ja selbst als Lehrerin arbeite;

16. Man denke an die Telegrafie, die Photographie, den Rotationsdruck, das Telefon, die Schreibmaschine, den Phonographen, die Transatlantikkabel, das elektrische Licht, den Film, die Lokomotive, die Raketen, das Dampfschiff, die Röntgenstrahlen, den Revolver, das Stethoskop, die Dosennahrung, die Boulevardpresse, moderne Zeitschriften, Werbeagenturen, moderne Bürokratie, die Sicherheitsnadel, das Automobil, den Computer, etc.; vgl.: Postman, 51, 1999;

17. Vgl.: Postman, 122, 1999; Hervorhebung durch den Autor;

ten vorgesetzt bekommen, was sie für uns als richtig erachten? Im 21. Jahrhundert muss sicher nicht mehr das Problem der Informationsverbreitung gelöst werden, das ist inzwischen mehr als zufriedenstellend geschehen. Nein, das Problem muss sein, "wie man Information in Wissen verwandelt und wie Wissen in Erkenntnis".<sup>18</sup> Die Lösung dieses Problemes würde auch die Lösung aller anderen Probleme beinhalten. So kann ein gewisser Zirkel erkannt werden, vom "siècle des lumières", der Aufklärung also, und all ihren Konsequenzen bis zum heutigen Zeitpunkt, die kreisförmig zurückführen zur Erkenntnis, nur eben spiralförmig auf eine andere Ebene. Wird diese zyklische Entwicklungsbewegung erkannt, könnte es auch möglich sein, aus ihr etwas für die Zukunft, für "die zweite Aufklärung" zu lernen.

*Veränderung der  
,Kindheit'*

Ich möchte beispielhaft, in einem kurzen Exkurs, einige weitere typische Phänomene nennen, die ihre Wurzeln im "siècle des lumières" haben.<sup>19</sup> Ein Thema, das innerhalb dieser Arbeit zweifelsohne von besonderem Interesse ist, ist "die Kindheit". Sie wurde erst im 17. Jahrhundert erfunden und nahm erst im 18. Jahrhundert vertraute Formen an. Sie ist keine biologische Notwendigkeit, auch wenn man glaubt, dass es Kinder, sprich kleine Menschen, ja schon immer und überall gab, sondern ein gesellschaftliches Konstrukt, ein soziales Artefakt. Im Laufe des 20. Jahrhunderts kann beobachtet werden, dass sich die Kindheit langsam auflöst und so kommt Postman<sup>20</sup> zum Schluss, dass die Kindheit im Laufe des 21. Jahrhunderts ganz verschwinden könnte.

Exkurs VII: zur Geschichte der "Kindheit"<sup>21</sup> Seite 612

### 3. Eine Konsequenz: einige wesentliche Ideen und Forderungen an eine "neue Schule"<sup>22</sup>

*Ideen einer ,neuen  
Schule' im Medien-  
zeitalter*

Postman ist zunächst der Ansicht,<sup>23</sup> dass man die Existenz öffentlicher Schulen in der heutigen Form überdenken sollte. Gleichzeitig sollte man sich mit einer Umwandlung des Systems in private Schulen, in individuell kontrollierbare Technologie oder in von Firmen geleitete Schulerziehung, die von Prinzipien der Marktwirtschaft bestimmt werden, anfreunden. Dies müsste die Konsequenz seiner These, dass es Kindheit eigentlich nicht mehr gibt, sein.<sup>24</sup> All diese Möglichkeiten existieren bereits. Postman sucht nach Möglichkeiten, wie man Schule, Lernen, etc. in unserer Gesellschaft attraktiver machen und gleichzeitig wieder rechtfertigen könnte. Ich möchte einiger seiner Ideen dazu kurz skizzieren, um später Anregungen daraus für die Kunstpädagogik holen zu können.<sup>25</sup>

18. Postman, 124, 1999;

19. Ich verwende hier, im Gegensatz zu Postman, gerne den französischen Begriff, weil er mir für das Phänomen treffender erscheint. "Lumière" bedeutet im Französischen "Licht" und kann durchaus auch im Gegensatz zum dunklen Mittelalter verstanden werden. Die Geisteskraft des Menschen darf endlich aufleuchten, den Menschen zum Leuchten bringen, seine Kreativität, seine Schöpferkraft. Vorbei ist die Zeit, in der sich der Mensch ständig als sündig, böse, schlecht, als niederes Wesen fühlen musste. Jetzt endlich hat er wieder den Raum sich zu entwickeln. All dies finde ich wunderschön im französischen Begriff ausgedrückt. Der deutsche Begriff der "Aufklärung" macht aus meiner Ansicht den Menschen davor zum unmündigen Kind, das jetzt erst aufgeweckt werden musste. Ich bin hingegen der Ansicht, dass das gesamte Potential immer da war, nur ans Licht kommen musste und dafür eben die geeigneten Lebensumgebungen brauchte.

20. Postman, 147f., 1999;

21. Vgl. Postman, 1999, Anhang III, 233f.; s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 3, Exkurs 7;

22. **Querverweis:** s. Seite 713f. ‚neue Schule‘

23. Postman, 85, 1995;

24. Vgl. Henry Perkinson "The Imperfect Panacea"; Lewis Perelman "School's Out"; Chris Whittle;

Zunächst müssen wir zugestehen, dass Sprache Welt schafft, sie ist das Vehikel unserer Gedanken und gleichzeitig auch die Fahrerin.<sup>26</sup> Dann könnte es doch eine mögliche Strategie sein, die Geschichte der Menschen als Geschichte der „Welt-Macher“<sup>27</sup> spannend zu verpacken und so die Schüler/-innen für die Sache zu gewinnen. Man könnte die Geschichte unserer Welt also mit der großen Geschichte, wie die Menschen Sprache gebrauchen, um die Welt zu verändern, erzählen. Allerdings ist die Geschichte nicht mit der Erfindung und dem Erwerb von Sprache zuende, sondern eigentlich beginnt sie erst hier, um fortgesetzt zu werden mit den spannenden Erfindungen der Buchdruckerkunst, der Telegrafie, der Photographie, der Radios, des Films, des Fernsehens und des Computers. Die Menschen sind also „Welt-Macher/-innen“ und „Wort-Weber/-innen“. Ein Forschungsauftrag für Schüler/-innen könnte sein, „wie die Menschheit über die Kontrolle der sprachlichen Codes, mit der sie die Welt erfasst, fortschreitet.“<sup>28</sup> Gleichzeitig könnten sie dabei auch lernen, was geschehen kann, wenn der Mensch die Kontrolle über seine Erfindungen verliert. Diese Geschichte könnte die wichtigste in der Schule sein und sich als roter Faden durch das gesamte Schulleben ziehen. Gleichzeitig wird dadurch ein Überblick über einige der wichtigsten Errungenschaften menschlicher Kultur gewährt und ebenfalls gleichzeitig, dies ist vielleicht das Wichtigste daran, ein Verständnis für diese Errungenschaften, Erfindungen, Kulturgüter,... als Meilenstein der menschlichen Kultur aufgebaut.

Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis, wie dies in der Schule umgesetzt werden könnte: Zur Geschichte der bewegten Bilder

25. Ich habe beispielhaft einige Metaphern herausgesucht, die Postman in seinen Ausführungen verwendet:

Raumschiff Erde: (88f., 1995) Menschen brauchen Erzählungen, an die sie glauben können, die sich also auch mit dem Zeitgeist verändern sollten. Eine zeitgenössische Variante könnte die Erzählung vom „Raumschiff Erde“ darstellen. Postman ließ sich dazu von Science Fiction Filmen von Steve Spielberg wie „Seltsame Begegnungen der dritten Art“ und „E.T.“ anregen. Er sieht die Erde aus metaphorischer Sicht als Raumschiff und die Menschen als seine Mannschaft. Daraus gewinnt er eine Erzählung mit riesigem Potential, denn er kann von den Menschen als Hütern und Beschützern der Erde erzählen, die sich als verletzte Raumpkapsel darstellen lässt.

Der gefallene Engel: (92f., 1995) Hier gebraucht Postman eine religiöse Metapher, um aufzeigen zu können, dass Menschen in der Lage sind Fehler zu korrigieren, wenn sie fähig sind ohne Stolz vorzugehen und ihren kosmischen Status akzeptieren lernen.

Das Gesetz der Vielfalt: (102f., 1995) Hier lässt sich nachweisen, beispielsweise anhand der Sprachen, dass die Vitalität und Kreativität der Menschen von Vielfalt abhängt, die Standards setzt, nach denen sich Menschen richten. Dadurch werden Menschen zu intelligenten Menschen.

26. Vgl. Wittgenstein

27. Ein kleines Beispiel dafür kann man im Musical „My Fair Lady“ (basierend auf „Pygmalion“) finden, wo ein junges Mädchen der Unterschicht durch das Erlernen ihrer phonetisch, grammatikalisch,... korrekten Muttersprache sich allmählich eine neue bessere (?) Welt erobert aus der sie dann aber auch nicht mehr zurück in ihre alte Welt kann. Was dabei allerdings überhaupt nicht bedacht wurde, ist die Tatsache, dass sich durch den Wandel unserer Sprache auch unser geschmack, unser Schönheitsempfinden, unsere Leidenschaften, unsere Loyalitäten, unsere Wünsche und Ansprüche verändern, d.h. dass wir uns schließlich unserer alten Welt, d.h. auch unseren nächsten Verwandten und Bezugspersonen entfremden müssen.

Vgl. dazu auch: Dietrich Schwanitz: Bildung: Alles, was man wissen muss; Frankfurt a. M. 1999, 410f.;

28. Postman, 118, 1995;

*die Geschichte der  
,bewegten Bilder‘ umge-  
setzt im kunstpädagogi-  
schen Kontext mit Neuen  
Medien*

Ich möchte an dieser Stelle einen sinnvollen Verknüpfungspunkt zwischen Kunstgeschichte, Kunstpädagogik und den Neuen Medien beschreiben. Dieser kann exemplarisch zeigen, wie gut man die Neuen Medien für die kunstpädagogische Arbeit einsetzen kann, ohne dass sie zum Selbstzweck werden. Dabei betrachte ich die Neuen Medien als Werkzeuge, die neben anderen traditionellen Werkzeugen und Techniken der bildenden Kunst ihren Platz haben. Sie können sowohl als Präsentations-, als auch als Realisationsmedien eingesetzt werden. Es ist möglich Wege zu beschreiten, die zur Kunst hinführen, genauso wie Wege des Auslegens, bei denen das Kunstwerk Ausgangspunkt der weiteren kunstpädagogischen Arbeit ist. Wichtig ist mir in diesem Bereich, Themenstellungen aufzuzeigen, bei denen der Einsatz der Neuen Medien deutlich Vorteile gegenüber klassischen Methoden aufweist. Basis aller hier dargestellten Beispiele ist, dass weder die Kunst, noch eine bestimmte bildnerische Methode oder Technik, noch das Medium selbst zum Selbstzweck wird: der Mensch muss immer im Zentrum des Interesses stehen, alles andere hat dienende Funktion, um ihn zum Menschen werden zu lassen. Dazu muss er einerseits die Gelegenheit bekommen, selbstständig zu arbeiten, andererseits müssen die Themenstellungen so gewählt sein, dass der Einsatz des Mediums plausibel ist. Dazu kommt, dass der/die Kunstpädagoge/Kunstpädagogin darauf achten sollte, dass er seine Problemstellungen so wählt, dass es um echte bildnerische Probleme geht und nicht nur um die Beherrschung der Technik: dies muss für die Teilnehmer/-innen in jedem Falle deutlich werden. Vor jedem Einsatz der Neuen Medien in der Kunstpädagogik sollte reflektiert werden, was den Einsatz rechtfertigt, was seine klaren Vorteile gegenüber klassischen Methoden sind, und v. a. auch, was der Mensch daraus gewinnt, was er auf seinem lebenslangen Weg zum gebildeten Menschen für sich selbst daraus ziehen kann. Sicher ist, dass wir (noch) eine hohe Motivation, allein aufgrund des Mediums bei den Teilnehmer/-innen erreichen, dass wir Versagensängste deutlich abbauen können, und dass neue Wege des Arbeitens entstehen. Wie wir in den folgenden Beispielen sehen werden, zeichnen sich viele Wege durch den spielerischen, experimentellen Ansatz aus, der in heuristischen Strategien münden kann. Zudem eignen sich die Neuen Medien hervorragend für ästhetische Forschungsprojekte.

*...von der Wunder-  
trommel zur Computer-  
animation...*

Wege zu bewegten Bildern<sup>29</sup>

Bewegungsdarstellung ist und war ein sehr schwieriges Problem für Künstler/-innen und Laien. Heute, in der Zeit der bewegten Bilder wurden dafür verschiedene Lösungen gefunden, die immer mehr perfektioniert werden. Video- und Videokameras erlauben Bewegungsstudien mithilfe von Zeitraffern, Zeitlupen- und Standaufnahmen zu machen. Sie sehen so mehr, als das menschliche Auge wahrnehmen kann. Ein Animations- oder Trickfilm lebt davon, dass eine Bewegung künstlich erzeugt wird. Dies gelingt, in dem man ein Motiv schrittweise verändert, so dass eine Sequenz einzelner Bilder entsteht, die, wenn sie in schneller Abfolge abgespielt werden, die Illusion eines bewegten Bildes vermitteln. Diese Bewegung entsteht durch optische Täuschung. Frühe Formen der Bewegungsdarstellung findet man im Daumenkino, in der Wandertrommel, der Laterna Magica oder dem Zauberrad. Die menschliche Wahrnehmung kann bei einer Bildsequenz von ca. 18-24 Bildern pro Sekunde den schnellen Wechsel von Bild zu Bild nicht mehr registrieren. Man unterscheidet zwischen Zeichentrick, Legetrick, Malfilm, Puppentrick, Collagetrick und Computeranimation. Seit der Entwicklung der Fotografie versuchten viele Fotografen Bewegung im Bild sichtbar werden zu lassen. Dazu beschritten die Fotopioniere ganz unterschiedliche Wege.

29. **Querverweise:** s. Seite 713f. ,bewegte Bilder‘



Vom Einzelbild zur Erstellung des bewegten Bildes:  
Eadweard Muybridge (1830 - 1904)  
Pferd in Bewegung, 1887, Fotosequenz<sup>30</sup>

Eadweard Muybridge wurde am 9. April 1830 als Edward James Muggerridge in Kingston, England geboren. Er verließ England in jungen Jahren, um nach Amerika zu gehen. Um 1856 ließ er sich als Buchhändler und Verleger unter dem Namen EJ Muygridge in San Francisco nieder. Während einer Reise wurde er bei einem Busunglück schwer verletzt. Muybridge kam 1866 nach Amerika zurück und wurde professioneller Fotograf. Er hatte die letzten Jahre damit verbracht sich von seiner schweren Kopfverletzung zu erholen. Trotzdem war er nicht untätig und hatte ein spezielles Plattendruckverfahren und eine Waschmaschine erfunden, solange er in England war. Muybridge begann als Landschaftsfotograf. Der nasse Kollodium-Prozess der Fotografie erforderte, dass die Glasplatten sofort mit Chemikalien behandelt wurden, nachdem das Bild eingefangen wurde, um ein Negativ zu erstellen. Ausrüstung und Chemikalien mussten deshalb mit in die Felder getragen werden. Muybridge nannte seine mobile Dunkelkammer selbst „The Flying Studio“. Normalerweise wurde der Karren von einem Pferd gezogen, aber in gebirgigen Landschaften wurden ein Gruppe von Maultieren und ein Zelt benötigt. Er arbeitete unter dem Firmennamen „Helios“, den er später in Muybridge umbenannte. Muybridges Ruf begründete sich auf seine Landschaftsfotografien von Yosemite, Kaliforniens National Park. Er machte 1867 und 1872 dorthin Fotoexpeditionen und benutzte für seine Negative Platten von 20 x 24 inch. In den 1870iger Jahren bekam er viele Aufträge der Regierung. Heute wird Muybridges Name mit der Bewegungsfotografie in Beziehung gebracht. 1872 bat ihn Leland Stanford, früherer Gouverneur von Kalifornien, sein berühmtes Pferd, Occident, zu fotografieren. Zu dieser Zeit gab es viele Diskussionen darüber, ob ein trabendes Pferd jemals alle vier Füße gleichzeitig vom Boden heben würde. Die ersten Versuche Occident zu fotografieren, fanden in Sacramento statt, konnten diese Vermutung aber bereits beweisen. Dafür stellte er 12 Kameras im Abstand von 68cm entlang einer Rennstrecke auf und spannte dünne Drähte über die Bahn. Beim Galoppieren zerriss das Pferd die Drähte und löste die Belichtung aus. Für das Publikum waren diese Aufnahmen eine Sensation. Von diesem Moment an studierte Muybridge in vielen Studien die Bewegung von Tieren und Menschen in Phasenfotos und benutzte bei seinen Experimenten 24 Kameras. Muybridge publizierte seine Fotosequenzen und ihre Resultate unter dem Titel „Attitudes of Animals in Motion“ 1881 und später in „Animal Locomotion“ 1887. Es handelt sich hierbei um die jemals umfassendste vorgenommene Analyse der Bewegung überhaupt und dient bis heute als Quelle für Illustrationen und als Literaturhinweis. Weitere Werke, wie „Descriptive Zoopraxography“ (1893), „Animals in Motion“ (1899) und „The Human Figure in Motion“ (1901) folgten.

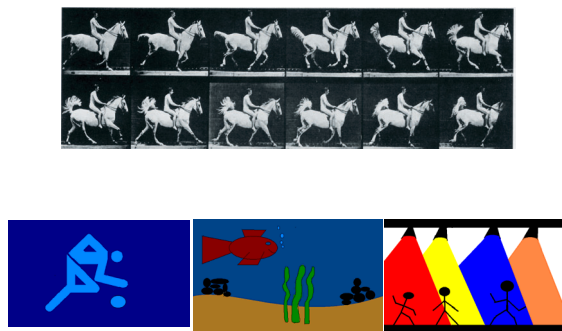
zur Biografie von  
Eadweard Muybridge

Die Schüler/-innen sollen im folgenden die Aufgabe bekommen eine Trickfilmsequenz selbst am Computer zu erstellen. Dazu ist eine Menge an Vorarbeit notwendig. Muybridges Arbeit steht wiederum am Ende des Unterrichtsprojektes:

Die Unterrichtsidee

- Rahmenbedingungen: Klasse 6 (ca. 28 Schüler/-innen), Unterricht ein und eine halbe Doppelstunde (vormittags, wobei die Schüler in der Einzelstunde in zwei Gruppen aufgeteilt sind, da der Unterricht immer am Computer stattfindet), geplanter Zeitraum: insgesamt ca. 20 Unterrichtsstunden;
- Präsentationsmaterial: Eadweard Muybridge (1830 - 1904) Pferd in Bewegung, 1887, Fotosequenz, liegt auf OHP-Folie vor;
- Realisationsmaterial: Zeichenblock DIN A 3, Bleistift und Buntstifte; Computer mit Vektor- und Pixelgrafikprogrammen (Micrografx Designer 4 und Picture Publisher 7, MS Paint), so wie einem Animationsprogramm (Ulead GIF-Animator);

30. Josef Walch: Bildende Kunst 2. Sehen - Verstehen - Gestalten, Hannover 1996



das Unterrichtsprojekt Abb. 54-63

*GIF-Animationen siehe  
beigelegte CD-Rom*

Trickfilme sind allen Schüler/-innen in Hülle und Fülle bekannt, manche von ihnen haben auch schon einmal in einer Dokumentation im Fernsehen gesehen, wie man einen Trickfilm macht. Als sie erfahren, dass wir einen kleinen Trickfilm machen wollen, sind sie alle begeistert. Ich verzichte beim ersten Mal allerdings darauf ein spezielles Thema zu stellen, wichtig ist für alle nur, dass sie eine Bewegung darstellen sollen. Zunächst erarbeiten wir an der Tafel gemeinsam einen Filmstreifen, eingeteilt in 6 Bilder, in dem ein Ball ins Bild fliegen, auf die Straße hüpfen, abprallen und wieder aus dem Bild herausfliegen soll. Die Skizzen werden von den Schüler/-innen sehr schnell gelöst. Bewusst wird dabei auch schon, dass es sich um einen Kreisprozess handeln soll, und dass wir zwischen zwei Bildebenen unterscheiden müssen. In unserem Beispiel mit dem Ball bleibt der Hintergrund unverändert, nur die Position des Balls verändert sich. Denkt man an ein fahrendes Auto, so kann dies auch umgekehrt sein: die Landschaft bewegt sich, aber das Auto bleibt unbeweglich, trotzdem hat der Betrachter die Illusion, dass das Auto fährt. Alle diese Möglichkeiten werden gemeinsam vorbesprochen. Dann bekommen die Schüler/-innen die Aufgabe Entwurfszeichnungen für ihren Trickfilm zu machen und dabei schon daran zu denken, welche der beiden Ebenen sich verändert. Die statische Ebene brauchen sie dann nur einmal vorzuzeichnen, weil sie ja mit dem Computer, das wissen die Schüler/-innen, später nur immer wieder neu kopiert werden muss. Die Schüler/-innen machen ihre Entwürfe. Sie denken u.a. an einen fliegenden Heißluftballon, an eine Schaukel, an ein Auto, das durch eine Landschaft fährt, u. v. a. m. Bereits beim Zeichnen bemerken sie, dass es gar nicht so einfach ist, abzuschätzen, wie groß die Positionsveränderung von einem zum nächsten Bild sein darf. Die meisten Schüler/-innen brauchen ca. 8 - 12 Bilder. Sie sind sich im Klaren darüber, dass sie dies später am Computer durch Experimentieren herausfinden müssen. Bevor die Gruppe dann an die Computer geht, müssen noch einige Formalien abgesprochen werden. Es geht z.B. um die Bildgröße, die einheitlich sein muss, um das erforderliche Bildformat, in dem die Bilder abgespeichert werden müssen, den Ordner in den die Bilder abgespeichert werden müssen und um die Namensgebung der Dateien. Danach gehen wir gemeinsam an die Computer. In Hands-on-Vermittlung lernen die Schüler/-innen noch, wie sie in den Grafikprogrammen Bilder oder Bildteile ausschneiden und in neue Bilder einsetzen können und dabei evtl. noch die Größe verändern können. Die Schüler/-innen sollen dann zuerst das Bild erstellen, das immer gleich bleibt, in der Regel also den Hintergrund. Wichtig ist es, dass die Schüler/innen bei einem solchem Vorhaben bereits Vorerfahrungen am Computer beim Erstellen von Pixel- und Vektorgrafiken mitbringen. Die Arbeit am Computer verlangt von vielen Schüler/-innen, dass sie ihre Entwürfe vereinfachen, abstrahieren, dies geschieht aber ohne große Proteste. Wichtig ist, dass das Ganze als Werkstatt abläuft, in der sich die Schüler/-innen auch gegenseitig am Compu-

ter helfen können. Der eine kennt sich mit diesem oder jenem Tool aus, die andere weiß, wie man speichert, die nächste kennt sich schon besser mit den Zeichentools aus,....

Dann beginnen die Schüler/-innen mit ihrem bewegten Gegenstand. Hier hat es sich als positiv erwiesen, dass die Schüler/-innen, wenn sie 3 bis 4 Bilder fertig haben, die Möglichkeit bekommen, auszuprobieren, wie die Sequenz animiert aussieht, um festzustellen, ob sie ihre Schritte zu klein oder zu groß gewählt haben. Die Einführung in das Animationsprogramm geschieht wiederum in Hands-on-Vermittlung. Der/die Schüler/in lernt also spielerisch experimentierend, die richtigen Abstände. Für andere Schüler/-innen, die das Prinzip noch nicht verstanden haben, ist die Selbstkorrektur durch das Medium sehr wichtig. Es gibt Schüler/-innen, bei denen beide Ebenen sich verändern, dadurch wird die Bewegungssequenz nicht mehr richtig wahrgenommen, es entsteht keine Bewegungssequenz eines Trickfilm, sondern allerhöchstens eine Bildcollage, die den Betrachter sehr verwirrt. Das Betrachten der eigenen GIF-Animation ist für die Schüler/-innen immer wieder aufs Neue hoch motivierend und spornt zu Hochleistungen an, obwohl die Arbeit verhältnismäßig lange dauert und arbeitsaufwendig ist.

Viele Schüler/-innen besorgen sich, während des Arbeitsprozesses, das Animationsprogramm. Von diesem steht eine Freeware-Version im Internet zum Download bereit. Sie erstellen zuhause in ihrer Freizeit weitere Animationen, die sie stolz in den Unterricht mitbringen. Der Anwendungsbereich liegt v.a. im Erstellen von Homepages.

Der ästhetische Prozess verläuft sehr intensiv, erfordert den ganzen Menschen und seine volle Konzentration. Die Schüler/-innen erarbeiten sich selbst ein tiefes Verständnis, wie Bewegung in den Medien entsteht, insbesondere wie Trickfilme entstehen und wieviel Zeichen- und Denkarbeit dahinter steht. So leistet dieses Projekt sehr viel konstruktive Kunst - Medien - Pädagogik. Die Schüler/-innen lernen durch die eigenen Erfahrungen, wie das gemacht wird, auch besser, worauf man bei der Beurteilung solcher Medienprodukte achten muss. Sie erwerben eigene Gestaltungs- und Beurteilungskriterien. Dazu kommt ein hohes Maß an Wahrnehmungsschulung, ähnlich der Diskussion über den Bewegungsablauf eines Pferdes. In der abschließenden Betrachtung von Muybridges „Pferd in Bewegung“ erkennen die Schüler/-innen, wie ein Film entsteht und welcher Schritt das bewegte Bild für die Menschheit war. Sie lernen diese Arbeiten zu schätzen. Daraus resultiert eine wertschätzende Haltung gegenüber diesen Fotopionieren. Beim Schüler/Bei der Schülerin selbst spielt das ästhetische Denken eine große Rolle: die Verknüpfung von logischer Denkleistung, zeichnerischer Fertig- und Fähigkeiten, sowie Computer Know-how.

Schließlich verlangt diese Themenstellung von den Schüler/-innen ein hohes Maß an bildlicher Vorstellungs- und Einbildungskraft, sowie räumliches Denken. Das Experimentieren am Computer trainiert heuristische Strategien.

*heuristische Strategien  
über experimentelles  
Arbeiten am Computer  
trainieren*

Desweiteren ist es zweifelsohne wichtig und notwendig den jungen Menschen Verantwortung und Verantwortungsgefühl zu vermitteln. Dies kann aber nur gelingen, wenn man ihnen selbst Verantwortung überträgt und diese Verantwortung beginnt natürlich im kleinsten Raum.<sup>31</sup> Wenn man viele Jugendliche in unserer heutigen Zeit beobachtet, bekommt man das Gefühl, dass sie von Langeweile, Motivationslosigkeit, also Depression gepaart mit Aggression, geplagt werden. Dies ist sicherlich auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Kinder und Jugendlichen in unserer Gesellschaft keine sinnvolle Rolle spielen. Die Erfindung der Kindheit hat einen Schutzraum für die Kinder und Jugendlichen gebaut. Dieser Schutzraum bedeutet allerdings auch, dass sie vorerst aus dem eigentlichen Leben der Gemein-

*Verantwortung kann nur  
durch Verantwortung  
gelernt werden*

<sup>31</sup>.für das eigene Zimmer, Wohnung, Stadtviertel, Klassenzimmer, ein Haustier, die Geschwister, u.v.a.m.

*das Studium des ästhetischen Ausdrucks zur Verfeinerung des Menschens und seines Entwicklungsprozesses*

schaft ausgeschlossen werden. Gleichzeitig werden sie somit der Möglichkeit beraubt, sich sinnvoll am Gemeinschaftsleben zu beteiligen, um so einen Sinn ihres Lebens zu erspüren können.

Die Kunst ist auch eine Sprache, doch ist sie eine Sprache die nicht nur ausschließlich aus dem Kopf, sondern um so mehr auch aus dem Herzen kommt. Diese Sprache sollte, so Postman,<sup>32</sup> in der Schule gelehrt werden,<sup>33</sup> um den Kindern zu helfen, diese Sprache verstehen zu lernen und damit sie in ihr Herz dringen kann. Die Kunst kann ein viel detaillierteres Bild von der Geschichte der Menschheit und ihrer Kultur abwickeln, denn ihre Ausdrucksmöglichkeiten, insbesondere die der Malerei, sind mehr als dreimal so alt, als die der Schrift. Die Malerei kann inzwischen auf eine ca. 15 000 Jahre alte Geschichte zurückblicken und beinhaltet alle Stilrichtungen und Themen dieser langen Periode. Zudem ist die Malerei schon immer das Medium, wenn es darum geht zu zeigen, was im Innersten eines Menschen passiert. So sieht der Autor ein gewaltiges Bildungspotential in der Beschäftigung mit der Kunstgeschichte. Natürlich sollten auch Museen eingeschlossen werden, wenn man sich mit der grundlegenden Frage beschäftigt: "Was heißt es, ein Mensch zu sein?"<sup>34</sup> Aus kulturpädagogischer Perspektive ist es unverzichtbar über Zeugnisse menschlicher Kultur, hier über Bilder, Skulpturen, Bauten,..., etwas über die eigene Kultur zu erfahren, aber man kann eben auch an diese grundlegenden Fragen über die Kunst herankommen: Was ist ein Mensch? Wer bin ich? Wo komme ich her? Wo gehe ich hin?, usw. Gleichzeitig kann aber auch etwas über die menschliche Entwicklung des bildnerischen Ausdrucks gelernt werden. So kann der Mensch selbst durch das Studium seine Ausdrucksmöglichkeiten erweitern und verfeinern.

Das folgende Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis zeigt einen möglichen Weg zur Auseinandersetzung mit dem Selbst im Medienzeitalter:

*die Auseinandersetzung mit Selbst- und Fremdwahrnehmung als wichtiger Weg zur Menschwerdung*

#### Wege zur Selbstdarstellung

Ein wichtiger Weg zur Menschwerdung und damit auch zur Menschenbildung ist zweifelsohne die Beschäftigung mit dem Selbst, mit der eigenen Persönlichkeit, dem eigenen Gesicht und dem eigenen Körper. Darin muss der Mensch manchen Konflikt mit sich selbst austragen, wenn das eigene Selbstbild nicht mit dem tatsächlich visuell wahrnehmbaren Selbstbild oder dem Bild das andere von ihm haben übereinstimmt. Wichtig ist jedoch zunächst, dass der Mensch in Harmonie mit seinem Selbst ist, d.h. u.a. seinen Körper, sein Gesicht so annimmt, wie es sich zeigt, er nicht einem Ideal hinterher jagt. Besonders bei Kindern zeigt sich, wenn man mit dem eigenen Abbild oder dem Abbild anderer Menschen arbeitet, dass da eine bestimmte Hemmschwelle besteht, dieses zu verfremden oder in Collagetechniken zu zerschneiden. Darin muss es sich offenbar um eine tiefe instinktive menschliche Angst handeln, die sich auch bei sog. „primitiven Kulturen“ zeigt, die nicht fotografiert werden wollen, weil sie Angst haben ihr Abbild und damit ihr Selbst zu verlieren. So muss der Mensch bei der Beschäftigung mit dem Selbst innere Widerstände überwinden. Dieser Prozess hat sowohl selbstbildende, als auch selbsttherapeutische Funktion. Otto Dix sagte einmal, dass jede Form der bildnerischen Darstellung eine Selbstdarstellung sei. Dies umso mehr, wenn der Mensch sich mit sich selbst beschäftigt. Die Selbstdarstellung hat in der Kunstgeschichte eine lange Tradition. Otto Dix, beispielsweise, nimmt u.a. Bezug auf Dürer und schreckt selbst davor nicht

32. Postman, 204, 1995;

33. Unter Kunst versteht der Autor Musik, Malerei, Architektur und Literatur.

34. Postman, 204, 1995;

zurück, sich als Totenschädel zu porträtieren. In der zeitgenössischen Kunst fließen hier immer mehr die Möglichkeiten der Neuen Medien ein, häufig kombiniert mit klassischen Techniken. Die Beschäftigung mit dem Selbst ist heute um so wichtiger für den Menschen geworden, da er in der postmodernen Gesellschaft nur als multiple Persönlichkeit überleben kann, viele unterschiedliche Rollen einnehmen und leben muss, sich diese Rolle zudem ständig verändern, neue Rollen und Herausforderungen hinzukommen, gewohnte Rollen herausfallen. So sollte die Beschäftigung mit dem Selbst nicht nur einen festen Platz in der Kunst, sondern auch in der Kunstpädagogik bekommen, angepasst an die unterschiedlichen Altersstufen und Anforderungen der Zielgruppen. Die Neuen Medien sind, m. E., besonders im Zeitraum der Pubertät, aber auch bei Erwachsenen angebracht, weil sie die Angst vor dem Darstellungsunvermögen, vor dem Versagen nehmen. Es kann garantiert werden, dass jeder Teilnehmer zu einem akzeptablen Ergebnis kommt, das einen möglichen Konflikt zwischen darstellerischen Fähigkeiten und inhaltlichen Ansprüchen weitgehend ausblendet.

Das innere mit dem äußeren Selbst konfrontieren: Arnulf Rainer (\*1929) Ekstase im schwarzen Feuer, 1973/74<sup>35</sup>, Öl auf Foto auf Holz, 122x87cm und Giottoübermalung, 1998, Leimfarbe auf Laserkopie auf Holz, 117x81,5cm

*Arnulf Rainer wurde 1929 in Baden bei Wien geboren. Er verlässt 1944 die Schule, weil er gezwungen wird nach der Natur zu zeichnen und beschließt Künstler zu werden. 1947 wird er anlässlich einer Ausstellung in Klagenfurt zum ersten Mal mit zeitgenössischer Kunst, u.a. von Francis Bacon und Henry Moore, konfrontiert. 1948 lernt er die surrealistischen Theorien kennen, die fortan sein Werk bestimmen. 1949 wird er an der Akademie der Bildenden Künste aufgenommen, die er aber nach drei Tagen wieder verlässt. 1950 begegnet er Ernst Fuchs, Arik Brauer, u. a., und gründet mit ihnen die „Hundsgruppe“. Nach einer Ausstellung 1951 wendet er sich vom phantastischen Surrealismus ab und zeigt Interesse für Mikrostrukturen und Formzerstörungen. Er begeistert sich für das gestisch-automatische Malen. Es entstehen Arbeiten, die gerne mit J. Pollock verglichen werden, dennoch entwickeln beide sehr unterschiedliche Handschriften. 1953 zerstört Rainer die meisten bis dahin entstandenen Arbeiten. Gleichzeitig entsteht ab 1953 seine bekannteste Werkgruppe, die der Übermalungen. Es entsteht ein Text „Malerei, um die Malerei zu verlassen“.<sup>36</sup>*

*zur Biografie von Arnulf Rainer*

*„Am Beispiel der Malerei diese Art Welt verlassen, ihre Kultur, ihre Malerei zu enthüllen durch sie selbst, ohne sich mit ihr zu vermischen. (...) Künstler sein und die Kunst verachten. Denn die Bilder, die Gedichte, die Gedanken, (...) sind der unmögliche Versuch zu beweisen, die sündige Art, durch reden statt durch Schweigen verführen zu wollen. Es sind Konzessionen an unseren schmutzigen Boden, deren wir uns schämen. Möge jeder wissen, es sind Spuren, nicht wir selbst. Das zur Entschuldigung.“*

*1954 wird Rainer Künstler der, von Monsignore Otto Mauer geleiteten, Galerie St. Stephan in Wien, dem damals wichtigsten Zentrum künstlerischer Avantgarde. Hier findet er das Forum zur Ausstellung seiner künstlerischen Arbeiten. 1960 nimmt er in Leverkusen an einer Ausstellung für „Monochrome Malerei“, gemeinsam mit Yves Klein, Marc Rothko, u. v. a. m., teil. Dies dokumentiert seine internationale Anerkennung. Künstler, wie Victor Vasarely und Sam Francis stellen Arnulf Rainer eigene Arbeiten zum Übermalen zur Verfügung. Obwohl seine Arbeit bereits damals anerkannt ist, treibt es ihn weiter zum Experimentieren, zu neuen Herausforderungen. Mitte der 60iger Jahre arbeitet er im kontrollierten Alkohol- und Drogenrausch. Gleichzeitig beginnt er zustandsgebundene Kunst<sup>37</sup> zu sammeln. Es entstehen starkfarbige Übermalungen. 1968 macht er dann den entscheidenden Schritt: er bezieht die Fotografie in sein Arbeit mit ein. Zunächst beginnt er unzählige Selbstporträts in Bahnhofsautomaten zu machen. Er erzählt:<sup>38</sup>*

35. Ingrid Brugger u.a.: Arnulf Rainer. Gegen.Bilder. Retrospektive zum 70. Geburtstag, Wien / Wolfratshausen 2000

36. Rainer, Arnulf: Malerei, um die Malerei zu verlassen: in: Ausst.-Kat. Arnulf Rainer (hg. v. Rudi Fuchs), Historisches Museum der Stadt Wien, Wien 1989, S. 37;

37. die Kunst Geisteskranker;

### Arnulf Rainer und die Bedeutung der Selbstdarstellung

„Das große Problem bei den Fotokabinen war nur, den Moment der Auslösung zu erraten. Entweder kam ich zu spät oder der Apparat. Es war deshalb immer schwierig, den genauen Höhepunkt der Gesichtsspannung zu dokumentieren. Heute (1971) bevorzuge ich einen eingearbeiteten Fotografen, der viel und schnell knipst. Mit einem Glöckerl, das ich läute, arbeite ich uns anfangs ein.“

*Bald darauf beginnt Rainer diese Porträtfotos zu überarbeiten. Er betrachtet Kunst als Entfaltungsmöglichkeit der „fleischlichen Person“. Er ist der Ansicht, dass die komprimierte, reduzierte, gestisch-visuelle Formulierung, die er dazu verwendet, ihren Anfang im Informel hat. Damit setzt eine beeindruckende Produktion ein. Rainer wählt dazu, außer den Selbstporträts, auch Vorlagen und Beispiele berühmter Werke der Bildenden Kunst, wie von van Gogh, Rembrandt und Giotto aus. Die Bildvorlagen sind dabei für ihn Ausgangspunkte.<sup>39</sup> Rainer taucht in die Bilder ein, agiert dialogisch mit ihnen. Er kommuniziert mit den Bildern, letztendlich kommuniziert er über die Bilder mit sich selbst, führt Selbstgespräche.<sup>40</sup>*

„Wenn ich zeichne, bin ich erregt, spreche mit mir selbst, bin voller Wut und Zorn (wie es Betrunkenen geht). Ich hasse die Welt, beschimpfe viele, voller Ungenügen, auch mit mir selbst. Kritisch, mit Feindseligkeit gegen alles, gelingt es mir zu korrigieren und zu übermalen.“

Der formale Reichtum seiner Arbeiten entsteht also aus der intensiven dialogischen Auseinandersetzung mit den Vorlagen und mit dem Selbst. Sensible, zarte Arbeiten entstehen neben aggressiven, wuchtigen. So wird in seinen Arbeiten die ständige Anwesenheit der miteinander wetteifernden, aber auch miteinander verbundenen Kontrahenten klar: der stille, ruhige, kontemplative Geist auf der einen Seite und die spontane, lebendige, laute Emotion auf der anderen Seite. Rainers Bildfindungen entstehen aus dem enormen Spannungseffekt zwischen Unterbild und Oberbild. Oftmals durchdringen sich beide. In seinen späten Arbeiten, den sog. Schleierbildern, bildet die Transparenz der Leimfarben, die das Unterbild und die verschiedenen Schichten stets durchschimmern lassen, wichtige Akzente. So kommt Rainer hier zu einem Kompromiss zwischen spontan gesetzten Expressionskürzeln, die im Informel wurzeln, und den langsam entwickelten Übereinanderschichtungen. In diesen Arbeiten werden Ruhe und Bewegung, Farbe und Nicht-Farbe, Malerisches und Zeichnerisches, Raum und Fläche, Sichtbares und Unsichtbares, Affekt und Kontrolle<sup>41</sup>, Geist und Emotion miteinander vereint. Dies bedeutet auch für seine Arbeiten, dass sie bei ihrer Wahrnehmung nicht mehr länger voneinander getrennt bleiben, sondern als untrennbares Ganzes erscheinen. In einem langen Weg des Kampfes mit seiner Arbeit ist Arnulf Rainer zur Harmonie gelangt.



38. Rainer, Arnulf, Face Farces, in: Ausst.-Kat. Arnulf Rainer (hg. v. Rudi Fuchs), Historisches Museum der Stadt Wien, Wien 1989, S. 42;

39. vgl. Hoerschelmann, Antonia: Über Sichtbares und Unsichtbares. Zu den Übermalungen von Arnulf Rainer, S. 51 - 57; in: Ingrid Brugger u.a.: Arnulf Rainer. Gegen.Bilder. Retrospektive zum 70. Geburtstag, Wien / Wolfratshausen 2000

40. Rainer Arnulf: Warum ich bis 1953 sehr viele meiner Arbeiten zerriss, verheizte oder in den Papierkorb stopfte; in: Ausst.-Kat. Arnulf Rainer. Noch vor der Sprache. Mit Texten von Rudi Fuchs und Arnulf Rainer. Stedelijk Museum Amsterdam 2000, S. 21;

41. vgl. Hoerschelmann, Antonia: Über Sichtbares und Unsichtbares. Zu den Übermalungen von Arnulf Rainer, S. 57; in: Ingrid Brugger u.a.: Arnulf Rainer. Gegen. Bilder. Retrospektive zum 70. Geburtstag, Wien / Wolfratshausen 2000



Abb. 64-71

### Die Unterrichtsidee

Zweifelsohne bietet sich dieser Weg auch zur kunstpädagogischen Arbeit an. Ich möchte im folgenden ein Unterrichtsbeispiel aus meiner eigenen Praxis dazu vorstellen:

- Rahmenbedingungen: Kunstgruppe der Klassen 10 (ca. 20 Schüler/-innen, überwiegend weiblich), Unterricht montags in den ersten beiden Vormittagsstunden, geplanter Zeitraum: ca. 3 Doppelstunden;
- Präsentationsmaterial: Arnulf Rainer (\*1929) Ekstase im schwarzen Feuer, 1973/74, Öl auf Foto auf Holz, 122x87cm und Giottoübermalung, 1998, Leimfarbe auf Laserkopie auf Holz, 117x81,5cm liegen auf OHP-Folie vor;
- Realisationsmaterial:<sup>42</sup> fotografische Porträts der Schüler/-innen (schwarz-weiß, DIN A 3-Laserkopien und einfache DIN A 3-Kopien), Ölpastellkreiden, Acrylfarbe, Walzen, Pinsel;

Die 10. Klasse, in der die Schüler/-innen der Realschule sich nach ihrer Neigung zwischen Musik und Bildende Kunst entscheiden, wird von mir immer als „Werkstatt“ mit einem Jahresthema geführt. Der Jahrgang 2000/2001 hatte das Jahresthema „Auseinandersetzung mit dem Selbst“.<sup>43</sup> Zuvor beschäftigten sich die Schüler/-innen mit dem Porträt im Surrealismus, in Klasse 9 hatten sie sich bereits im Zusammenhang mit dem Schulkunstthema „VorBilder - NachBilder“ mit dem abstrakten Expressionismus bei Marc Rothko und Franz Kline beschäftigt. In Vorbereitung der „Übermalungen“ bitte ich die Schüler/-innen darum Fotos von sich selbst mitzubringen, mit denen sie zufrieden sind.

Diese Fotos werden eingescannt, evtl. Ausschnitte ausgewählt, in Graustufen konvertiert, vergrößert und mit dem Laserdrucker in Fotoqualität auf Karton ausgedruckt. Als die Schüler/-innen diese Drucke zum ersten Mal sehen, sind sie sofort begeistert. Die Schüler/-innen bekommen die Aufgabe die Drucke ihrer Fotos mit den zur Verfügung gestellten Farben zu übermalen. Dabei wird in der Gruppe zunächst diskutiert welche generellen Möglichkeiten es dafür gibt:

- die einfache Colorierung; (dann hätte man allerdings beim Farbfoto bleiben können)
- das Versetzen in andere Bildzusammenhänge, also die Inszenierung eines Bildrahmens oder -hintergrundes, um etwas über die Interessen und Vorlieben des Porträtierten auszudrücken;
- das Verfremden des Bildes durch Versetzen in eine andere Rolle, quasi Übermalen als Maske;
- das Gestalten des Bildes als Ganzes: ein teilweises Übermalen des Gesichtes könnte eine geheimnisvolle Wirkung zur Folge haben;
- ein spontanes Übermalen, im Sinne des abstrakten Expressionismus, um den persönlichen Ausdruck des Selbst mit dem fotografischen Abbild zu verknüpfen;

### Das Unterrichtsprojekt

42. **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Neue Medien‘

43. andere Jahresthemen waren z.B. „Wald“, „Menschen“ und „Zeit“;

Die Schüler/-innen haben bis dahin die Arbeiten Arnulf Rainers nicht kennengelernt. Sie bekommen zum Experimentieren zuerst einfache Kopien und Ölpastellkreiden, sollte ein Versuch nicht zur Zufriedenheit führen, können neue Kopien gemacht werden. Dies ist den Schüler/-innen beim Entwurf bekannt. Die Schüler/-innen arbeiten sehr unterschiedlich, so unterschiedlich, wie sie selbst sind. Es fällt auf, dass die meisten nur um ihr Gesicht herum arbeiten:

- viele arbeiten gegenständlich: es entstehen märchenhafte Bilder, mit Rosen und anderen Pflanzen als Bildrahmen;
- andere arbeiten eher kolorierend und schminken das fotografische Abbild ihres Gesichtes, erreichen so andere Rollen, um z.B. die „femme fatale“ in sich auszudrücken; die Schüler/-innen arbeiten hier sehr konzentriert und vorsichtig;
- wieder andere übermalen ihr Gesicht mit Farben, Flächen und Linien, meist so, dass die Fotografie noch durchscheint;
- andere, besonders die, die momentan nicht in Harmonie mit ihrem Abbild sind, übermalen es fast ganz, lassen nur Teile des Gesichts erkennbar, mit denen sie zufrieden sind, beispielsweise ein Auge oder den Mund.

Bei vielen steht eine lange gedankliche Arbeit am Anfang, einige machen mehrere Versuche, die vorhergehenden Arbeiten landen immer wieder im Papierkorb. Wenige bitten mich darum direkt am Original arbeiten zu dürfen, weil ihre Idee mit den Kreiden nicht möglich sei und sie auch mit dem Zufall spielen wollen. So entstehen sehr unterschiedliche, aber insgesamt sehr reizvolle Übermalungen, die anschließend auf das Original übertragen werden. Die Schüler/-innen arbeiten mit Akribie, sind alle am Schluss mit ihren fertigen Produkten zufrieden und wollen auch, dass diese hinter Glas präsentiert werden. Für viele Schüler/-innen war es ein innerer Kampf: sowohl für die selbstbewussteren Schüler/-innen, als auch für die unsicheren. In der gemeinsamen Betrachtung der entstandenen Arbeiten sind sich die Teilnehmer/-innen einig, dass jeder es geschafft hat einen besonderen Teil seiner Persönlichkeit auf diese Weise dazustellen.

### *Wege zur zeitgenössischen Kunst*

Abschließend betrachten wir die beiden o.g. Bildbeispiele von Arnulf Rainer. Ich habe sie nebeneinander projiziert. Der Zugang zu diesen Arbeiten ist für die Schüler/-innen leicht, weil sie selbst eigene Erfahrungen mit der Methode des Übermalens gesammelt haben. Bei „Ekstase im schwarzen Feuer“ stellen sie heraus, dass es sicherlich interessant wäre mit Schnappschüssen, eigenen fotografischen Selbstporträts zu arbeiten, um so die vielfältigen Facetten der eigenen Persönlichkeiten ausdrücken zu können. Den Farbauftrag interpretieren sie als eine Art Vorhang, der leicht geöffnet ist. Sie interpretieren die Wahl der Farbe Schwarz mit Trauer und Tod, also einer eher melancholischen Stimmung, zu der auch das kalte Blau, die geschlossenen Augen mit dem Gesichtsausdruck eines Schlafenden, und die nach unten triefenden Farbspuren passen. Die roten Farbspuren interpretieren sie als Wunden und Verletzungen, die auch innerlich stattgefunden haben können. Das zweite Bild „Giottoübermalung“ steht zur Überraschung aller sehr nah zu dem Bild einer Schülerin. Wie Schleier liegen die Farbschichten über dem Gesicht. Das, unter diesen kühlen Schleiern, hervorblickende Auge, das den Betrachter direkt anschaut, wirkt dadurch geheimnisvoll. Eine Eigenschaft, die insbesondere die Mädchen im Augenblick faszinierte, die sie gerne selbst hätten. Das Bild enthält eine große Spannung in gleichzeitig großer Ruhe und Ausgeglichenheit. Die Vielfalt der Möglichkeiten fasziniert die Schüler/-innen. Sie sind sich darin einig, dass durch solche Übermalungen aus einfachen Fotos Kunst werden kann, weil sich eine Verbindung zwischen dem Äußeren, auf dem Foto, und dem Inneren des Menschen, in den Übermalungen, im Crossover traditioneller und Neuer Medien, herstellt. Erstaunlich ist, dass auch die Schüler/-innen, die sehr gegenständlich, illustrativ gearbeitet haben, zugeben, dass der abstrakte Ausdruck mehr vom Inneren des Menschen preisgibt. Als die Schüler/-innen die Schule verlassen, kommen sie ausnahmslos vorbei und holen diese Bilder ab.



Geht man den umgekehrten Weg und präsentiert Arnulf Rainer Bilder vor der eigenen ästhetischen Aktivität, stößt man in der Regel auf Unverständnis und Ablehnung. „Warum beschmiert der ‚Typ‘ die Bilder? Sieht aus wie in Unterführungen... Das soll Kunst sein?...“ Dieses Problem kam beim oben beschriebenen Weg überhaupt nicht auf.

Was nun ist der kunstpädagogische Gewinn für die Teilnehmer/-innen aus einer solchen Themenstellung? Zunächst natürlich das Schaffen eines inhaltlichen Zugangs zu dieser Form der zeitgenössischen Kunst und damit natürlich auch der Bildungsanspruch der Themenstellung. Wichtig ist jedoch, dass dieses Projekt nur dann wirklich menschenbildende Funktion haben kann, wenn ein harmonisches, störungsfreies Beziehungsgeflecht innerhalb der Gruppe, einschließlich dem Gruppenleiter, also dem/der Kunstpädagogen/Kunstpädagogin, besteht. Wichtig ist außerdem, dass die Schüler/-innen wissen, dass ihre Arbeiten nur dann außerhalb der Gruppe präsentiert werden, wenn sie selbst damit einverstanden sind. Denn nur dann werden die Schüler/-innen offen an ihrem Abbild arbeiten, und auch nur dann Korrekturen der Kunstpädagog/-in annehmen. Schön ist es hier wirklich, dass die Schüler/-innen sich mit ihrem äußeren Abbild auseinandersetzen müssen, eine Beziehung, in welcher Form auch immer, dazu herstellen müssen. Dadurch setzt eine Auseinandersetzung mit dem Selbst ein.

Der ästhetische Prozess wird zum inneren Prozess.

Der Schüler/Die Schülerin kann einerseits lernen eine Beziehung zu seinem Gesicht herzustellen, es in seinen Schönheiten und seiner Fehlerhaftigkeit zu akzeptieren; andererseits bekommt er aber auch die Möglichkeit, ein Ventil, seinen Unmut über sein Aussehen auszudrücken und dies auf nonverbaler Ebene. Auch dies kann ihn in der Auseinandersetzung mit dem Selbst weiterbringen. Alle Schüler/-innen haben im Laufe des ästhetischen Prozess über sich nachgedacht. Dies wurde besonders deutlich, wenn sie nach einer Woche Pause ihre Arbeit wieder aufnahmen und die Arbeiten plötzlich eine andere Wendung nahmen. So wie es Arnulf Rainer selbst beschrieb, entstand auch bei den Schüler/-innen ein Dialog mit ihrem Porträt, sie tauchten tief in dieses Bild ein. Dazu kommt, dass die Arbeit in der Gruppe, mit vertrauten Menschen, den sozialen Kontakt anregte. Man diskutierte mit Freunden, ob diese oder jene Lösung passender sei, etc. Das heißt, die Auseinandersetzung mit dem Selbst fand nicht nur im Inneren statt und wurde im ästhetischen Prozess im ästhetischen Produkt veräußert, sondern auch im sozialen Kontakt mit den Freunden. Dadurch schafft der Mensch, als soziales Wesen, einen großen Schritt in der Selbstfindung. Erst wenn er es schafft, sich selbst anzunehmen und sich auch für andere zu öffnen, kann er Mensch werden. So steht hier eindeutig der Prozess im Mittelpunkt, allerdings besitzt auch das Produkt eine besondere Bedeutung, als Protokoll der Auseinandersetzung mit dem Selbst.

*Übergänge von ästhetischem und innerem Prozess*

Wenn zudem die Geschichte der Technologie thematisiert werden sollte, müsste man folgenden Prinzipien gerecht werden:<sup>44</sup>

*kritische Betrachtung der Technologiesgeschichte*

- Jeder technologische Wandel birgt Vor- und Nachteile in sich, die jedoch innerhalb der Gemeinschaft nicht gleichmäßig verteilt sein müssen.
- Jede Technologie hat eine „Philosophie“: Wie werden Menschen unter ihrem Einfluss denken, handeln und sich verhalten? Wie wird die Welt kodifiziert? Welche Sinne werden durch sie erweitert? Welche emotionalen und intellektuellen Bereiche werden durch sie vernachlässigt?
- Neue Technologien überholen alte Technologien, führen Krieg gegen sie.
- Jeder technologische Wandel ist ein ökologischer Wandel und verändert alles.

44. Postman, 239/240, 1995;

*Medienkompetenz  
bedeutet Medien zu  
gestalten*

- Verschiedene Technologien haben verschiedene intellektuelle und emotionale, politische, sensorische, soziale und inhaltliche Tendenzen.

Technologieerziehung bedeutet für Postman<sup>45</sup> also, dass die Menschen über die psychischen, gesellschaftlichen und politischen Auswirkungen neuer Technologien Bescheid wissen, und dass dieses Thema in den Schulen ins Zentrum des Interesses gerückt wird. Dazu sind Kenntnisse aus der Geschichte der Technik, über die Grundsätze des technischen Wandels, über ökonomische und soziale Veränderungen, die die Technik konsequenterweise nach sich zieht, unverzichtbar. Wenn junge Menschen intelligent in einer technologischen Gesellschaft leben sollen und wollen, dann "müssen sie die Bedeutung und den Kontext technologischen Wandels durchschauen können."<sup>46</sup> D. h., die Schüler/-innen müssen lernen die Technik zu nutzen, statt von ihr benutzt zu werden. Deshalb müssen sie unbedingt wissen, wie sich die Technik, die sie benutzen, auf die Gesellschaft und damit auch auf ihr persönliches Leben auswirkt. Dazu gehört natürlich auch, dass man mit der Technik selbst umzugehen lernt, dies kann aber nicht Zentrum der Technologieerziehung sein, sondern hat dienende Funktion. Die Kunstpädagogik kann auch hier über die Kunstgeschichte etwas beitragen, denn die Kunst und die Künstler/-innen beschäftigen sich seit langer Zeit mit neuen Technologien und ihren Auswirkungen auf den Menschen und auf die Erde, insbesondere zeitgenössische Arbeiten beschäftigen sich mit den neuesten Technologien, ihren Vorteilen und Nachteilen.

*die ‚neue Schule‘ muss  
ihr Labordasein verlassen*

Kurz, will Schule im 21. Jahrhundert überleben, braucht sie neue Formen der Organisation, ein neues Menschenbild als Grundlage, das den jungen Menschen Verantwortung überträgt, neue Inhalte und andere Gewichtungen traditioneller Inhalte, neue und andere Zielstellungen. Schule muss sich einen Platz inmitten der Gesellschaft suchen, ihr Labordasein ablegen und sich u. a. aktuellen Fragestellungen stellen.

*Veränderungen des  
Alltags durch die Neuen  
Medien*

### B. Leben online<sup>47,48</sup>

Die neue Technologie, die in den letzten Jahren unsere Kultur und Gesellschaft am meisten beeinflusst und verändert hat, ist sicherlich, neben dem Mobiltelefon, das uns den (Alp-)Traum verwirklicht immer und überall erreichbar zu sein, der Personalcomputer und mit ihm zusammen das WorldWideWeb, das Internet. Anfangs sahen die meisten darin ein Werkzeug, etwa eine komfortable Schreibmaschine, einen Datenspeicher und einen ‚organizer‘. Andere konnten darin bald einen Spiegel für die Funktionsweisen unseres menschlichen Bewusstseins erkennen, auf das Träume, Vorstellungen und Phantasien projiziert werden konnten.

*virtuelle und reale Wel-  
ten durchdringen  
einander*

Bald darauf wurde zudem die Möglichkeit wahr, durch diesen Spiegel hindurchgehen zu können und zu lernen in virtuellen Welten zu leben.<sup>49</sup> Das neue, faszinierende an diesem Medium, das es auch von anderen Medien unterscheidet, liegt wohl in seiner Option zur Interaktivität/Interpassivität und Kreativität. Anders, als beim Fernsehen, wo der Zuschauer zum bloßen "Glotzen", als passivem Zustand, verurteilt ist, kann der (Computer-)user in virtuelle Realitäten eintau-

45. Postman, 214/215, 1999;

46. ebd.;

47. Verwendete Literatur:

- Detlef Drewes: Die OnlineGesellschaft. Die virtuelle Zukunft hat begonnen; München 1997;

- Sherry Turkle: Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet; Reinbek bei Hamburg 1998;

48. **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚virtuelle Realität‘

49. Vgl.: Turkle, 1998, 9;

chen und diese selbst mitbestimmen. Er hat die Möglichkeit in MUDs<sup>50</sup> neue Identitäten aufzubauen und in diesen zu handeln, d. h. das Drehbuch, bzw. den Handlungsverlauf selbst mitzubestimmen und mitzugestalten. D. h. für den "MUDianer" wird das Fernsehen langweilig, er verbringt seine Zeit lieber "aktiv" vor dem Computer-Bildschirm. So können wir inzwischen schon von einer 2. Generation bei der "Computer-Gemeinde" reden, die 1. Generation waren Pioniere in den Datennetzen, Computertechniker und -freaks, die virtuelle Dörfer errichteten, Rechnerknoten entwarfen und in Betrieb nahmen. Ihre ersten Schritte im Internet waren schlicht, aber sie waren die Konstituierenden. Die 2. Generation, die wir hier und heute erleben, ist nicht mehr die Generation der Konstrukteure, sondern der Grafiker und Designer, die entwerfen, gestalten und ausgestalten. Sorgte die 1. Generation für bloßen Wohnraum in der virtuellen Welt, so muss die 2. Generation dafür sorgen, diesen "bewohnbar, menschlich, sozial verantwortbar"<sup>51</sup> zu machen. So leben wir heute mehr und mehr in einer Kultur der Simulation, in der traditionelle Werte verloren gehen. Schließlich kann beobachtet werden, dass Menschen, die viel Zeit im MUD verbringen,<sup>52</sup> das MUD als Ersatz für reale Interaktionen gebrauchen, sie sogar das RL<sup>53</sup>, wie ein MUD behandeln, nach der richtigen Adresse forschen, um sich ins "Leben" einklicken zu können.

Besonders bei Kindern, aber auch immer häufiger bei Erwachsenen, kann beobachtet werden, dass die Imitation faszinierender als das Original wird, weil die Imitation beeinflussbar, steuerbar ist. So wie Marx damals Religion für Opium für das Volk hielt, können wir heute den Personalcomputer dafür halten. Er scheint in der Lage zu sein, in der virtuellen Realität scheinbar alle Träume, Vorstellungen, Wünsche und Phantasien erfüllen zu können und bietet Raum unerforschte Bereiche des Selbst auszuleben.<sup>54</sup> Der Personalcomputer ist aus diesem Grunde einerseits als Flucht vor dem RL zu betrachten, das nur selten wunschgemäß verläuft, andererseits aber auch als Ventil, um Dinge, Gefühle,... ausleben zu können, die die Gesellschaft und Kultur verbieten. Manche Werte müssen neu definiert werden, wie z. B. das Kriterium der "Authentizität". In wieweit ist es in seiner bisherigen Form in der heutigen Welt noch gültig? Kann eine Computergrafik, die in Form eines InkJet-Prints in einer Kunstausstellung hängt, noch nach diesem Kriterium bewertet werden? Wie steht es mit der Stabilität, als sozial erwünschtem und kulturell verstärktem Wert, nach der der Mensch früher sinnigerweise strebte, nach Stabilität in der Geschlechterrolle, in der Familie und im Beruf, des Wohnortes, Arbeitsplatzes und somit Lebensraumes? In einer Welt, in der alles einem immer schneller werdenden Wandel unterliegt, kann Stabilität nicht länger aufrecht erhalten werden. Gefragt ist heute stattdessen Flexibilität, also die Fähigkeit sich schnell an wechselnde Bedingungen anpassen zu können. Dies beeinflusst die sozialen Rollen des Menschen genauso wie sein Selbst, seine Persönlichkeit. Menschen im 21. Jahrhundert brauchen ein flexibles Selbst und dies betrifft auch ihr psychisches und physisches Immunsystem, und zwar sowohl im realen Leben, als auch in der virtuellen Realität.<sup>55</sup> Am Computer gibt es inzwischen die Möglichkeit verschiedene

*tiefgreifende kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen durch die Neuen Medien*

50. MUD = Multiple-User-Domain oder Multiple-User-Dungeon (von Dungeons and Dragons (Verliese und Drachen): einem phantastischem Rollenspiel, das zu Beginn der 80iger Jahre die Colleges und High Schools in den USA eroberte)

51. Vgl.: Drewes, 1997, 26/27;

52. Teilweise bis zu 4-6 h/Tag oder in Extremfällen bis zu 80-120 h/Woche. (Turkle(1998) nennt hier einige Beispiele von Studenten)

53. RL= real life

54. z.B. auch durch Genderswitch;

55. Vgl.: Turkle, 415, 1998; hier Verweis auf: Emily Martin, Flexible Bodies, Boston, 1994, 161-225;

Fenster (windows) für verschiedene Computerschnittstellen zu öffnen, so dass auch in der Realität des users das RL nur eines von vielen Fenstern ist.

*Neue Medien verändern  
das Menschenbildung  
und damit auch die Men-  
schenbildung*

So werden durch das Medium parallele Identitäten und parallele Lebenswelten eröffnet, die darin münden, dass die Identität des users am Personalcomputer als die Summe ihrer aufgeteilten Präsenz verstanden werden muss. Konsequenterweise entstehen allmählich multiple Identitäten, was allerdings<sup>56</sup> nicht mit dem Krankheitsbild einer MPD gleichgesetzt werden kann und woraus sich auch keine kausalen Bezüge<sup>57</sup> ableiten lassen. Denn im Gegensatz zum kranken (MPD-)Menschen, der unbewusst feste Mauern zwischen seinen verschiedenen Identitäten aufbaut, sind sie beim MUD-Menschen fließend und durchlässig. Er spielt mit seinen verschiedenen Identitäten, wie man früher vergleichsweise mit Masken spielte, nur dass die Maskierung heute viel perfekter ist, viel mehr Möglichkeiten bietet und die Anonymität sicher gewährleistet ist.<sup>58</sup> So dass der Begriff "multiple Persönlichkeit" auch eigentlich nicht ganz den Wesenskern dieses Phänomens trifft, denn die verschiedenen Teile des Selbst sind keine vollwertigen, abgelösten Persönlichkeiten, sondern vielmehr abgespaltene, losgelöste Fragmente.

*Virtualität und multiple  
Persönlichkeit*

Deshalb könnte man heute zwischen den Extremen des unitären Selbst und der multiplen Persönlichkeit das "flexible Selbst"<sup>59</sup> sehen, das keinen abgeschlossenen Wesenskern mehr besitzt, aber dennoch in seinen Teilen stabile Einheiten bildet, die in der Lage sind miteinander zu kommunizieren. So sind wir heute mehr oder weniger zu Schwellenbewohnern geworden: wir siedeln zwischen dem Realen und dem Virtuellen. Schwellenzustände sind vorübergehender Art, sie sind Zustände starker Spannungen, großer Risiken und riesiger Chancen, extremer Reaktionen.

*Übergänge als Chance*

Wir sollten lernen diesen Übergangszustand als Chance zu nutzen und die Technologie für uns nutzen, d. h. aus den vielfältigen neuen Möglichkeiten heraus unser Bewusstsein zu erweitern. Die herkömmliche Trennung zwischen Mensch und Maschine ist längst aufgebrochen. Die Frage: "Was ist Leben?"<sup>60</sup> muss deshalb neu gestellt und neu definiert werden. Solchen Fragen wird auch seit Jahrzehnten, in populären Science-Fiction-Filmen, nachgegangen, mit Figuren wie

- dem Vulkanier Spok, zur Hälfte Mensch, der rein logisch denkt und handelt, dem aber jede Form von Humor und Emotion fremd ist,
- dem Androiden Data, der alles zu lernen versucht, die Menschen genau beobachtet, um möglichst menschlich werden zu können, aber doch immer eine Maschine bleibt,

56.Turkle, 424, 1998: MPD= multiple Persönlichkeitsstörung;

57.Dass etwa der MUD-spieler an MPD leidet, seine Anwesenheit im MUD die MPD auslöst, u.v.a.m.;

58.Man denke z.B. an den Karneval in Venedig, aber auch an unsere alemannische Fasnet, und an die Maskenbälle z.B. am Hofe von Louis XIV.Da geht es einfach um die Freude sich zu verkleiden und in andere Rollen schlüpfen zu können. Ein Spiel, das bei allen Kindern sehr beliebt ist und durchaus auch als Lernprozess an ihrer Persönlichkeitsentwicklung mitwirkt.

59.Vgl.: Turkle, 425, 1998;

60.Vgl.: Turkle, 35, 1998;

- dem holographischen Doktor in Raumschiff Voyager, der eigentlich nur ein Notfallprogramm darstellt, aber irgendwie zu einem festen Bestandteil der Crew wird,
- dem 200-Jahre-Mann, der um menschlich zu werden sogar Altern und Tod in Kauf nimmt, u.v.a.m., nachgespürt.

Die Antworten auf diese Frage sind vielfältig, haben aber längst die traditionelle Antwort ad acta gelegt und sind viel toleranter geworden. Vielleicht macht sich darin aber auch eine gewisse Unsicherheit breit, die dann nämlich unseren gesamten Kulturbegriff betreffen würde und vor allem unser traditionelles Menschenbild, das diskutiert, reflektiert, analysiert, verifiziert, korrigiert und evtl. modifiziert werden müsste. Der Umgang mit dem Computer hat eher romantische Reaktionen ausgelöst, die sich u.a. auf die verschiedenen wissenschaftlichen Fachsprachen ausgewirkt haben: so wird in der Medizin, u. a. auch durch die Erkenntnisse der Genforschung, inzwischen vom Menschen als programmiertes Wesen gesprochen und in der Beschreibung des Gehirns werden Parallelen zur Funktionsweise eines Computers gezogen.<sup>61</sup> MUDs liefern zweifelsohne neue soziale Erfahrungen und werfen damit eine Fülle psychologischer Fragestellungen auf, die insbesondere dahingehen, was das Individuum künftig für sein authentisches Selbst halten wird, wenn es dauernd fließende Übergänge von Orten, Personen und dem Selbst erlebt. Erik Erikson beschreibt mit seinem Begriff des "psychosozialen Moratoriums"<sup>62</sup> einen zentralen Aspekt seiner Theorie der Identitätsentwicklung bei Adoleszenten. Unter Moratorium versteht Erik Erikson nicht etwa eine Pause oder den Rückzug des Individuums, sondern "das Moratorium der Adoleszenz ist eine Zeit der intensiven Interaktion mit Menschen und Ideen, eine Zeit leidenschaftlicher Freundschaften und grenzenloser Experimentierfreude. Nicht prägende Erfahrungen, sondern deren Konsequenzen unterliegen dem Moratorium."<sup>63</sup> Genauso kann die intensive Beschäftigung mit dem MUD gesehen werden: als Moratorium, in dem der Mensch sich durch intensive Interaktivität mit anderen Menschen und anderen Ideen, jetzt eben in der virtuellen Realität, weiterentwickelt, evtl. sogar Dinge über sich erfährt, die er sonst nie erlebt hätte. So könnte der MUD-Mensch mit Edmond Rostands "Cyrano de Bergerac" gleichgesetzt werden, der aufgrund physischer Unvollkommenheit in die Rolle eines anderen schlüpft, um so die Liebe seiner Angebeteten zu erringen. Erst die Tarnung erlaubt ihm ganz er selbst zu sein und seine Träume prosaisch zu leben, so lange bis quasi die virtuelle und die reale Identität wieder verschmelzen. Er hofft und wagt es sich seiner Angebeteten Roxanne trotz seiner Unvollkommenheit nähern zu dürfen und zu träumen zu wagen von ihr erhört zu werden. Cyrano gibt ein gutes Beispiel dafür, was heutzutage immer häufiger vorkommt. Menschen lernen sich immer seltener im RL kennen. Heute sind MUD-Romanzen, die bishin zu MUD-Verlobungen und MUD-Heiraten gehen können, an der Tagesordnung. Menschen, die sich nie persönlich begegnet sind, verlieben sich ineinander und schwören sich treu zu bleiben. Das reale und das virtuelle Leben bilden allmählich eine Einheit, sie bauen Brücken zwischen Menschen, die sich im realen Leben vermutlich nie kennen gelernt hätten, weil ihre geographische Distanz zu groß ist. Aber die Wirkung des anderen Lebens im MUD ist sehr unterschiedlich: es gibt nachweislich Menschen, die sich in Krisensituationen ins MUD flüchten, mit dessen Hilfe sich weiterentwickeln und daran wachsen. Anderen Men-

*Wahrnehmungsveränderung bewirkt tiefgreifende Veränderung der Identität*

61.Vgl. Turkle, 37, 1998;

62.Vgl.: Turkle, 328, 1998;

63.ebd.;

schen hingegen gibt es gar nichts, und wieder andere werden durch diese Erfahrungen nur in ihrem Unzulänglichkeitsgefühl bestärkt. Wieder andere kommen vom MUD nicht mehr los, vernachlässigen ihre Aufgaben und Pflichten im RL, so dass von Sucht gesprochen werden kann. So scheint die Wirkung des MUD auf das Individuum abhängig von seiner Persönlichkeitsstruktur zu sein.

*Virtualität durchdringt  
Realität*

In jedem Falle müssen, aufgrund der Existenz der virtuellen Welt und der immer größer werdenden user-Gemeinden, der herkömmliche Kulturbegriff und das klassische Menschenbild neu diskutiert, analysiert, verifiziert, reflektiert, korrigiert und evtl. modifiziert werden, weil sie in ihrer traditionellen Form nicht mehr greifen können, zu viele Fragen offen bleiben. Denn die Errungenschaften des Computers und des WorldWideWeb greifen inzwischen direkt in unser Alltagsleben ein:

- Immer mehr Banken ersetzen ihre Schalter durch Automaten und empfehlen ihren Kunden online-banking.
- Die Post schließt nach und nach ihre Geschäftsstellen und richtet Schalter in anderen Geschäften ein, nachdem die Briefpost nach und nach durch Fax und E-Mail ersetzt wurde.
- Selbst das Einkaufen wird immer mehr durch online-shopping ersetzt, genauso wie das Buchen von Flug- und Bahntickets, sowie von Mietwagen und Reisen immer mehr online abläuft.
- Immer mehr und neue online-libraries entstehen, so dass Bibliotheken allmählich zu Museen verkommen.
- Die Ausstellungen der großen Museen der Welt sind inzwischen abrufbar, so dass Reisen dorthin allmählich unnötig werden.

Dies sind nur einige einschlägige Beispiele, die zeigen, dass sich unser Leben immer mehr online verändert, dadurch wird die menschliche Bequemlichkeit gefördert, aber auch ökologisch ist dies sicher sinnvoll. Unsere Städte und v. a. die Innenstädte unserer Großstädte werden sich langsam verändern. Früher war die Lage von Städten und Kommunen abhängig von der Verkehrsinfrastruktur, dieses Kriterium wird nur noch bedingt weiterhin haltbar sein, denn auch Arbeitsplätze lassen sich anders organisieren: Telearbeit wird aufgrund der Möglichkeiten von Telekommunikation und Internet immer gebräuchlicher werden. Der japanische Architekt Toyo Ito geht für seine Heimat sogar noch weiter und sieht in ihr eine Sozietät, die<sup>64</sup>

“von Informationen durchtränkt und von Kommunikationssystemen durchdrungen ist. Eine Gesellschaft, in der jedes Individuum zwei Körper besitzt: einen wirklichen Körper, der in seiner materiellen Anwesenheit besteht, und einen fiktiven Körper, der durch die an ihn gerichtete oder von ihm empfangene Information besteht.”

*wird das virtuelle allmählich das reale Leben ersetzen?*

Toyo Ito ist der Ansicht, dass die beiden Körper im Alltagsleben noch nicht ausreichend voneinander getrennt wurden, dass der fiktionale Körper wird schrittweise alle traditionellen kommunalen Verbindungen und auf körperlichen face-to-face-Kontakten beruhenden Beziehungen durch fiktive Körper ersetzen, die keinen Raum mehr benötigen. Dadurch wird es zu einer Desozialisierung sehr vieler Städte kommen, die sich dann nur noch als fiktive Strukturen verstecken lassen werden. Im Urbanismus ohne urbane Gestalt werden Architekten nur noch die Hilfsrolle haben, fehlerlose Behältnisse herzustellen. Manche Probleme der heutigen Zeit, wie z.B. das Verkehrschaos, das Verkehrswesen überhaupt und ökologischen Frage werden dadurch gelöst werden. Leben online muss aber auch die

64. Drewes, 1997, 181;

alten Grundpfeiler unseres Denken ins Wanken bringen: Raum und Zeit. Denn das online-Leben führt mit seinen Informationsverarbeitungstechnologien konsequenterweise zu Entörtlichung und Entzeitlichung. Alles ist immer, überall und jetzt.<sup>65</sup> Eine Gefahr für das Individuum besteht darin, dass es dadurch, immer und überall erreichbar ist und mithilfe des Laptops mit Internetanschluss auch arbeiten kann, Frei- und Erholungszeiten, etwa verkehrstechnisch erzwungene Verschnaufpausen verliert und dadurch Zeit mehr und mehr ausschließlich produktionsorientiert erleben kann. Dazu trägt auch verstärkt PIM bei,<sup>66</sup> wodurch der Mensch nur noch zum Produktionsfaktor wird, das schließlich durch Maschinen ersetzt werden sollte. PIM wählt für den Mitarbeiter selbständig aus, welche Nachrichten und Informationen für ihn wichtig sind. Nebensächliches gibt es dann nicht mehr.

Für unsere Kultur bedeutet das u.a., dass nach und nach die Macht der Information einerseits durch ihre totale Verfügbarkeit aufgebrochen, andererseits aber die Informationsauswahl mehr und mehr fremdbestimmt wird, und wir Menschen dadurch für Manipulationen freigegeben sind, weil für das System nicht offen kontrollieren können. Andererseits kann der totalen Verfügbarkeit von Informationen aber auch Positives abgewonnen werden: es gibt kein Herrschaftswissen mehr und folglich muss es zu einer Demokratisierung kommen. Auf die Kunst- und Kulturschaffenden werden neue Aufgaben zukommen, die sich nicht darauf beschränken werden, Kunst und Kultur online zugänglich zu machen, sondern das Medium, die große Öffentlichkeit des Cyberspace zu nutzen für ihre Botschaften, um so endlich den Musentempel, sei es Museum, Oper, Theater oder Vortragssaal, verlassen zu können. Der Reiz des Cyberspace besteht einerseits in seiner Interaktivität und seinen vielfältigen Möglichkeiten der Kreativität, andererseits darin nicht mehr auf die Grenzen von Zeit, Ort und Materie angewiesen zu sein.

Welche Aufgaben werden nun in der Zukunft auf die Pädagogik und auf die Schulen zu kommen? Zunächst einmal ganz global: die Schule kann sich dem kulturellen und gesellschaftlichen Wandel nicht verschließen, sie muss sich damit befassen und darauf in geeigneter Art und Weise reagieren. Andererseits kann sich die Schule aber auch nicht zum Helfershelfer der Hard- und Softwareindustrie machen und indirekt für ihre Produkte werben, indem sie die Schüler/-innen dafür und darauf ausbildet. Dies kann auch an anderen Orten, insbesondere zuhause geschehen. Alan C. Kay, Mitarbeiter von Apple Computers, hat parallel zu seiner beruflichen Tätigkeit für Apple und Xerox immer mit Kindern gearbeitet und ist der Auffassung, dass "die Medien, die unser Denken so nachhaltig formen, ihnen so früh wie möglich im Leben zugänglich gemacht werden müssen."<sup>67</sup> Er ist insbesondere ein Vertreter für das Lernen mit vernetzten Rechnern. Vorteile ergeben sich für das Lernen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch die Möglichkeit:<sup>68</sup>

- zu großer Interaktionsfähigkeit,<sup>69</sup>
- der Verwandlungsfähigkeit,<sup>70</sup>
- verschiedene Perspektiven zu erzeugen und zu zeigen;<sup>71</sup>

*totale Verfügbarkeit und Manipulation von Informationen*

*Aufgaben von Pädagogik und Bildungsinstitutionen im Medienzeitalter*

65. Vgl.: Roland Alton-Scheidl, in: Drewes, 169/170, 1997;

66. PIM= Personell Information Management, bei Siemens z.B. gängig;

67. Zitiert nach: Drewes, 97, 1997; (Alan C. Kay: Neue Informationssysteme und Bildung, Beitrag für das Magazin "Spektrum der Wissenschaft", Dossier: Datenautobahn)

68. Vgl.: Drewes, 97-100, 1997;

69. z.B. dadurch, dass man sich mit Hilfe der Ausrüstung mit einer Video-3-D-Brille und taktilen Handschuhen direkt ins Netz hinein begeben kann;

70. von Multimediarechnern in andere Medien, z.B. Buch, Musikinstrument, Fernsehen;

*der Einsatz der Neuen  
Medien unterstützt  
Selbstbildungsprozesse*

- der Simulation von Prozessen;<sup>72</sup>
- verschiedene Theorien durchzuspielen, ihre Konsequenzen aufzuzeigen und Schlüsse daraus zu ziehen;<sup>73</sup>
- einer globalen Bibliothek;<sup>74</sup>
- zu großer Kompetenzerweiterung.

Das Entscheidende ist jedoch die Verstärkung und Verbreiterung der Selbstlernprozesse. Dies bedeutet auch, dass sich zu der intellektuellen Ebene eines Lerninhaltes bereichernd auch die emotional nachvollziehbare Erfahrung gestellt, was den Lernprozess natürlich nachhaltiger im Gedächtnis abspeichert und den Lernzuwachs und -erfolg optimiert. Dazu kann auch der neue Markt der "edutainment"-Software gerechnet werden, aber auch hier muss die Spreu vom Weizen getrennt werden. Eines ist jedoch festzustellen, Kinder arbeiten i. A. selten so konzentriert, wie am Rechner.<sup>75</sup> Zumindest dies müsste sich die Pädagogik zu Nutzen machen. Interessant sind weiterhin die Ansätze des "Telematik-Learning", das bereits seit längerer Zeit in Südafrika und Australien erfolgreich durchgeführt wird, bei dem Schüler/-innen und Lehrer/-innen online miteinander verbunden sind, d.h. eine Chancengleichheit in Sachen Bildung dadurch gewährleistet wird, dass a. lange Schulwege entfallen und b. die Lehrqualität stabilisiert wird. Dies wird jedoch bei uns noch lange Zukunftsmusik bleiben und ich denke, dass der persönliche Kontakt zwischen Schüler/-innen und Lehrer/-innen auch nicht unterschätzt werden darf, sowie die Interaktion und Dynamik innerhalb einer Schüler/-innengruppe. Zentrales Thema für die Schulen muss es folglich sein, den Menschen den richtigen, kritischen Umgang mit dem Medium beizubringen. Es dort zu nützen, wo es sinnvoll eingesetzt werden kann.<sup>76</sup>

### C. Ausblick: neue Kulturtechnik: die Medienkompetenz<sup>77 78</sup>

*Medienkompetenz als  
neue Kulturtechnik*

Wenn sich unsere Kultur und Gesellschaft in so einem gravierenden Prozess des Wandels befindet, muss also auch überdacht werden, wenn man an das grundlegende Gedankengut von Klafki und Heimann/Otto/Schulz anknüpfen möchte, was sich insbesondere auf der Ziel-, Inhalts- und Methodenebene in der Pädagogik verändern muss. Erziehung und Bildung, die gesetzlich für alle Kinder unseres Staates garantiert wird, muss weiterhin greifen können und die Heranwachsenden wirklich auf das Leben in ihrer Kultur und Gesellschaft vorbereiten.

71.z.B. die dreidimensionale Darstellung einer DNS-Kette, die dann wie ein plastisches Modell von allen Seiten betrachtet werden kann;

72.z.B. in der Physik, eine Kernfusion, in der Chemie, verfahrenstechnische Prozesse, oder in der Biologie, das Sezieren eines Tieres;

73.z.B. eine andere Instrumentierung berühmter Musikstücke oder eine andere Farbgebung abstrakter Gemälde, etc.;

74. die schnellen Zugriff auf Werke erlaubt, die auf der ganzen Welt verstreut sind, die neueste Literatur zugänglich macht, die die gesamte Literatur zu einem bestimmten Thema schnell verfügbar macht;

75. dies wurde inzwischen für ADS-Kinder nachgewiesen und als Training/Therapie eingesetzt;

76. dies zeigen auch die aktuellen Erfahrungen im Zusammenhang mit Online-Lernsystemen und e-Learning;

77. Verwendete Literatur:

- Schell/Stolzenburg/Theunert (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln; München 1999;

- Wolfgang Zacharias (Hg.): Interaktiv. Medienökologie zwischen Sinnenreich und Cyberspace. Neue multimediale Spiel- und Lernumwelten für Kinder und Jugendliche; München 2000;

78. **Querverweise:** s. Seite 713f. „Medienkompetenz“



Dabei geht es vorrangig nicht darum, in Frage zu stellen, was klassische Bildungsgüter und -ideale sind, auch nicht um die klassischen Kulturtechniken, sondern um das, was neu, als Reaktion auf kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen und daraus erwachsende Anforderungen, hinzukommen muss, damit der gesetzliche Bildungs- und Erziehungsauftrag auch zukünftig in zufriedenstellender Weise erfüllt werden kann.

Die gravierendsten Veränderungen gingen zweifelsohne von neuen Technologien, von den Neuen Medien, hier von Multimedia, aus. Also muss konsequenterweise auch hier angesetzt werden Denn der Mensch ist und bleibt, trotz all seiner Anstrengungen, ein Wesen, das von seinen Sinnen abhängig ist. Der wichtigste unter seinen Sinnen ist der Gesichtssinn: Wenn wir Dinge begreifen wollen, müssen wir sie zunächst in Bilder fassen. Menschen brauchen Ab-bild-er, um sich zu bild-en. Zudem hat sich zwar die Medientechnik rasend schnell weiterentwickelt, die soziale und politische Kultur hingegen ist stehen geblieben. Hieraus entsteht ein dringender Handlungsbedarf. Das Schlagwort für die neue Ziel- und Inhaltsproblematik ist die Medienkompetenz, die allerdings begrifflich sehr unterschiedlich gefüllt wird. Dazu möchte im folgenden Text einige Beispiele geben und dann den Begriff für die Zwecke dieser Arbeit, aus kunstpädagogischer Perspektive, zu füllen und zu definieren.

*die Renaissance des Bildes im Medienzeitalter*

Schorb<sup>79</sup> legt dazu eine sehr weitgefasste Definition der Medienkompetenz zugrunde. Er schreibt:

“Unter Medienkompetenz [...] wird im Idealfall die ausgebildete Fähigkeit verstanden, Medien gestalten, bedienen und auch beherrschen zu können.”

*Medienkompetenz bedeutet nicht nur instrumentelle, sondern viel mehr kritische und v.a. Gestaltungskompetenz*

Aus pädagogischer Perspektive muss es jedoch darum gehen, dass der Mensch, wenn er eine zumindest akzeptable multimediale Zukunft erleben möchte, zum medienkompetent ausgebildeten Menschen werden muss. Dies muss er sich jedoch, so wie das Lesen und Schreiben, erst erarbeiten und verdienen, denn kein Mensch wird medienkompetent, es handelt sich nicht um eine angeborene Fähigkeit, sondern um eine Kulturtechnik. Schorb bestimmt seine Definition der Medienkompetenz etwas genauer, indem er drei Handlungsebenen festlegt:<sup>80</sup>

- Medienentwicklungen kritisch reflektieren können:  
d. h. die Fähigkeit, basierend auf Grundlagen-, Struktur- und Orientierungswissen,<sup>81</sup> sich der Medien bedienen und in den Netzen bewegen können, sowie diese kritisch-reflexiv bewerten können und mediale Technik, Produktion, Produktionsinteressen und inhaltliche Angebote miteinander in Beziehung setzen können:  
kurz: Kommunikationskompetenz, also eine vorwiegend kognitive, analytische Kompetenz.
- Selbstbestimmter, kritisch-reflexiver und genussvoller Umgang mit Medienangeboten:  
d. h. die Fähigkeit über eine kritisch-reflexive Medienauswahl- und -nutzung die eigene Lebenswelt besser bewältigen und gestalten zu können: kurz: Handlungskompetenz, also eine vorwiegend kogni-

79. Bernd Schorb: Multimediale Zukunft. Einige Aufgaben der Medienpädagogik; in: Zacharias, 14 - 20; 2000; hier: S. 15;

80. Schorb, 16/17; in: Zacharias, 2000;

81. Grundlagenwissen = in allen Disziplinen, die von der Medientechnologie tangiert werden: Produktion, Distribution, Anwendung von Medien, rechtliche Aspekte, Mediensysteme, etc.; Strukturwissen = das Wissen, das man benötigt, um die vielfältigen Informationen, die medial transportiert werden, aufeinander beziehen zu können und die Fähigkeit selbst schnell benötigte Informationen und Detailwissen aktuell zu ermitteln; Orientierungswissen = das erworbene Wissen aufgrund historischer, ethischer, politischer und ästhetischer Einsichten und die Phänomene der Informations- und Kommunikationstechnologie kritisch-reflexiv bewerten können;

tiv-soziale, rezeptionsorientierte Kompetenz.

- Medien aktiv als Kommunikationsmittel nutzen können:  
d. h. die Fähigkeit durch die Medien die eigene Perspektive auf Welt und Individualität, auf relevante Themen und persönliche Probleme mit Bildern, Sprache, Tönen, Symbolen, etc. zum Ausdruck bringen zu können und in der Auseinandersetzung mit anderen die soziale Realität zu gestalten: kurz: ästhetische Kompetenz, also eine „ganzheitliche“, produktionsorientierte Kompetenz.

Wichtig ist hier zu verstehen, dass der Mensch weder allein über die Reflexion, noch allein im Medienkonsum, noch allein in der Mediengestaltung die neuen Medien in den Griff bekommen kann, sondern, dass all diese drei Handlungsebenen zusammenwirken müssen. Dies darf auch in der Pädagogik und in der bildungspolitischen Diskussion nicht vergessen werden, wo momentan das Stichwort „Wissensmanagement“ favorisiert wird.

*Medienökologie als  
Modell der ‚Mensch -  
Medien - Mitwelt‘*

Zacharias<sup>82</sup> betrachtet die Neuen Medien als pädagogische, kulturelle und ästhetische Herausforderung und gibt zu Bedenken, dass Lebenswelten heute Medienwelten sind, so dass kulturelle Symbolvermittlung und -verhandlung heute multimedial signiert sind.<sup>83</sup> In der modernen Sozialisationstheorie<sup>84</sup> wird der Mensch als umweltbezogenes Wesen definiert, „dessen personale und soziale Entwicklung in stetem Wechselspiel von den räumlich-sozialen Gegebenheiten beeinflusst wird.“<sup>85</sup> Gleichzeitig kann der Mensch aber auch gestaltend auf seine Umwelt zurückwirken und Einfluss auf ihre Bedingungen nehmen. So baut Zacharias das Modell einer Medienökologie auf, dessen ‚oikos‘<sup>86</sup> sich aus dem Dreieck „Mensch - Medien - Mitwelt“<sup>87</sup> zusammensetzt. Damit baut er auf das ökologische Modell der menschlichen Entwicklung von Urie Bronfenbrenner<sup>88</sup> auf. Sein Ziel ist, ökologisches Denken und Handeln auch als Orientierung von Kultur- und Medienpädagogik, sowie als Teil der Allgemeinen Pädagogik einzusetzen. Medienökologie soll sich mit den Verhältnissen und Wechselbeziehungen innerhalb des ‚oikos‘: „Mensch - Medien - Mitwelt“ beschäftigen. Dazu formuliert er ökologische Prinzipien für multimediale Umwelten und den Umgang mit neuen Medien und Netzen: da ist das Prinzip der<sup>89</sup>

- Vielfalt und des Artenreichtums und die Verpflichtung auf Erhalt und Schutz: mediale Information und Kommunikation über alles immer und überall;
- Balance und der funktionierenden Wechselbeziehungen: Medien stellen eine Wirklichkeit von vielen dar und müssen mit ihnen in Beziehung gesetzt werden;
- Ganzheitlichkeit, Multisensualität, Multiperspektivität und Komplexität: Medien stellen einen eigenen Kosmos dar, sind jedoch mit allen anderen Kosmen eng verwoben, in sie integriert;
- Vernetzung und Interaktivität: das neue Vermögen der Medien;
- Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit des Umgangs mit Ressourcen: Können, Wissen, Erfahrung und Vermittlung von Erkenntnis für und mit den Medien, dazu gehört auch Verzicht und Schonung der Ressourcen;

82. Wolfgang Zacharias: Auf der Suche nach einer pädagogisch akzentuierten Medienökologie zwischen „senses & cyber“. Eine Skizze im Horizont von „Virealität“ und der „Mediengeneration“; in: Zacharias, 50 - 81, 2000;

83. Ebd., 52;

84. Vgl.: Dippelhofer-Stiem, Barbara: Sozialisation in ökologischer Perspektive, Opladen 1995;

85. Ebd., Umschlag;

86. Oikos = ganzes Haus

87. Zacharias, 52, 2000;

88. „Bronfenbrenner: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung; vgl. auch 1. Buch 3. Kapitel Teil 3. B dieser Arbeit;

89. Vgl.: Zacharias, 54, 2000;

- gesunden und verträglichen Umwelt: der Mensch steht im Mittelpunkt, nicht die Medien, d.h. die kritische Dimension des Medienumganges.<sup>90</sup>

So wird Medienkompetenz zu einer weiteren Kulturtechnik erhoben.

Baacke<sup>91</sup> betrachtet die Medienkompetenz als moderne Ausfaltung der kommunikativen Kompetenz. Sie betont den Aspekt, dass heutzutage Kommunikation auch über technische Mittel, vom Printmedium, über das TV-Gerät bis hin zum Computer, geschieht. Er beschreibt vier Dimensionen der Medienkompetenz:<sup>92</sup>

*Medienkompetenz als kommunikative Kompetenz*

- Medienkritik: als Hinterfragen der Wirklichkeitsbilder und (Rollen-)Klischees, die von den Medien vermittelt werden;
- Medienkunde: das Wissen über die Medien;
- Mediennutzung: dazu gehört eine handlungsorientierte Medienpädagogik, die sich Medienbotschaften, Medieninhalte und Medienausdrucksformen zum Thema macht;
- Mediengestaltung: als Zielaspekt einer gesellschaftlichen öffentlichen Verantwortung.

Dieser Ansatz, Medienkompetenz als moderne Ausformung der kommunikativen Kompetenz zu betrachten, wird von den folgenden Autoren noch weiterverfolgt und -ausgestaltet. Wenn man diesen Ansatz verfolgt, so kann man auch Postmans These, dass die Kindheit eine Konstruktion des 17. Jahrhunderts unseres Kulturraumes ist, weiter verfolgen, denn er war ja der Ansicht, dass ein Kind zum Erwachsenen wurde, wenn es seine Sprache mündlich und schriftlich, insbesondere das Lesen und Schreiben, beherrschte. Heute kommt zur Kommunikationsfähigkeit, die auch als kommunikative Kompetenz beschrieben werden kann, hinzu, dass der Mensch der modernen Gesellschaft fähig sein muss, um ein vollgültiges Mitglied der Gemeinschaft, also ein Erwachsener zu werden, die neuen Kommunikationsmedien grundlegend zu beherrschen. Kommunikative Kompetenz schließt heute also auch Medienkompetenz mit ein. Damit ändert sich auch die Definition dessen, was es heute bedeutet, ein Mensch zu sein, denn die Mensch - Maschine - Schnittstelle muss miteinbezogen und neu diskutiert werden.

90.Zacharias (55, 2000) führt hier zwei Belege an:

a. das im März 1998 verabschiedete "mediapolitische Positionspapier" des BKJ, in dem das kulturpädagogische Selbstverständnis auch zugunsten einer neuen Medienökologie für Kultur und Bildung festgehalten wird;

"Die aktuelle Beschäftigung mit den elektronischen Medien und deren dynamischer Entwicklung stellt neu die Frage nach unterschiedlichen Lern- und Erfahrungsformen zwischen primärer, sinnlich-materieller Wirklichkeit und den elektronisch-digitalen und virtuellen Spiel- und Lernwelten. In dem Maße, wie sich hier Akzente und Gewichtungen verschieben, gilt es im Interesse kultureller Bildung die Balance zwischen unterschiedlichen Erfahrungsformen gerade im Bereich kulturell-ästhetischer Bildung verstärkt zu beobachten und ggf. Die sinnlich-körperliche Seite künstlerischen Ausdrucks zu intensivieren: Kulturelle Bildung hat damit auch eine aktuell akzentuierte und erweiterte Aufgabe: Zwischen leiblichen und telematischen Ausdrucksformen nachhaltige und zukunftsfähige Korrespondenzen und enge Bezüge aktiv herzustellen im Medium des "Ästhetischen" und mit dem Bildungsziel einer sowohl realen wie virtuellen Vision vom "guten Leben" und von "Lebenswerten" mit individuellen wie gesellschaftlichen Qualitäten."

b. Die Stellungnahme der Bundesregierung vom 25.08.98 zum 10. Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ;

"Zu Recht weist der Bericht darauf hin, dass die Förderung der Medienkompetenz mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche (junge Menschen) zu befähigen, eigenverantwortlich mit den neuen Techniken und den angebotenen Inhalten umzugehen, immer wichtiger wird. Auf dieser Grundlage muss Kindern heute der Umgang mit Medien aller Art als eine wichtige Kulturtechnik - wie Lesen, Schreiben, Rechnen - vermittelt werden. Dabei muss Medienerziehung von den Grundspannungen ausgehen, in denen junge Menschen heute stehen, etwa der Begegnung mit einer erweiterten und plural gestalteten Welt einerseits und der Einschränkung der unmittelbaren Erfahrung von Realität bei einer zu starken Konzentration auf Medien andererseits. Medienerziehung ist als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe von Eltern, der Schule, den Jugendhilfeträgern und weiteren gesellschaftlichen Kräften zu leisten."

91.Dieter Baacke, u.a.: Was ist Medienkompetenz? Fünf Statements zu einem facettenreichen Begriff; in: Schell, u.a., 18 - 24, 1999; hier: S. 19;

92.ebd.;

Kübler<sup>93</sup> schlüsselt die Medienkompetenz in folgende Dimensionen auf:

- als kognitive Fähigkeiten, d. h. Kenntnisse über Strukturen, Organisationsformen, Funktionsweisen, Programme, Dramaturgien und Inhalte der Medien;
- als analytische und evaluative Fähigkeiten, d. h. Medien einschätzen und beurteilen nach vielfältigen Kriterien;
- als sozial reflexive Fähigkeiten, dies entspricht der 'emotionalen Intelligenz', d. h. die Beobachtung, Bewusstmachung und Reflexion von individuellen Nutzungsweisen, Gewohnheiten, Bedürfnissen, Verlockungen und Kompensationen, sowie moralische Orientierungen und Normen;
- als handlungsorientierte Fähigkeiten, d.h. die technische Handhabung von Geräten, die angemessene Kommunikation mittels Kommunikationsmedien und die damit verbundenen politischen Intentionen des kommunikativen Handelns.

*Medienkompetenz und  
Methodenkompetenz  
sind untrennbar*

Wichtig ist bei all dem immer, dass an dem anthropologischen Ideal festgehalten wird, dass Medien Kommunikationsmittel des Menschen sind, die dem Menschen zu dienen haben, und dass jede Kommunikation so gestaltet werden muss, dass sicher gestellt wird, dass die gesellschaftliche Formation so gestaltet wird, dass sie dem humanen Ziel dient. Betrachtet man den Stellenwert der Medienkompetenz in der schulischen Allgemeinbildung, so stellt man allerdings fest,<sup>94</sup> dass die Medienkompetenz hinter der lernmethodischen, der psycho-sozialen und der Fremdsprachenkompetenz nur den 4. Rang einnimmt.<sup>95</sup> Wenn Medienkompetenz eine neue Kulturtechnik darstellt, müsste sich dies zu ihrem Vorteil verändern. Denn ich denke, dass Medienkompetenz ansatzweise auch Methodenkompetenz impliziert. Dazu erinnere ich beispielsweise an die Informations- und Wissensbeschaffung und an das Wissensmanagement, oder an die Gestaltung von Lerninhalten. Außerdem erinnere ich an Medienkompetenz, als Teil der kommunikativen Kompetenz. Sie ist zunächst der Fremdsprachenkompetenz von ihrer Bedeutung her überzuordnen, weil sie mit der Muttersprache operiert und bestimmte neue Denkweisen trainiert.

Theunert<sup>96</sup> greift auf Baackes Ansatz, Medienkompetenz als integrierten Bestandteil der kommunikativen Kompetenz, die ja bei Habermas sprachbezogen definiert ist, und gesellschaftskritisch - emanzipatorisch dimensioniert, die sich jetzt auch auf die massenmediale Kommunikation bezieht, zurück. Sie definiert ihr Konzept der kommunikativen Kompetenz wie folgt:<sup>97</sup>

“Da Aneignung von und kompetentes Handeln in der Realität an Kommunikation als der elementaren menschlichen Interaktionsebene gebunden sind, bezeichnet kommunikative Kompetenz die Fähigkeit zu selbstbestimmter, reflexiv orientierter Kommunikation, die Aneignungsfähigkeit und Handlungskompetenz in sich einschließt und bildet somit die Grundlage, auf der Aneignung von, aktives Einwirken auf und Veränderung der Realität gründet. (Massen) Medien und mediale Kommunikation als Bestandteile von individueller wie gesellschaftlicher Realität sind in diese Perspektive eingeschlossen und kommunikative Kompetenz erstreckt sich folglich auch auf

93. Hans-Dieter Kübler: Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagwortes; in: Schell, u.a., 25 - 47, 1999; hier: S. 27;

94. Ergebnisse einer Untersuchung von "Stock, J. U.a.: Delphi-Befragung 1996/1998. "Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen". Integrierter Schlussbericht von Prognos AG. Und Infratest Burke Sozialforschung GmbH & Co im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. München und Basel 1998; S. 63;

95. In der beruflichen Bildung sogar nur den 5. und in der Hochschulbildung nur den 6.;

96. Helga Theunert: Medienkompetenz: Eine pädagogisch und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension; in: Schell, u.a., 50 - 58; hier: 51;

97. Helga Theunert: Perspektiven der Medienpädagogik in der Multimedia-Welt; in: Rein, A.v.(Hg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff, Bad Heilbrunn 1996, S. 60 - 69; und: Theunert, 51, 1999; in Schell, u.a., 1999;

den Umgang mit und die Teilhabe am System der Massenkommunikation.“

So kann kommunikative Kompetenz auch als Netzwerk aus den eng miteinander verwobenen Elementen Kommunikations-, Handlungs- und Medienkompetenz betrachtet werden. Wobei sich die kommunikative Kompetenz auf die grundlegenden, interaktiven Daseinsformen des Menschen in personalen und gesellschaftlichen Strukturen bezieht, die Medienkompetenz auf die Verbindung menschlichen Daseins mit medial gestalteten Welten, die Beherrschung der Medienwelten und der Einfluss auf die Medienentwicklung und -gestaltung.<sup>98</sup> Sie sieht drei wesentliche Dimensionen der Medienkompetenz:<sup>99</sup>

- der selbstbestimmte Umgang mit Medien;
- die aktive Kommunikation mittels Medien und damit die Teilhabe an der medial gestalteten Informations- und Kommunikationswelt;
- die kritische Reflexion und Verantwortung gegenüber medialen Entwicklungen.

In dieser Verzahnung der Handlungs-, der Kommunikations- und der Medienkompetenz liegt auch der Weg zum medienkompetenten Subjekt, als neuem Bestandteil des Menschenbildes. Dem Konzept der Medienkompetenz liegt ein aktives Menschenbild zugrunde,<sup>100</sup> das den Mensch als Wesen sieht, das sein Leben selbst zu begreifen und zu gestalten in der Lage ist. Der Mensch ist ein prinzipiell kompetentes Wesen, das vernunftbegabt, handlungsmächtig, kommunikationsbereit und -fähig ist. Dieses Menschenbild ist durchgängig für alle Lebensstadien gültig und muss entwicklungsbedingt mit den geeigneten Möglichkeiten und Ausprägungen der Medienkompetenz gefüllt werden. Weiterhin wird mit der Medienkompetenz ein prinzipieller Prozesscharakter verknüpft, der dem Prinzip des life-long learning folgt und diesen Prozess in Zusammenhang mit der individuell-biografischen und der gesellschaftlich-sozialisatorischen Persönlichkeitsentwicklung betrachtet.<sup>101</sup>

Im Ergebnis sind diese Lernprozesse untrennbar: genauso wie Medien und ihre Produkte untrennbar miteinander verbunden sind, wirken auch reale und mediale Erfahrungen im Subjekt zusammen und verzahnen sich schließlich. So dass wir abschließend feststellen müssen, dass Medienkompetenz, als Teil der kommunikativen Kompetenz zu einem festen Bestandteil der Menschenbildung, ja sogar zu einer neuen Kulturtechnik werden muss, denn die kommunikative Kompetenz ist die Voraussetzung dafür, dass der Mensch sich selbstbestimmt mit seiner (Um-)Welt auseinandersetzen kann und so schließlich zum Menschen wird.

*kommunikative Kompetenz besteht aus Kommunikations-, Handlungs- und Medienkompetenz*

*diesem Begriff der Medienkompetenz liegt ein aktives Menschenbild zugrunde*

*Lernprozesse sind untrennbar*

98.Theunert, 53, 1999; in: Schell, u.a., 1999;

99.Ebd., 54;

100.Ebd., 55;

101.ebd.; "Das aktive Subjekt steht in beständiger Auseinandersetzung mit der Welt und es eignet sich die Welt an, im Wahr- und Aufnehmen, im Be- und Verarbeiten und im Beeinflussen und Gestalten. Es lernt beständig, beiläufig im Beobachten, Erfahren und Handeln oder gezielt durch Anstöße und Belehrung. Es lernt in der wirklichen, im selbst zugänglichen Welt und in der direkten Interaktion mit den anderen Menschen. Und es lernt in medialen Welten und von medialen Wesen, auch wenn sie bloße Phantasieprodukte sind."

*kunstpädagogische  
Intentionen im Medien-  
zeitalter*

#### D. Kunstpädagogische Intentionen für die Zukunft

Wenn man die kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen eingehend kritisch betrachtet, wie ich es in Kapitel 3 und 4 meiner Arbeit skizzenhaft versucht habe, dann stellt man rasch fest, dass sich daraus neue Aufgaben und Anforderungen für die Erziehung und Bildung ergeben. Denn auch das Menschenbild, das Grundlage jeder pädagogischen Überlegung ist, hat sich ja gleichzeitig gewandelt. Zudem steht fest, dass der größte Teil dieser einschneidenden Veränderungen von neuen Technologien ausgeht, und hier von Informations- und Kommunikationstechnologien. Sie sind in der Lage, die Welt näher zusammenzurücken, Grenzen zu überwinden und die alte Basis unserer Kultur - "Raum und Zeit" - zu überschreiten. Mit der Forderung an die Kunstpädagogik einen Beitrag zur Menschenbildung zu leisten, verlangen wir von ihr gleichzeitig, dass sie auf kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen reagiert, ihre fachspezifischen Methoden, Inhalte, Intentionen und Medien reflektiert und sich auf die neuen Gegebenheiten einstellt, ohne jedoch zum Spielball des Zeitgeistes zu werden. Meine Forderungen werden die klassischen Postulate, Methoden und Inhalte der Kunstpädagogik ergänzen, sie aber keineswegs ersetzen.

*Wie kann die Kunstpädagogik angemessen auf dieses neue Menschenbild reagieren?*

Zunächst, folgen wir dem Menschenbild von Helga Theunert, das den Menschen als aktives Wesen beschreibt, das lebenslang lernt, in aktiver Auseinandersetzung mit seiner (Um-)Welt, und dessen Persönlichkeitsentwicklung individuell-biografisch, gesellschaftlich-sozialisatorisch bedingt verläuft. Unter dieser Prämisse kann der Prozess des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung nicht mehr ohne die Existenz der Medien gedacht werden. Denn der Mensch, als interaktives Wesen, kommuniziert mithilfe der Kommunikationsmedien, er nimmt Informationen mithilfe der Informationsmedien auf, etc., d. h. zur Auseinandersetzung mit seiner (Um)Welt gehört heute auch zweifelsohne die Auseinandersetzung mit den Medien, in all ihren Dimensionen, die wir oben aufgezeigt haben. Denn unsere Lebenswelt wird zunehmend von der Medientechnologie geprägt, und wollen wir unsere Lebenswelt weiterhin aktiv mitgestalten, so muss jeder Mensch, auf der Basis seiner individuellen Möglichkeiten, in der Lage sein, die Medien grundlegend zu beherrschen. Wo sind nun die spezifischen Möglichkeiten der Kunstpädagogik zu suchen? Wo gibt es eventuelle Anknüpfungspunkte an bereits existierende anerkannte Inhalte und Intentionen?

*... ein Katalog von Maßnahmen*

Zunächst muss die Kunstpädagogik die Neuen Medien in ihren Katalog der **Präsentations- und Realisationsmedien** aufnehmen. Im Bereich der Präsentationsmedien sollten die verwendeten Medien exemplarisch einer gewissen Vorbildfunktion dienen, um so das Gefühl für ein gelungenes Layout zu sensibilisieren und behutsam einer gewissen, durch die Massenmedien geformten und geprägten, Anästhetik entgegenwirken zu können.<sup>102</sup> Im Bereich der Realisationsmedien muss zunächst der Gebrauch der Neuen Medien im Vordergrund stehen, und hier insbesondere die Printmedien, die visuellen - und audio-visuellen -, sowie die Computemedien. Interessant sind zuerst die Bildmedien<sup>103</sup>, weil sich die Kunstpädagogik ja vorrangig als Bildexpertin etabliert hat, die teil-

102. Beobachtet man aufmerksam das Layout von aktuellen Plakat-, Prospekt- und Werbeanzeigeneurwürfen, so lässt sich unverkennbar die Tendenz zu einer Ästhetik feststellen, die durch das Internet, und hier durch den Aufbau und das Layout von homepages, geprägt wird. Klassische Bestandteile sind hier z.B. eine Menüleiste, die senkrecht oder waagrecht angeordnet ist, sowie Schaltflächen, die auf andere Seiten verweisen, die ihre Funktionalität zwar im Internet oder in der Multimediapräsentation haben, in Printmedien jedoch zu Gestaltungsmitteln werden und so zu einer rechtwinkligen Komposition einer Seite anregen.

weise auch seit der Visuellen Kommunikation thematisiert werden. Hinzu kommen nun aber verschiedene neue Aspekte und Möglichkeiten, die erst jetzt durch die neue Technologie thematisiert werden können.

- Ich denke hier 1. auf der elementarsten Stufe an den Computer als neues Zeichen- und Malgerät, mit dem Vektor- und Pixelgrafiken erzeugt werden können,
- dann aber 2. auch an die Bildverarbeitung, mit der digitale und digitalisierte Bilder z.B. nachbearbeitet, optimiert, verfremdet und collagiert werden können, was einerseits zu einem neuen Bildverständnis führen sollte, denn Bildern kann man heute nicht mehr glauben, und andererseits zu einem tieferen Bildverständnis, wenn diese Techniken in der Bildanalyse geschickt eingesetzt werden.
- Beide Grundtechniken können 3. beispielsweise in eine Computeranimation münden, in der Einzelbilder zum Laufen gebracht werden können, und dies sowohl auf zwei-, als auch auf dreidimensionaler Basis.
- 4. denke ich an die Möglichkeiten der Verbindung von Schrift und Bild im Bereich des DTP, wobei hier sehr schnell mehrere Layoutmöglichkeiten auf ihre Wirkung hin überprüft werden können.
- Dazu kommen 5. die Möglichkeiten der Schriftgestaltung.
- All diese Möglichkeiten können 6. in der Gestaltung und Pflege einer homepage münden,
- wobei spätestens hier 7. die große Spielwiese der Möglichkeiten von Multimedia
- und 8. der Online-Medien miteingeflochten werden sollten, oder in der Gestaltung einer eigenen Multimediapräsentation.

Spätestens an dieser Stelle verweben sich Präsentations- und Realisationsmedien eng miteinander und alle bis dahin gelernten Techniken, Methoden und Gestaltungsgrundsätze fließen hier mit ein. So könnte man solch eine Multimediapräsentation, wenn sie gelungen ist<sup>104</sup>, durchaus als modernes Gesamtkunstwerk betrachten. Gleichzeitig ist sie eine moderne Form des Ausdrucks, die Ausdruck der Postmoderne ist, indem sie aus den Elementen der Kunst- und Kulturgeschichte ein neues Ganzes schafft, zu neuen Perspektiven auf Bekanntes führt. Diesen gesamten Bereich der Beschäftigung mit den Medien als Präsentationsmedien muss man als lebenslangen Lernprozess verstehen. Die Kunstpädagogik kann hier nur Grundlagen legen und Impulse geben.

*Neue Medien zur Präsentation und Realisation*

Desweiteren sollte sich die Kunstpädagogik mit den Neuen Medien als kunst- und kulturprägenden Faktoren beschäftigen. Darunter verstehe ich z. B. die Frage, wie die Neuen Medien die Ästhetik verändern, bzw. wie die Ästhetik heute durch die Neuen Medien geprägt wird, wie sie die Kultur als Ganzes verändern und welche Faktoren hier wirksam sind, wie die neuen Medien in die zeitgenössische Kunst einfließen, etc. Dieser ganze Bereich sollte Teil der Beschäftigung mit der Kunst- und Kulturgeschichte sein. Ziel dieser Forschungsarbeit sollte sein, Linien, einen roten Faden herauszuarbeiten, wie sich die Kunstgeschichte und damit auch die Kultur in Richtung ihrer zeitgenössischen Ausprägung entwickelt hat. Hier könnten z. B. die Printmedien Anlass und Impuls sein, sich mit der Geschichte der Kunst "im Zeitalter der Vervielfältigung" zu befassen. Beginnend mit der ersten druckgraphischen Technik, dem Holzschnitt, und seinen klassischen Anwendungsbereichen, den Bibelil-

*verändern neue Medien die Bildwahrnehmung?*

103. Ich denke hier an die Fotografie (analog und digital), aber auch an Film und Video, sowie an den Computer, und hier an Arbeit mit Grafik-, EBV- (elektronische Bildverarbeitung) und DTP- (DeskTop Publishing) Programmen.

104. d.h. u.a. auch, dass Formatvorlagen nicht Grundlage des eigenen Layouts sind;

Illustrationen und Spielkarten, über die Entfaltung der Druckgraphik im Bereich des Hochdrucks, insbesondere seine Renaissance in der klassischen Moderne, des Tiefdrucks, des Flachdrucks, des Siebdrucks,... bis hin zu den modernen Printtechniken mit Tintenstrahl- und Laserdrucken. Ein weiterer ergiebiger Anlass könnte die Beschäftigung mit dem menschlichen Abbild in der Kunst sein, denn auch dieses Motiv lässt sich als roter Faden durch die Kunstgeschichte bis heute verfolgen und hat ihren festen Platz in allen wichtigen Epochen. Dieses Thema scheint mir von besonderem Interesse, denn hier spiegelt sich die menschliche, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklung der Menschen beispielhaft wieder. Viele andere Themen bieten sich an, und sind immer dann von besonderem Interesse, wenn sie bis in unsere Zeit Thema sind und mit den aktuellen Medien, Methoden und Techniken bearbeitet werden.

Neue spannende Möglichkeiten bietet der Erfahrungsraum des ‚Mixed Reality‘ an, eine Welt an der Schnittstelle zwischen realer und virtueller Realität, die bereits auf niedrigem Niveau im Grundschulalter erforscht werden kann.<sup>105</sup>

#### *neue Kulturtechniken?*

Neil Postman vertritt die These, dass der Übertritt des Kindes in das Erwachsenenalter zunächst, historisch betrachtet, etwa im 7. Lebensjahr vollzogen wurde, später jedoch mit wachsender Bedeutung des Lesens in Europa sich nach hinten verschob und mit dem Zeitpunkt der Beherrschung des Lesens gleichgesetzt wurde. Sprache, die schriftliche und mündliche kommunikative Kompetenz und alles, was dazu gehört, ist also eines der wichtigen Kriterien auf dem Weg zum Menschsein. Ein erwachsener Mensch muss lesen und schreiben können, um seinen Platz in der modernen europäischen Gesellschaft einnehmen zu können. Betrachtet man die einschneidenden gesellschaftlichen, kulturellen und technischen Veränderungen, die bis heute durch die neuen Medien vollzogen wurden, und die sich in einem stetigen dynamischen Prozess der Weiterentwicklung befinden, so müssen konsequenterweise auch die Veränderung der Sprache, der Sprachkompetenzen und die neuen Anforderungen an die kommunikative Kompetenz als Kulturtechniken gewertet werden. Die Kommunikation über das interessanteste und vielseitigste neue Medium, das Internet, verläuft sehr stark auf der Bildebene. Visuelle Alphabetisierung gewinnt wieder an Bedeutung. Wie Bilder, treten Internetseiten sehr komplex auf. Informationen werden simultan, multimedial präsentiert. Verschiedene Aufnahmekanäle des Internetusers werden gleichzeitig angesprochen: das Hören von Texten und Musik, das Sehen als Entschlüsseln von Bildinformationen, die in stehenden oder bewegten Bildern<sup>106</sup> verpackt sein können, und zum Lesen von Headlines, „Klappentexten“ und komplexeren Texten, die jedoch erst auf ihre Seriosität hin überprüft werden müssen. Insgesamt hat sich die Informationsflut potenziert. Es wird immer schwieriger Wichtiges von Unwichtigem zu trennen und zuverlässige Quellen heraus zu filtern. Hinzu kommen internetspezifische intelligente Suchstrategien, die erst erlernt werden müssen, um zu einem ökologischen und ökonomischen Umgang mit dem Internet und zu gezieltem Surfen gelangen zu können. Desweiteren muss eine internetspezifische Sprache erlernt werden, die verknüpft ist mit einer ebenso spezifischen Ästhetik. Hier gilt es, m. E., einerseits den Zugang zum WorldWideWeb durch die nötigen Kompetenzen zu ermöglichen, aber andererseits auch eine Gegenposition zu fahren, um die Faszination des Mediums und der Datenautobahn zu relativieren, bzw. zumindest zur kritischen Diskussion anzuregen. Die

<sup>105</sup>Bsp. dazu auf der WebSite des BLK-Modellversuchs ArtDeCom: <http://artdecom.mesh.de>  
<sup>106</sup>GIF-Animationen oder Videoclips;



Kunstpädagogik sollte sich hier insbesondere um die Frage der Ästhetik kümmern. Wie verändert die Ästhetik des Internets die Ästhetik des realen Lebens, welche Wechselwirkungen und wechselseitigen Beeinflussungen gibt es hier? Gleichzeitig sollte die Darstellung der Kunst in und durch die Neuen Medien erforscht, analysiert und reflektiert werden, sowie mit Möglichkeiten der Selbstdarstellung im Netz experimentiert werden, um neue Darstellungsebenen und Wege des Selbstausdrucks finden zu können. Auf dem Weg der Gegenposition sollte, im Sinne einer Bereicherung, auch sinnlich erfahrbar gemacht werden, welche sinnlichen Qualitäten etwa ein reales persönliches Schriftstück von einer E-Mail oder eine Hand-skizze von einer Pixel- oder Vektorgrafik unterscheiden. Dies kann, m. E., nur im eigenen Tun praktisch erfahren werden.

Schließlich darf nicht außer Betracht gelassen werden, welchen starken Einfluss die Neuen Medien in der Kunstpraxis heutzutage auf Kinder, Jugendliche und Erwachsene ausüben. Zunächst muss sicherlich die Frage gestellt werden, was denn in der Kunstpraxis das Faszinierende an den Neuen Medien ist.

*Neue Medien beeinflussen die ästhetische Praxis von Kindern und Jugendlichen*

- Nun zum einen ist da die Option, dass in Mal- und Grafikprogrammen, zwar wie beim herkömmlichen Malen und Zeichnen direkt gearbeitet werden kann, aber das Variantenreichtum der immer sofort verfügbaren Werkzeuge viel größer ist und die Brillanz der Farbpalette auf dem Bildschirm besticht.
- Zum anderen besteht die Möglichkeit Aktionen sofort rückgängig zu machen, so dass die Experimentierfreudigkeit eindeutig verstärkt wird. Der User hat so ständig die Möglichkeit zu experimentieren und verschiedene Möglichkeiten und Versionen auszuprobieren und wieder zu verwerfen.
- Zudem entsteht das Ergebnis viel schneller, viel direkter, was unserem Zeitgeist entspricht. Sogar verschiedene Materialoberflächen und die Stärke des Andrucks des Mal- und Zeichenwerkzeuges auf den Bildträger können in guten Malprogrammen simuliert werden.<sup>107</sup>

Eines wird aber beim Beobachten malender und zeichnender Kinder und Jugendlicher am Computer schnell klar:

- 1) für die Kinder und Jugendlichen ist der Computer nur ein Ausdrucksmittel unter vielen
- und v. a. 2) die Entwicklung der Kinderzeichnung, die traditionell die Entwicklung des Kritzel zur Zeichnung betrachtet, muss neu geschrieben werden. Denn offenbar sind die Kinder hier vielmehr von den Farben fasziniert und produzieren häufig abstrakte Bilder, häufiger als mit den klassischen Techniken, ohne jedoch Gegenständliches zu vernachlässigen.

So denke ich, dass der Computer die Palette bildnerischer Techniken erweitern kann und man den Kindern diese Möglichkeiten eröffnen sollte, als eine unter vielen anderen Techniken. Dort, wo es um das Experimentieren mit verschiedenen Bildlösungen geht, ist der Computer, insbesondere in seiner Simultaneität unschlagbar. In einer Gesellschaft und einer Kultur, die von den Informationsmedien und Neuen Medien gestaltet wird, muss die Kunstpädagogik sich ihrer annehmen, sie thematisieren. Aber sie ist gleichzeitig auch dafür verantwortlich Kunst und Kultur zu tradieren und über diesen Weg zeitgenössische Wege und Lösungen zu relativieren.

<sup>107</sup>z.B. in Metacreations Art Dabblers;

**306**

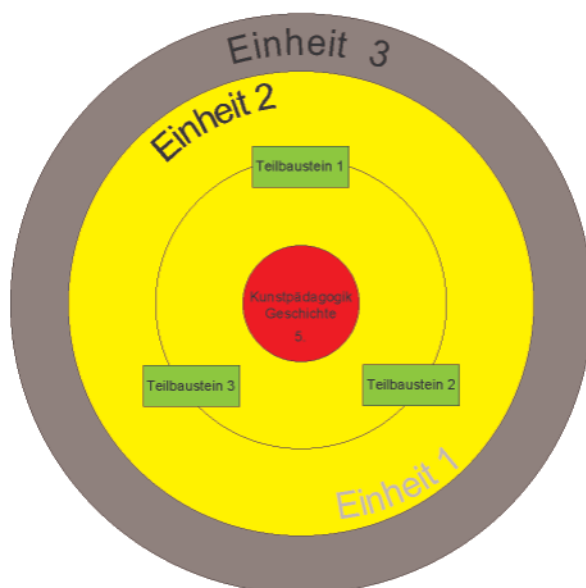
**Die Kunst ist nicht am Ende, die Kunstpädagogik auch nicht, nur ihre Funktionen verändern sich.**

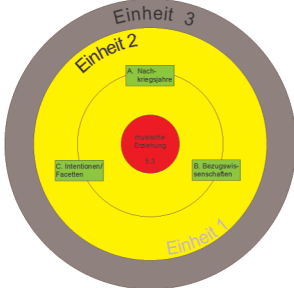
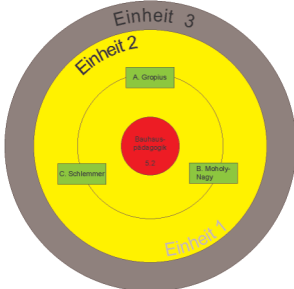
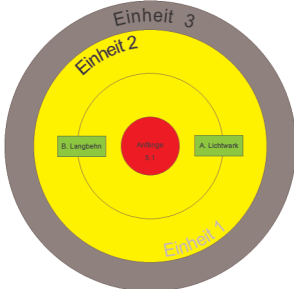
## II. Einheit

### Baustein 5

#### Zur Geschichte der Kunstpädagogik

#### Menschenbilder in der Kunstpädagogik





Welche Menschenbilder lagen und liegen kunstpädagogischen Modellen zugrunde? Dieser Frage muss nachgegangen werden, um das Ziel, die Zielrichtung der Modelle, aber auch ihre Grundannahmen verstehen zu können. Während die historische Kunstpädagogik in diesem Bereich mit der Philosophie, mit dem klassischen Menschenbild (z.B. Kants und Schillers) konform geht, d.h. auch deren Bildungsbegriff zugrunde legt, machte die Kunstpädagogik nach dem 2. Weltkrieg einen raschen Wandel durch, der sich schon in der Begrifflichkeit abzeichnet: von der „musischen Erziehung“ zur „Kunsterziehung“, von da aus zum „Kunstunterricht“, zur „visuellen Kommunikation“, zur „ästhetischen Erziehung“, bis hin zur „ästhetischen Bildung“. Diesem dauernden Begriffswandel liegt zum einen ein stetiger Rechtfertigungszwang dieser Disziplin, aber auch seiner Existenzberechtigung in der allgemeinen Schulbildung, sowie eine Reaktion auf den Wandel des Zeitgeistes, der Zeitanforderungen, und damit auch des Menschenbildes zugrunde. Heute, im postmodernen Zeitalter, erscheint die Kunstpädagogik als bunte Spielwiese all dessen, was an gesellschaftlichen Problemen thematisiert wird, und worauf reagiert werden sollte. Eine Zuordnung einzelner Autor/-innen zu bestimmten Tendenzen kann also auch nur eine zeitlich begrenzte sein, genauso wie ein/e Autor/-in mehreren Tendenzen nachgehen, diese vereinen kann, es sich also meinerseits nur um einen Versuch der Systematisierung, der Ordnung handelt, um das Problem der "Menschenbilder in der Kunstpädagogik" griffig darstellen zu können.

## Teilbaustein 1: Anfänge

### Väter der Kunstpädagogik

Alfred Lichtwark kann als Pionier der Kunsterzieher/-innenbewegung bezeichnet werden. Er löste eine Lawine aus. Viele seiner einfachen Grundsätze der Bildbetrachtung sind unverändert gültig. Neben Lichtwark muss insbesondere auch die Schrift "Rembrandt als Erzieher" beachtet werden. Am Bauhaus wurden schließlich Methoden entwickelt, die als Wurzeln moderner Tendenzen zu betrachten sind. Ich beschränke mich auf diese drei Ansätze, weil sie sowohl für das Thema „Menschenbildung“, als auch für die Kunstpädagogik die meisten fruchtbaren Anknüpfungspunkte liefern.

### A. Alfred Lichtwark<sup>1</sup>

#### klassisches Menschenbild

#### Selbstbildung

Lichtwarks Menschenbild ist vom Bild der Klassiker geprägt: wie Kant oder Schiller in ihrem Bildungsbegriff betonen, sieht er den Menschen, als ein Lebewesen, das erst durch Bildung zum Menschen wird, und diese muss selbsttätig und selbständig verlaufen, also Selbstbildung sein.<sup>2</sup>

#### Mangel an sorgfältiger künstlerischer Erziehung des Auges und der Empfindung

In seiner Einleitung beschreibt er zunächst den "modernen Deutschen", dem "es an äußerer Kultur und Festigkeit der Form, wie an einem innerlichen Verhältnis zur bildenden Kunst fehlt" und der "schlecht mit dem äußeren Auge sieht und mit der Seele überhaupt nicht."<sup>3</sup> Für den Deutschen typisch sieht er den deutschen Offizier, der als Vorbild wirkt durch "Korrektheit und strenge äußere Zucht".<sup>4</sup> Aber ihm fehlt, und dies auch im Hinblick auf die industrielle Zukunft, nach Lichtwarks Ansicht, <sup>5</sup> "eine sorgfältige künstlerische Erziehung des Auges und der Empfindung." Der Autor ist der festen Überzeugung, dass der Mensch (v.a. auch schon das Kind) eine besondere Begabung und besondere Empfänglichkeit für das Künstlerische mitbringt<sup>6</sup>, ja es ihm ein Bedürfnis ist, das zum Ausdruck kommen muss. Für Lichtwark geht es in der Kunstbetrachtung um reine Beobachtung, nicht um Begriffsbildung oder Kunstgeschichte.<sup>7</sup>

#### multisensuelle und multi- perspektivische Bildung

Der Mensch muss sehen lernen, lernen seine Sinne einzusetzen, um sich Welt aneignen zu können, da er unfertig geboren wird. Lichtwark sieht den Menschen, als ganzen Menschen, der sich auch in seiner „Ganzheitlichkeit“, sprich seiner Multisensualität und Multiperspektivität seiner Zugangsweisen zur Welt, mit Kopf, Herz

<sup>1</sup>-Verwendete Literatur:

A. Lichtwark: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken; 1897, hier: 19. Aufl., Hamburg 1986;  
Langbehn, J.: Rembrandt als Erzieher; Leipzig 1908;

C. Götze, u.a.: Kunsterzieherbewegung;

<sup>2</sup> Lichtwark, 1986, 8;

<sup>3</sup> ebd., 25;

<sup>4</sup> ebd., 26;

<sup>5</sup> ebd., 26;

<sup>6</sup> ebd., 29;

<sup>7</sup> ebd., 32/33; Genau an dieser Stelle wird schon deutlich, dass er an die menschenbildende Funktion der Kunstpädagogik denkt, wie ich sie in Kap. 1 beschrieben habe;

und Hand, entwickeln und v.a. lernen muss zu genießen, weil er dessen fähig ist.<sup>8</sup>

"Das Kind muß sein Wissen selbst erarbeiten, seine Erkenntnis erleben, nur dann werden sie fruchtbar in ihm und aus ihm zur Wirkung kommen."<sup>9</sup>

Lichtwerk unterscheidet bereits zwischen der Arbeit mit Jungen und mit Mädchen. Er hält die Mädchen für früher entwickelt und weist ihnen eine bessere Schulung des Auges und der Empfindsamkeit zu.<sup>10</sup> Des weiteren ist sein Menschenbild national geprägt<sup>11</sup>, ein Ansatz, den wir in Humboldts Bildungsbegriff bereits kennengelernt haben. Die Kunstbetrachtung hat für Lichtwerk nicht Selbstzweck, sondern ist Mittel zum Zweck.<sup>12</sup> Aus diesen Äußerungen lässt sich schließen, dass sich sein Menschenbild weitestgehend z.B. mit dem Schillers deckt.

*Gender*

*nationale Prägung*

Gunter Otto<sup>13</sup> dokumentiert Materialien zur Geschichte der ästhetischen Erziehung. Seine Dokumente reichen bis in das Jahr 1825 zurück. Damals wurde das Zeichnen vorrangig als Vorübung zum Schreiben und als "nette Nebenbeschäftigung"<sup>14</sup>, aber auch als Wahrnehmungsschulung und v.a. als Schulung des räumlichen Vorstellungsvermögens und der Konzentrationsförderung betrachtet.<sup>15</sup> Neben diesen eher technisch - handwerklich, aber auch kognitiv angelegten Zielen, sollte das ästhetische Gefühl, der Schönheitssinn<sup>16</sup> geweckt, angeregt und gebildet werden. Erst nach der Jahrhundertwende entstanden Schriften, die bis in die heutige Zeit hineinwirken, die Gedanken zu den Stichworten "Anschauung - Ausdruck - Gestaltung" formulieren und zum Ziel des damaligen Unterrichts machen.<sup>17</sup> Das klassische Menschenbild ändert sich nicht in erwähnenswerter Hinsicht, im Gegenteil, es wird versucht die klassischen Ideale zu leben und danach zu bilden.

*historische Wurzeln der Kunstpädagogik*

<sup>8</sup>. ebd., 34/35;

<sup>9</sup>. ebd., 36;

<sup>10</sup>. ebd.37;

<sup>11</sup>. ebd., 39;

<sup>12</sup>. ebd., 35;

<sup>13</sup>. ders.: Didaktik der ästhetischen Erziehung; Braunschweig 174; hier: S.26f.;

<sup>14</sup>. z.B.: Ehrlich, G.G.: Unterrichtsplan für die Elementarschule; Soest 1829; S.55f.;

<sup>15</sup>. z.B.: Schmid, Peter: Anleitung zur Zeichenkunst; Berlin 1825; und: Wunderlich, Theodor: Illustrierter Grundriss der geschichtlichen Entwicklung des Unterrichts im Freien Zeichnen; Stuttgart 1892;

<sup>16</sup>. z.B.: Flinzer, Fedor: Lehrbuch des Zeichenunterrichts; Bielefeld/Leipzig 1876;

<sup>17</sup>. ich denke hier u.a. an: Hartlaub, Gustav: Der Genius im Kinde; Breslau 1922; und: Richter, Johannes: Die Entwicklung des künstlerischen Gedankens; Leipzig 1909; und: Tadd, Liberty: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend; Leipzig 1903;

## B. Langbehn - „Rembrandt als Erzieher“

### *klassisches Menschenbild*

Langbehn illustriert in seiner Schrift "Rembrandt als Erzieher"<sup>18</sup> ebenfalls dieses klassische Menschenbild. Er betont die Individualität als Wesensmerkmal des Menschen<sup>19</sup>, die sich in besonders ausgeprägtem Maße beim Künstler/ bei der Künstlerin, der/die "auf geistig eigenen Füßen steht"<sup>20</sup>, ausdrückt. Er betont die Bedeutung des ganzen Menschen verweist in diesem Zusammenhang auf die Kunst:<sup>21</sup>

"Wissen ist Stückwerk, Können ist Ganzwerk. Das Schöpferische liegt schon im Wort Kunst selbst ausgedrückt; es ist von Können abgeleitet und im aktiven Sinne angewandt; eine Sache "können" heißt hier: sie ins Leben rufen können; schaffen kann aber, unter allen Umständen, nur der ganze Mensch."

### *Wahrnehmung und Erkenntnis*

Dieser Tatsache muss die Bildung folgen. Langbehn beschreibt den Menschen als sinnlich wahrnehmendes und denkendes Wesen<sup>22</sup>. Der Titel seiner Schrift muss, meiner Ansicht nach so verstanden werden, dass Bildung immer ein Bild, ein Vorbild, ein Ideal braucht. Dieses Ideal ist für Langbehn Rembrandt. In seinen Werken sieht er all das ausgedrückt, erfüllt, was seinem Bild des ganzen Menschen entspricht. Er schreibt, u.a.: "Indem Rembrandt Geistergeschichte giebt, giebt er Geistesgeschichte."<sup>23</sup>

### *der Mensch als Maß aller Dinge*

Für ihn steht die Kunst an erster Stelle des Geisteslebens, der Wissenschaften<sup>24</sup> und der Mensch ist Maß aller Dinge.<sup>25</sup> Wissen muss lebendig sein<sup>26</sup>, deshalb müssen Kopf und Herz des Menschen immer zusammenarbeiten, bei der Vermittlung beide angesprochen werden.<sup>27</sup> Unter der Aufgabe der Pädagogik versteht er die eines Gärtners.<sup>28</sup> Er spricht sich entschieden gegen eine Spezialisierung des Menschen aus und fordert zur Umkehr, zum allseits gebildeten Menschen, auf.<sup>29</sup>

### *Selbsterziehung*

Und wie die Klassiker betont er, "dass Selbsterziehung die beste Erziehung sei".<sup>30</sup>

18. ders., 1890;

19. ebd., 9/68;

20. ebd., 14/15;

21. ebd.: 58;

22. ebd.: 59/62;

23. ebd., 89;

24. ebd., 95;

25. ebd., 100;

26. ebd., 109;

27. ebd., 111;

28. ebd., 162;

29. ebd., 286/289;

30. ebd., 301;



Zusammenfassend lässt sich also kurz und knapp feststellen, dass die Anfänge der Kunsterziehung tief im klassischen Bildungsbegriff, wie er hier im 1. Kapitel dargestellt wurde, und im klassischen Menschenbild, das darin implizit enthalten ist, verwurzelt sind.

*die Wurzeln der Kunstpädagogik liegen im klassischen Bildungsbegriff, wie er in dieser Arbeit dargelegt wurde*

## Teilbaustein 2: Bauhauspädagogik<sup>31</sup>

*kunstpädagogische Ansätze des ‚bauhauses‘*

Das "bauhaus", gegründet 1919 und geschlossen 1933 durch die Nationalsozialisten, ist für eine historische Betrachtung kunstpädagogischer Ansätze in vielerlei Hinsicht interessant, darunter nenne ich hier nur die wesentlichsten:

- Es versammelte mehrere der bedeutendsten Künstler/-innenpersönlichkeiten<sup>32</sup> dieser Zeit unter einem Dach.
- Viele dieser Bauhauslehrer/-innen waren nicht nur hervorragende Künstler/-innen, sondern auch genauso hervorragende Pädagog/-innen.
- Im Mittelpunkt der Bauhaus-Idee stand zum einen der Mensch, der „ganzheitlich“ ausgebildet werden sollte, zu einer „ganzheitlichen“ Persönlichkeit, zum anderen aber auch eine Reaktion der Kunst auf die Ansprüche der neuen Zeit, eine Verbindung von Kunst, Handwerk und industrieller Fertigung. Kunst sollte, durch die Gestaltung des menschlichen Lebensraumes und einfacher Gebrauchsgegenstände, Teil des Alltagslebens jedes Menschen werden.
- Die Bauhauslehre begann bei den Elementaria und baute darauf systematisch in die verschiedensten Richtungen künstlerischen Schaffens auf.
- Die Arbeit der Bauhauslehrer/-innen und -schüler/-innen wirkt bis in unsere Zeit hinein.

Drei "Bauhauslehrer" haben die Sinnmitte des Bauhauses ganz besonders vom Menschen her definiert. Dies sind Walter Gropius, Laszlo Moholy - Nagy und Oskar Schlemmer. Ihnen gebührt hier deshalb ein besonderer Platz.

### A. Walter Gropius - sein kunstpädagogischer Ansatz und sein damit verbundenes Menschenbild

*Aufgeschlossenheit für neue Technologien*

Gropius gilt unter den Bauhausdirektoren als Pädagoge unumstritten als profilierteste Persönlichkeit. Deshalb soll er als erster genannt werden. Er hatte nicht nur das Händchen als Pädagoge, sondern auch in der Berufung seiner Lehrer, bei denen immer auch ihre pädagogischen Fähigkeiten als Einstellungskriterien herangezogen wurden.<sup>33</sup> Von der Einstellung her gab Gropius ein klares "Ja" zur Technik und zur Maschine, und damit auch zur unbedingten Zusammenarbeit von Kaufmann/-frau, Techniker/in und Künstler/in, als erzieherischem Grundgedanken und zur stetigen Vervollkommnung des industriellen Produktionsprozesses und dessen Ökonomie. Gropius spricht von der "Lehre des organischen Gestaltens"<sup>34</sup>, die, dem Sinn des Zeitgeistes gemäß, eine Forderung formuliert:

"Exakt geprägte Formen, jeder Zufälligkeit bar, klare Kontraste und Einheit

<sup>31</sup> Verwendete Literatur:

Rainer Wick: bauhaus Pädagogik; Köln 1988;

Rainer Wick: Johannes Itten. Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik; Lüneburg 1997;

<sup>32</sup> u.a. Johannes Itten (1888 - 1967), Laszlo Moholy - Nagy (1895 - 1946), Josef Albers (1888 - 1976), Wassily Kandinsky (1866 - 1944), Paul Klee (1879 - 1940), Oskar Schlemmer (1888 - 1943), Walter Gropius (1883 - 1969) und Ludwig Mies van der Rohe (1886 - 1969)

<sup>33</sup> Wick, 1988, 72f.;

<sup>34</sup> Gropius: Vorschläge zur Gründung einer Lehranstalt als künstlerische Beratungsstelle für Industrie, Gewerbe und Handwerk; in: Probst/Schädlich (Hg.): Walter Gropius. Ausgewählte Schriften (Werkverzeichnis Teil 3), Berlin 1988, S.62;

von Form und Farbe werden entsprechend der Energie und Ökonomie des modernen öffentlichen Lebens das ästhetische Rüstzeug des modernen Werkkünstlers werden. Das unablässige Streben des leitenden Lehrers wird also darauf abzielen müssen, den Schülern von Anbeginn als wichtigste Mitgift ein klares künstlerisches Glaubensbekenntnis ins Herz zu pflanzen..."

Nur so können moderne Lebensformen zu einem einheitlichen Ausdrucksbild gelangen. Wie bei vielen seiner Zeitgenossen, basiert Gropius Idee eines neuen, einheitlichen Stils auf Nietzsche. Der schöpferische Mensch, der/die Künstler/in, wird in besonderem Maße an der Schaffung der "neuen Welt" mitwirken, beteiligt sein. In einer Rede zur ersten Ausstellung von Schüler/-innenarbeiten des Bauhauses im Juni 1919 schwärmt er:

*Gesamtkunstwerk*

"...Kleine geheime in sich abgeschlossene Bünde, Logen, Hütten, Verschwörungen, die ein Geheimnis, einen Glaubenskern hüten und künstlerisch gestalten wollen, werden entstehen, bis sich aus einzelnen Gruppen wieder eine allgemeine große, tragende, geistig - religiöse Idee verdichtet, die in einem großen Gesamtkunstwerk schließlich ihren kristallinen Ausdruck finden muß. Und dieses große Kunstwerk der Gesamtheit, diese Kathedrale der Zukunft, wird dann mit seiner Lichtfülle bis in die kleinsten Dinge des täglichen Lebens hineinstrahlen...Wir werden das nicht mehr erleben, aber wir sind, das glaube ich fest, die Vorläufer und die ersten Werkzeuge eines solchen Weltgedankens..."<sup>35</sup>

Auf Gropius pädagogisches Verständnis lässt sich u.a. aus der Bauhausausstellung von 1922 schließen<sup>36</sup>. Dort heißt es:

"Während der ganzen Dauer der Ausbildung wird auf der Einheitsgrundlage von Ton, Farbe und Form eine praktische Harmonisierungslehre<sup>37</sup> erteilt, mit dem Ziele, die physischen und psychischen Eigenschaften des Einzelnen zum Ausgleich zu bringen."

Daraus folgt dann konsequenterweise auch Gropius Definition der Bauhausidee, die seinen anthropologischen Ansatz, das Fokussieren des Menschen und seines Verhältnisses zur Welt, 1923 zum Ausdruck bringt:<sup>38</sup>

*der Mensch als Mittelpunkt*

"Der beherrschende Gedanke des Bauhauses ist also die Idee der neuen Einheit, die Sammlung der vielen "Künste", "Richtungen" und Erscheinungen zu einem unteilbaren Ganzen, das im Menschen selbst verankert ist und erst durch das lebendige Leben Sinn und Bedeutung gewinnt. Von dem richtigen Gleichgewicht der Arbeit aller schöpferischen Organe hängt die Leistung des Menschen ab. Es genügt nicht, das eine oder andere zu schulen, sondern alles zugleich bedarf der gründlichen Bildung. Daraus ergibt sich Art und Umfang der Bauhauslehre. Sie umfaßt die handwerklichen und wissenschaftlichen Gebiete des bildnerischen Schaffens."

Darin lässt sich die Idee des ganzen Menschen ablesen, die dem neuhumanistisch gebildeten Gropius bekannt gewesen sein müssen.<sup>39</sup>

*Vernunft und Sinnlichkeit*

Mit diesem Ideal wendet er sich direkt gegen den Zeitgeist, <sup>40</sup>

*Handwerk und Kopfwerk*

"gegen die ausschließliche Vorherrschaft instrumenteller Vernunft, gegen das Vordringen eines einseitigen Bildungsmaterialismus zum Zweck funktionaler Ertüchtigung, gegen das Verkümmern der sinnlichen Erkenntnisfähigkeit."

<sup>35</sup> Wick, 1988, 74;

<sup>36</sup> Satzungen, Staatliches Bauhaus in Weimar, Juli 1922, S.3;

<sup>37</sup> der Gedanke einer Harmonisierungslehre fußt u.a. auf einem Satz aus dem Aufsatz "Der Aufbau der lebendigen Form durch Farbe, Form, Ton" von Gertrud Grunow (in: Gropius (Hg.): Staatliches Bauhaus Weimar 1919 - 1923, Weimar/München 1923, S.20): "**Das oberste Gesetz, nach dem jede Ordnung aufgebaut ist, heißt Gleichgewicht.**"

<sup>38</sup> Gropius, 1923, S.9; "Idee und Aufbau des Staatlichen Bauhauses";

<sup>39</sup> man rufe sich die Bildungsideale eines Schiller, Herder, Humboldt oder auch Goethe ins Gedächtnis zurück;

<sup>40</sup> s. auch: Wick, 1988, 76/77;

Er sucht nach einem Gleichgewicht, einer Balance, einer Harmonie von Vernunft und Sinnlichkeit, von Handwerk und Kopfwerk, nach einer Einheit von "mens, anima und sensus", sucht nach der Entfaltung einer individuellen, persönlichen Lebenskultur, die er einer frühen Spezialisierung vorzieht.

Er erkennt, dass dieser „ganzheitliche“ Mensch mehr als reiner Selbstkultivierung bedarf, es um eine Vermittlung einer Harmonisierung von individuellen und gesellschaftlichen Bedürfnissen und Interessen gehen müsse. Beide Seiten, subjektive und objektive Komponenten, müssen im Menschen gleichzeitig und gleichrangig erweckt, gebildet und gefördert werden.

Zeitgleich mit der Übersiedlung des Bauhauses nach Dessau, Mitte der 20iger Jahre, gerät dieses Menschenbild, dieses Bildungsideal immer mehr aus dem Gleichgewicht, weicht dem Funktionalismus; Subjektives macht objektiven Gestaltungsaufgaben Platz.

soziale Relevanz ästhetischer Produktion

**B.Laszlo Moholy - Nagy - kunstpädagogische Ansätze**  
Für Moholy - Nagy<sup>41</sup> war die Frage nach der sozialen Relevanz ästhetischer Produktion zentral. Auch er forderte immer die Ganzheit des Menschen, polemisierte gegen den "sektorenhafte Menschen". Moholy - Nagys Einstellung zur Technologie seines Zeitalters zeigt sich in seinen folgenden Sätzen:<sup>42</sup>

"Die Wirklichkeit ist der Maßstab des menschlichen Denkens. (...) Und diese Wirklichkeit unseres Jahrhunderts ist die Technologie: die Erfindung, Konstruktion und Wartung von Maschinen. Maschinen benutzen, heißt, im Geist des Jahrhunderts handeln. (...) Vor der Maschine ist jedermann gleich. Die Technologie kennt keine Tradition und kein Klassenbewußtsein. (...) Die Kunst kristallisiert die Emotionen eines Jahrhunderts, Kunst ist Spiegel unserer Stimme. Die Kunst unseres Jahrhunderts muß elementar, präzise und allumfassend sein."

"Die vollständige Mechanisierung von Techniken stellt keine Bedrohung für die essentielle schöpferische Kraft dar."<sup>43</sup>

Mediengestaltungskompetenz

Moholy selbst experimentierte mit mechanisierten Techniken, wie z.B. Fotogrammen, Fotoplastiken, kinetischen Objekten, Lichtrequisiten etc., versuchte so einen künstlerischen Ausdruck mit den Medien, den Techniken, der Sprache der Zeit zu finden, diesen aber so, dass er über diese Jetztzeit hinaus gültig blieb. Er nimmt so in seinem kunsttheoretischen Ansatz einen dezidiert gesellschaftsbezogenen Standpunkt ein, im Gegensatz zu den metaphysischen, individualistischen oder idealistischen Standpunkten seiner Kollegen.<sup>44</sup> "Sein Streben galt der produktiven Bewältigung der technisch-urbanen Lebenswelt des Industriezeitalters unter Ausnutzung der neuen Medien, die auf Authentizität der Nachrichtenübermittlung hin angelegt sind."<sup>45</sup>

<sup>41</sup> Wick, 1988, 128f.;

<sup>42</sup> Moholy-Nagy, Sibyl: Laszlo Moholy-Nagy. Ein Totalexperiment; Mainz/Berlin 1972, S.30f.; und: Katalogbuch Laszlo Moholy-Nagy, S.30;

<sup>43</sup> genau diese zukunftsorientierte Haltung des Autors sollte, ja muss, an späterer Stelle im Hinblick auf unser postmodernes "Leben im Netz und mit dem Netz" diskutiert werden;

<sup>44</sup> wie z.B. Kandinskys Suche nach dem rein- und ewig-Künstlerischen, Klees Entwurf einer transzendentalen Gegenwelt, Schlemmers idealem Menschenbild; (vgl. Wick, 1988, 139);

<sup>45</sup> ebd.

D.h. Moholy-Nagy bekennt sich uneingeschränkt zur Gegenwart und weist individualistische Ideologien zurück.

Er ist weiterhin, als Erzieher, der Ansicht, die auf dem Empiriekritizismus basiert<sup>46</sup>, "dass es Aufgabe der Kunst sei, die menschlichen Sinnesorgane so zu trainieren, dass die Empfindungsfähigkeit (...) gesteigert werde." D.h. der ästhetische Genuss wird funktionalisiert, wird zum Ich stärkenden Effekt. Kunst ist also weder Selbstzweck, noch Erkenntnismittel, sondern Instrument zur Stärkung der Ich-Identität und ihrer Beziehung, Vernetzung zur Welt. In diesen ästhetischen Genuss ist die Rezeption und Gestaltung der technisch-urbanen Umwelt explizit mit eingeschlossen.

*Kunst als Stärkung der Ich-Identität*

Dazu gehört zuallererst das Konzept einer umfassenden Sinnesschulung. Für Moholy wird so die Kunst zu einem<sup>47</sup> "indirekten Erziehungsmittel, das die Sinne des Menschen schärft und sie gegen alle möglichen Überraschungen schützt, und zwar mit intuitiver Sicherheit..." Diese Erziehung zum Neuen Sehen muss gleichzeitig als Revolte gegen die bürgerliche entfremdete Lebenswelt betrachtet werden.

*Schulung der Sinne*

Moholys zentrales Erziehungsziel ist die "Sensibilitätserziehung"<sup>48</sup>, d.h. für ihn aber nicht nur den Menschen für Kunst, sondern auch für den aktiven Genuss seiner modernen Lebenswelt zu sensibilisieren. Bei sektorenhafter Erziehung verkümmert der Mensch.<sup>49</sup> Immer wieder muss hier der bewusste Einschluss der Technik in die Lebenswelt betont werden. Ziel ist immer der Mensch, nie das Objekt, d.h. die Technik selbst ist nie Ziel, sondern immer nur Mittel.

*Sensibilitätserziehung*

*Technik als Werkzeug*

Damit der Mensch seine Lebenswelt aktiv gestalten kann, müssen seine Sinnesfunktionen gestärkt, seine Kreativität geübt und seine Schöpferkraft gefördert werden. Moholy antizipiert das Beuys-Diktum "Jeder Mensch ist ein Künstler".<sup>50</sup>

Moholy stellt den Menschen, nicht das Fach an den Anfang und in den Mittelpunkt seiner Kunstpädagogik. Beim Menschen müssen

*der Mensch als Mittelpunkt*

<sup>46</sup> Wick, 1988, 140: begründet durch Ernst Mach (1838 - 1916), ein subjektivistisches Erkenntnismodell, demzufolge sich Realität im Subjekt selbst durch Bildung von Empfindungskomplexen konstituieren lässt, und es dem Individuum so möglich ist, die Dominanz über eine faktisch undurchschaubar gewordene äußere, gesellschaftliche Realität scheinbar zurückzugewinnen und mithin Entfremdung zu überwinden;

<sup>47</sup> Moholy-Nagy: Von Material zu Architektur, München 1929, S.15;

<sup>48</sup> Wick, 1988, 148;

<sup>49</sup> Moholy-Nagy: Von Material zu Architektur; München 1929; S.11; "Der sektorenhafte Mensch muß wieder in dem zentralen, in der Gemeinschaft organisch wachsenden Menschen fundiert sein: stark, offen, beglückt, wie er in seiner Kinderzeit war. Ohne diese organische Sicherheit sind die reichsten Differenzierungen des Fachstudiums...bloßer quantitativer Erwerb, ohne dass damit die Lebensintensität gesteigert, der Lebensumkreis erweitert wird...Die Zukunft braucht den ganzen Menschen."

<sup>50</sup> Moholy-Nagy: Von Material zu Architektur; München 1929; S.14; "Ein jeder Mensch ist begabt. Jeder gesunde Mensch hat ein tiefes Vermögen, die in seinem Mensch-Sein begründeten schöpferischen Energien zur Entfaltung zu bringen..."

Ursprünglich ist ein jeder begabt zur Aufnahme und Erarbeitung von Sinneserlebnissen. Jeder Mensch ist ton- und farben - empfindlich, tast- und raum - sicher usw. Das bedeutet, dass ursprünglich ein jeder Mensch aller Freuden der Sinneserlebnisse teilhaftig werden kann; das heißt weiter, dass jeder gesunde Mensch auch aktiv Musiker, Maler, Bildhauer, Architekt usw. sein kann, wie er, wenn er spricht - ein "Sprecher" ist. Das heißt, er kann seinen Empfindungen in jedem Material Form geben (was nicht gleichbedeutend mit "Kunst" ist)."

zunächst „Sinn, Gefühl und Gedanken“ gereift und entwickelt werden, um dann "von seiner biologischen Mitte her allen Dingen des Lebens gegenüber wieder mit instinktiver Sicherheit Stellung" nehmen zu können.<sup>51 52</sup>

*der Mensch als Mittelpunkt pädagogischen, künstlerischen und gedanklichen Tuns*

### C. Oskar Schlemmer - der ideale Mensch

Schlemmer ist der einzige Bauhauspädagoge, der den Menschen nicht nur intentional, sondern gedanklich, künstlerisch, pädagogisch ins Zentrum seiner Arbeit stellt. Der Mensch, ist nicht nur Sinnsmitte des Bauhauses, als Idee der Herausbildung eines neuen Menschen für eine neue Gesellschaft, sondern ständig präsent in der eigenen Arbeit. Dabei ist Schlemmers Ansatz nicht expressionistischer oder veristischer Natur, sondern er sucht nach der essentiellen Urform des Menschen. Die Gefahr dieses Ansatz liegt darin, dass er die Geschichtlichkeit des Menschen vernachlässigt, ihn wie ein elementares Gestaltungsmittel betrachten lässt. Schlemmer thematisiert den Menschen inhaltlich in seiner Lehre und seiner Kunst, verleiht dem humanen Ansatz des Bauhauses damit Ausdruck und beugt sich formal nie der Bauhausideologie des rechten Winkels.

*philosophische Grundlegung*

Schlemmer arbeitet immer aus der Reflexion heraus, beschäftigt sich intensiv mit der Literatur von Paracelsus bis zur Romantik, übernimmt da z.B. das kosmologische Konzept von Mikrokosmos und Makrokosmos, die Dreigliederung des Menschen, die theosophische Idee des neuen Menschen als inter-sexuellem Wesen<sup>53</sup>, ist sichtlich fasziniert von Kleists "Marionettentheater", verarbeitet die Bedeutung des Unbewussten für den schöpferischen Prozess bei Carl Gustav Carus<sup>54</sup>, und setzt sich mit Nietzsches Begriffpaar "apollinisch - dionysisch", sowie Goethes Gedanken zur Kunst auseinander.

*Natur-Kunst-Mensch*

Schlemmer entwickelt eine schematische Darstellung der "NATUR"<sup>55</sup>, aufgesplittet in die Natur, die Kunst und den Menschen. Die Kunst vermittelt dabei zwischen Natur und Mensch, sie ahmt nach, synthetisiert, sucht nach Wahrheit, bildet einen Stil heraus.<sup>56</sup> Schlemmer liebte an der Bauhausidee insbesondere den Gedanken der Überwindung der traditionellen Gattungsgrenzen und das Ziel

<sup>51</sup> ebd., 18 u.19;

<sup>52</sup> Wick, 1988, 174 - 176; Josef Albers, dessen Menschenbild ebenfalls auf Nietzsche und der Reformpädagogik basiert, erweitert die Bauhauspädagogik um das Prinzip des "Lernens durch Erfahrung", das Prinzip von "trial and error", das "entdeckende Lernen" als notwendige Elemente und Bedingungen von Kreativität und schöpferischem Prozess. Die Ansätze von Kandinsky und Klee müssen als eher metaphysisch, idealistisch, analytisch bezeichnet werden. Sie stellen nicht den Menschen, sondern das Ewig - Künstlerische, bzw. eine analytisch-poetisch konstruierte Gegenwelt zur Realität in den Mittelpunkt ihrer Theorien und Lehren. Beide gehen in ihrem Unterricht streng einer elementaren Gestaltungslehre nach. Nicht der Mensch steht im Zentrum ihrer Lehrtätigkeit, sondern die Vermittlung elementarer bildnerischer Elemente, Strukturen und Gesetzmäßigkeiten.

<sup>53</sup> Wick, 1988, 274f.; Freiherr von Schröder: Christliche Theosophen; 1922;

<sup>54</sup> 1789 - 1869;

<sup>55</sup> Schlemmer: Schematische Darstellung >Natur - Kunst - Mensch<, 1928/29, Tusche auf kaschierem Karton, 42,5 x 51,5cm, Bauhaus - Archiv e.V./Museum für Gestaltung Berlin, Depositum Schlemmer;

<sup>56</sup> in: Herzogenrath, Wulf: Oskar Schlemmer. Die Wandgestaltung der neuen Architektur; München 1973, S.104; "Für mich bedeutet abstrakt kurzweg Stil, und Stil bedeutet bekanntlich letzte Form, die möglichste Vollendung. Der Weg dazu führt über die Überwindung des Naturalismus...zu immer größerer Präzision der Idee."

des Gesamtkunstwerkes, dies versuchte er v. a. in seiner "Theaterwerkstatt" zu realisieren.

Er verfocht die Verringerung der Distanz der Kunst zur Industrie, aber kritisierte schärfstens die schwärmerische Handwerksromantik des Bauhauses. Er zog für seinen Unterricht die Konsequenz, dass der Mensch Mittelpunkt des Unterrichts, Maßstab technischer und maschineller Gestaltungsaufgaben sein muss. Obwohl er in seinen ersten Bauhausjahren noch auf das Werkstattprinzip schwörte, hohe Theorieanteile im Unterricht für sich ablehnte, entwickelte er, über seine Lehrtätigkeit im Aktzeichnen hinaus, den ab 1928 für das 3. Semester obligatorischen Unterricht "Der Mensch", der den Stellenwert einer übergreifenden anthropologischen Fundierung der gesamten Bauhauslehre einnimmt.<sup>57</sup>

*der Mensch als Mittelpunkt des Unterrichts, als Maßstab technischer und maschineller Gestaltungsaufgaben*

Im formalen Teil lehrte er Maß- und Proportionssysteme, Kopfkonstruktionen und Kopftypen, Mechanik und Kinetik des menschlichen Körpers und kunsthistorische figürliche Darstellungen. Im biologischen Teil beschäftigte er sich mit der Entstehung des Lebens, Zell- und Keimlehre, Körperbau, Körpermechanik, Organfunktion, Ernährung, Hygiene und Kleidung. Im philosophischen Teil versuchte er alte und neue Denksysteme darzustellen,<sup>58</sup>

*formale, biologische und philosophische Lehre*

"wobei insbesondere der Substanzbegriff, die räumlichen und zeitlichen Vorstellungen, nicht zuletzt auch das Wesen der Seele erörtert werden sollten, endend mit den metaphysischen Erkenntnissen, um Fragen der Ästhetik und Ethik zu klären."

So, wie Moholy-Nagy Beuys "Jeder Mensch ist ein Künstler" antizipierte, erkannte Schlemmer den Menschen als Zentrum seiner Lehre, "sowohl in seiner metaphysischen Dimension, als auch in seiner Maßstäblichkeit für die Gestaltung der alltäglichen Umwelt",<sup>59</sup> lange bevor Le Corbusiers einflussreiches Maßsystem "Der Modulor" 1948 entstand.

Eine weitere wichtige Erkenntnis Schlemmers ist, dass der schöpferische Prozess offen und dynamisch verläuft, und dass er mit starren, statischen Harmonie-, Farb- und Formlehren und -gesetzen unvereinbar ist. Mit diesem offenen Konzept des kreativen Prozesses, unter der Berücksichtigung notwendiger Kenntnisse bildnerischer Gesetzmäßigkeiten, schaffte Schlemmer den notwendigen Spielraum zum Ziel jeder Künstler/-innen - Ausbildung, der Persönlichkeit.

*offenes, dynamisches Konzept des ästhetischen Prozesses*

<sup>57</sup> Schlemmer, Unterrichtsgebiete, in: bauhaus 2/3, 1928, S.23; "Für das >neue Leben<, das sich als modernes Welt- und Lebensgefühl darstellen soll, ist die Kenntnis des Menschen als kosmisches Wesen unerlässlich. Seine Existenzbedingungen, seine Beziehungen zur natürlichen und künstlichen Umwelt, sein Mechanismus und Organismus, seine materielle, spirituelle und intellektuelle Erscheinungsform, kurz: der Mensch als körperliches und geistiges Wesen ist als Unterrichtsgegenstand ebenso notwendig wie bedeutsam.

Es gliedert sich, entsprechend der grafischen Darstellung, dem naturwissenschaftlichen Aufbau und der transzendentalen Ideenwelt in drei Teile, den formalen, den biologischen und den philosophischen Teil. Im Unterricht laufen die drei Teile wechselweise nebeneinander, um sich zuletzt zur Totalität des Begriffes Mensch zu vereinen."

<sup>58</sup> ebd.;

<sup>59</sup> Wick, 1988, 293;

320

Nur über die Beschäftigung des Menschen mit dem Menschen kann er letztendlich zum Menschen werden.



### Teilbaustein 3: Die musische Erziehung<sup>60</sup>

"Die musische Erziehung" muss als Beginn der Kunstpädagogik nach dem zweiten Weltkrieg verstanden werden. Sie basiert auf den bereits dargestellten historischen kunstpädagogischen Ansätzen. Doch auch sie muss als Produkt ihrer Zeit gesehen und verstanden werden.

#### A. Der Wiederaufbau der Kunstpädagogik in den Nachkriegsjahren

Deutschland steht am Ende des zweiten Weltkrieges einerseits vor dem vollkommenen Zusammenbruch, andererseits aber wird es befreit von Jahren der Diktatur, Jahren der Abgeschlossenheit und der kulturellen Isolation. In der Kunst treten alle Richtungen, Stile und Ausdrucksformen gleichzeitig auf. Moderne Kunst und zeitgenössische Künstler/-innen werden in Ausstellungen und Publikationen rehabilitiert. Parallel dazu endet auch die Kunstpädagogik nazistischer Prägung. Die Kunstpädagog/-innen suchen nach verbliebenen Werten, überprüfen diese, suchen nach neuen Werten und schaffen neue Ordnungen. Auf Tagungen diskutiert man einheitliche kunstpädagogische Konzeptionen. Man bemüht sich um internationale Zusammenarbeit. Die UNESCO veranstaltet 1951 in Bristol/England das Internationale Seminar für Kunstpädagogik, 1954 wird die INSEA (International Society for Education through Art) in Paris gegründet. In dieselbe Zeit fällt die Gründung des BDK (Bund Deutscher Kunsterzieher) und der Malklassen an Museen.<sup>61</sup>

*Neuanfänge der Kunstpädagogik nach dem 2. Weltkrieg*

Axel von Criegern diskutiert 1975 in seinem Aufsatz "Kunstdidaktik als gesellschaftliche Fragestellung"<sup>62</sup> die Wechselwirkungen von Gesellschaft, Kunst und Kunstpädagogik, bzw. die Funktionen von Kunst und Pädagogik in der Gesellschaft. Dabei versteht er insbesondere die historische Dimension, d.h. die Zusammenhänge der Veränderungen einer Gesellschaft und der damit verbundenen Veränderungen kunstpädagogischer Intentionen und Funktionen. Er betont den gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang, des dialektischen Verhältnisses von materieller Produktion und Kultur, sieht ein Grundproblem in der Frage nach der Autonomie von Kunst und Kultur, von Pädagogik und schließlich der Kunstpädagogik. Er illustriert seinen Ansatz durch die Betrachtung ausgewählter Epochen der

*Gesellschaft-Kunst-Kunstpädagogik*

<sup>60</sup> Verwendete Literatur:

L. Kossolapow: Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität; Frankfurt 1975;  
Kurt Staguhn: Didaktik der Kunsterziehung; Frankfurt 1972;  
Hans Meyers, u.a.: Theorie der Kunsterziehung, Frankfurt 1973;  
Soika, Trümper, u.a.: Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd.I; Berlin 1953, Neuausgabe 1975; darin: Axel von Criegern: Kunstdidaktik als gesellschaftliche Fragestellung;  
Herbert Read: Kunsterziehung ist Erziehung zum Frieden;  
O. Hasse: Musisches Leben; Hannover/Darmstadt 1951;  
Axel von Criegern (Hg.): Handbuch der Ästhetischen Erziehung; Stuttgart 1982;  
Gert Weber: Kunsterziehung. Gestern.Heute. Morgen auch.; Ravensburg 1964;  
Peter Rech: Kunstpädagogik zwischen Aufklärung und Sehnsucht; Köln 1994;

<sup>61</sup> Weber, 1964, 91-93;

<sup>62</sup> v. Criegern, 1975, in: Soika, Trümper, 1975, 15;

Fachgeschichte, weist unter anderem auf den Zeichenunterricht des 19. Jahrhunderts hin,<sup>63</sup> dessen Intentionen und Auftrag in der Disziplinierung, der allseitigen Ausbildung und dem Training technischer Fertigkeiten lag.

*Funktionalisierung und  
Mystifizierung des  
Künstlerischen*

Mit dem schlechten Abschneiden deutscher Industrieerzeugnisse bei Weltausstellungen, rückte im letzten Viertel des 19. Jahrhunderts die Ausbildung von Phantasie, Mobilität und Kreativität ins Zentrum des gesellschaftlichen Bildungsinteresses, um so die Ausbreitung der Produktivkräfte weiter voranschreiten lassen zu können und über diesen Bereich die geistigen Kapazitäten steigern und ausweiten zu können. Das Künstlerische wurde so einerseits funktionalisiert, andererseits mystifiziert. Dieselbe Tendenz konnte ja v.a. im Bauhaus beobachtet werden. Ganz grundlegend ähnliche Tendenzen lassen sich in der Nachkriegszeit darstellen. Da geht es um wirtschaftlichen Wiederaufbau, d.h. eine beschleunigte Entwicklung der Produktivkräfte, und d.h. insbesondere um die Mobilisierung aller verfügbaren Arbeitsreserven.

*Ideologisierung der  
Bildung*

Beim Wiederaufbau der BRD kam dem Bildungsbereich die Aufgabe der Ideologisierung zu, und hier war "die Art der öffentlichen Atmosphäre der Menschen untereinander" von besonderer Bedeutung.<sup>64</sup> Die Kunstpädagogik reagierte auf diese gesellschaftlichen Vorstellungen pessimistisch, was die menschliche Fähigkeit zur Vernunft und zur gemeinsamen rationalen Problemlösung anbelangt, glaubte an und vertraute auf das Ursprüngliche, das Wesentliche des Menschen, das nur durch die negativen Faktoren der Gesellschaft verdorben werde. Zwischen 1945 und 1960 muss von einer Dominanz der musischen Bildung in der Kunstpädagogik gesprochen werden. Ihr kam eine doppelte kompensatorische Funktion zu: zum einen die Reproduktion von Arbeitskräften, die das Schöne achten, sich gefühlsmäßig im öffentlichen Bereich orientieren und sich dem Konsum enthalten, d.h. eine Erziehung des Gemüts und der Individualität, und zum anderen der harmonische Einklang der Sinne mit der äußeren Welt, d.h. eine Erziehung zum Frieden.

*Gestaltpsychologie  
Ganzheitspsychologie  
Denkpsychologie  
Verhaltenslehre  
Kreativitätsforschung  
experimentelle Kinder-  
psychologie*

### **B.Grundlagen und Bezugswissenschaften**

Wichtig für diese Neufassung der Kunstpädagogik werden Beiträge der Gestaltpsychologie, der Ganzheitspsychologie, der Denkpsychologie, der Verhaltenslehre, der Kreativitätsforschung und der experimentellen Kinderpsychologie<sup>65</sup>. Es geht u.a. darum die Kinder von der Furcht der Unzureichbarkeit der eigenen Symbole, expressiver Zeichen und Bildern zu befreien. Man sieht jetzt das kindliche bildnerische Ausdrucksvermögen verwurzelt in der kindlichen Gesamtpersönlichkeit und widerspricht so entschieden der Auffassung, frühkindliche Formwiedergabe habe Abbildungsfunktion.<sup>66</sup> Demge-

<sup>63</sup> ebd., 16/17;

<sup>64</sup> ebd., 34;

<sup>65</sup> Weber, 1964, 96; Leipziger Psychologenkreis: Krueger, Sander und Volkelt (1929);

genüber wird betont, dass kindliche ästhetische Aktivität immer der Ausdruck eines Prozesses des Umgangs und der Auseinandersetzung des Kindes mit einem Objekt, bzw. mit der Welt, also ein Ausdruck des Ergriffenseins, des Beteiligtseins, ist. Die Kinder geben also keine Sehqualitäten, sondern Inhalte wieder. Anders ausgedrückt, werden motorisch-effektive Umgangserlebnisse in symbolische Darstellungen übersetzt.<sup>67</sup>

Herbert Read stellt 1963 in Montréal die vielbeachtete These auf: "**Erziehung durch Kunst ist Erziehung zum Frieden**", da seiner Ansicht nach der Krieg im Kopf beginne. Wenn also Kunst zur Grundlage der Erziehung wird, kann sie, seiner Ansicht nach zum Gegenmittel gegen die zerstörerischen Kräfte der Zivilisation, gegen den Zerfall der Kultur werden, indem sie das angeborene ästhetische Gefühl des Menschen hegt und pflegt. Damit greift Read auf Schiller und Plato zurück.

*Erziehung zum Frieden durch Kunst*

Für Peter Rech<sup>68</sup> steht das Begriffspaar "rational – irrational" im Zentrum jeder kunstpädagogischen Diskussion. Rational bezieht er sich auf das Lernen, die soziokulturelle Situation und die aktuelle Kunst; irrational auf das Leben, die musische Erziehung, auf apriorisch-ontologisch und psychologisch begründete Kindheitssehnsüchte, auf systematisiert organologisch anmutende Gestaltungen und auf therapeutisch orientierte Ansätze. Im Musischen erkennt er die Nähe zur Tradition, in der musischen Erziehung sieht er v.a. die Intention der Entfaltung der Sinne, die Funktion der Kompensation, reduziert auf anthropologisch-phänomenologische Ansätze und „ganzheitliche“ Ansätze der Kreativitätsforschung.

*rational-irrational*

Eine weitere Grundlage der musischen Erziehung formuliert Kurt Staguhn,<sup>69</sup> nämlich die geistigen Voraussetzungen des Kindes, als Ausgangspunkt kunstpädagogischer Überlegungen, da jeder bildnerische Prozess von ihnen ausgeht, als da wären:

*Wahrnehmungsphysiologie*

- Wahrnehmen und Erfahrung
- Das Sehen
- Hören, Tasten, Sich-im-Raum-Bewegen

Staguhn zieht also die Wahrnehmungsphysiologie als weitere wichtige Bezugswissenschaft heran. Er thematisiert den Beitrag der Sinne zur Erfahrung und stellt die These auf, dass "sinnliche Kontakte zur Welt und geistiges Erfassen der Welt identisch sind".<sup>70</sup> Er schreibt:<sup>71</sup>

<sup>66</sup> ebd.: dieser Widerspruch bezieht sich u.a. auf die Auffassungen von Kornmann und Britsch;

<sup>67</sup> Meyers, Hans: Fröhliche Kinderkunst, 1953; "Das Wurzelwerk, aus dem sich die Gestalten erheben (wird nun) als wohlangelegt auf Ordnung und Artikulation und gründend in den ganzheitsstiftenden Kräften der Seele erkannt. Eine stärkere Stütze als diese kann die Kunstpädagogik mit ihrer ebenfalls völlig positiven Auffassung von schöpferischen Grund und von dem auf Artikulation und Strukturiertheit gerichteten Kunstsinn im jungen Menschen wohl nicht von der Wissenschaft erwarten."

<sup>68</sup> Rech, 1994, 81;

<sup>69</sup> Staguhn, 1972, 5;

<sup>70</sup> ebd., 11;

<sup>71</sup> ebd.: 14;

"Geistiges Erfassen der Wirklichkeit kann in einem frühen Stadium als formale Artikulation des eigenen Verhaltens durch Anpassung an die Realität beschrieben werden."

*Unterstützung der dynamischen Prozesse der Distanzierung, der Abstraktion, der Intellektualisierung*

Für die kunstpädagogische Arbeit ist dabei zu beachten, dass sich die Einstellung zur Welt und die Zuwendung zu ihr im Laufe des Lebens ändert.<sup>72</sup> Kinder können sich von ihren Erlebnissen noch nicht distanzieren. Erwachsenen gelingt diese Distanzierung in vielen Bereichen. Aufgabe jeder Erziehung, also auch der Kunstpädagogik muss also sein, diesen dynamischen Prozess der Distanzierung, aber auch der Abstraktion, d.h. der Intellektualisierung mit allen verfügbaren Mitteln zu unterstützen. Und damit leistet Staguhn auch schon den Übergang zur nächsten Epoche der Kunstpädagogik.

*durch Kunst zum Menschen erziehen*

**C. Intentionen und Facetten der musischen Erziehung**  
 Wilhelm Pierzl schreibt der musischen Erziehung insbesondere das große Idealziel zu, „durch Kunst zum Menschen zu erziehen“.<sup>73</sup> Er geht davon aus, dass Erziehung Menschenbildung ist.<sup>74</sup> Erziehung ist kein abstraktes System, sondern sie ist so wirklich wie das Leben. Sie vervollkommnet das Menschenbild und die Kultur.<sup>75</sup> Diese These stellt er all seinen Ausführungen voran. Unter Menschenbildung versteht er die „ganzheitliche Entwicklung und Auszeugung der Persönlichkeit.“<sup>76</sup> Seiner Ansicht nach beginnt Menschenbildung „mit der Liebe zum Menschen“. In einem Rückgriff auf Erich Kästners „Die Konferenz der Tiere“ bekräftigt er seinen Standpunkt durch den von den Staatshäuptern unterschriebenen Vertrag. In diesem ist unter Punkt 5) zu lesen, dass „die Aufgabe, die Kinder zu wahren Menschen zu erziehen, die höchste und schwerste Aufgabe sei“. Mit Friedrich Schiller vereint Pierzl die Meinung, dass „die Kunst das einzige Mittel sei, um den Menschen in seiner Totalität auszubilden.“<sup>77</sup> Pierzl betont in seinem Buch die Notwendigkeit einer „ganzheitlichen“ Menschenbildung in seiner Zeit, die durch das „ganzheitliche“ Kunsterlebnis zur Selbstversenkung, Selbstfindung und Selbstverwirklichung führt und somit gegen das Zeitphänomen Selbstentfremdung des Menschen wirken kann. Er interpretiert Strafälligkeit und Therapiebedürftigkeit als letzten Akt einer Erziehungstragödie, die durch die einseitige Verstandesbildung in den Schulen ihren Anfang findet, und spricht sich für „Seelenbildung“ durch die Beschäftigung mit Kunst und Musik aus.<sup>78</sup>

Die Entwicklung der schöpferischen Kräfte soll ein Gegengewicht zur Gedächtnis- und Verstandeschulung bilden.<sup>79</sup>

<sup>72</sup> ebd.: 27;

<sup>73</sup> Pierzl, Wilhelm: Kunsterziehung als wesentliches Mittel zur Menschenbildung; Leoben 1957; S. 93;

<sup>74</sup> Pierzl, 1957, 16/17;

<sup>75</sup> Pierzl, 1957, 165;

<sup>76</sup> ebenda

<sup>77</sup> Pierzl, 1957, 40;

<sup>78</sup> Pierzl, 1957, 88;

<sup>79</sup> Pierzl, 1957, 164;

Er plädiert für die Ganzheit der musischen Fächer und sieht die Notwendigkeit sich um ein neues Menschenbild zu bemühen. Der Sinnbezug aller Lebensbereiche, der Wissenschaften, der Technik, der Wirtschaft, der Politik, der Kunst, der Kultur, etc. muss im Menschen angesiedelt werden. Dabei muss die kindliche Entwicklung Eingang in die Inhalte und Methoden des Kunstunterrichts finden. Dem natürlichen Lernen entspricht ein fächerübergreifender Zugang viel eher, als ein fachspezifischer Weg.<sup>80</sup> Pierzl fordert deshalb eine herausragende Position der Kunsterziehung im Fächerkanon.<sup>81</sup> In allen Fächern, v.a. aber auch im muttersprachlichen Unterricht soll die ästhetische Zielsetzung stärker betont werden. Kunsterziehung bildet zur menschlichen Persönlichkeit. Die anderen Fächer bilden für etwas aus.<sup>82</sup> „Ganzheitlichkeit“ ist der Leitbegriff seines kunstpädagogischen Ansatzes. „Menschlichkeit“ ist sein Ziel.

*Kunsterziehung bildet zur menschlichen Persönlichkeit*

Pierzl legt mit seiner Schrift zwar einen wichtigen Grundstein für die „Kunstpädagogik als Menschenbildung“, allerdings beansprucht er seine Forderungen allein für einen „ganzheitlichen Zeichenunterricht“.<sup>83</sup> Dieser „ganzheitliche Zeichenunterricht“ ist sehr stark von Erkenntnissen der Kinderzeichnungsforschung seiner Zeit geprägt. Damit stellt er den Bereich der ästhetischen Produktion ins Zentrum der kunstpädagogischen Arbeit. Die Frage nach der ästhetischen Rezeption wird nur am Rande berührt. Der weite Bereich des ästhetischen Denkens wird nicht thematisiert. Viele seiner Thesen und Forderungen sind plausibel, werden aber nicht weiter begründet. So steht Pierzls Schrift als eines von vielen Handbüchern für die Kunsterzieher/-innen seiner Zeit, das heute jedoch nurmehr als Zeitdokument betrachtet werden kann. Pierzl gelingt es nicht, eine breite, zeitlos gültige Argumentationsgrundlage für seine These, man könne durch Kunst zum Menschen erziehen, aufzubauen.

*„ganzheitlicher Zeichenunterricht“*

In diesem Bereich muss auch der bereits zitierte Ansatz von H. Read, der Kunsterziehung als Friedenserziehung betrachtet, und somit auch den Menschen in den Mittelpunkt stellt, angesiedelt werden.

Weber<sup>84</sup> beschreibt drei wesentliche Kräftegruppen der Kunstpädagogik:

- die Entwicklungslinie der Kunsterzieher/-innenbewegung von Hartlaub bis Ott, die das Kind in den Mittelpunkt stellt;
- eine Entwicklungslinie, in deren Mittelpunkt Gestaltungs- und Formlehren, bildnerische Strukturen, etc., stehen;<sup>85</sup>

*drei Kräftegruppen der Kunstpädagogik:  
- das Kind  
- die Gestaltungs- und Formlehre  
-Prozessorientierung im Mittelpunkt*

<sup>80</sup> Bsp. S. 143ff.

<sup>81</sup> Pierzl, 1957, 164; vergleichbar dem „ästhetischen Prinzip“, wie man es später bei Gunter Otto findet;

<sup>82</sup> ebd.;

<sup>83</sup> dazu rechnet Pierzl auch Malen, Fotografieren, Schneiden und Reißen, Kratzen und Ritzen, Drucken, Spritzen, Textiltechniken, Formen und Treiben, Schrift sowie Sachzeichnen;

<sup>84</sup> Weber, 1964, 111;

- eine prozessorientierte Entwicklungslinie, die Kunst als Prozess betrachtet und die Begegnung des Kindes mit der Kunst ins Zentrum stellt.<sup>86</sup>

Die musische Erziehung ist gewissermaßen Wiege dieser Entwicklungen, sie beinhaltet vieles implizit, was später weiterverfolgt wird.

*jede bildnerische Tätigkeit wirkt erziehend und bildend*

Für Ernst Staguhr<sup>87</sup> wirkt jede bildnerische Tätigkeit erziehend und bildend auf den heranwachsenden Menschen zurück, da sie ihn zwingt Probleme zu lösen, Ordnungen zu entwickeln, Formen zu schaffen und dabei die eigenen Vorstellungen zu klären; es entstehen u.a. kognitive Strukturierungen und ein besonderes Problembewusstsein. Bildnerische Tätigkeit "setzt ein Höchstmaß an situationsgerechter methodischer Beweglichkeit und Selbständigkeit des Entscheidens und Handelns voraus."<sup>88</sup>

*Kunst als sozialer und kommunikativer Prozess*

Die gesellschaftliche Bedeutung der Kunst begründet er u.a. über die Tatsache, dass Kunst ein vom Subjekt bestimmter Prozess ist, dass Kommunikation bei sozialen Prozessen im Zentrum steht und alle Menschen am Prozess Kunst/Kultur beteiligt sind, dass der Mensch, sowie die Gesellschaft und die Kultur, die Kunst sich in einem dynamischen Prozess ständig verändern, so dass auf diese Weise eine ständige Evolution abläuft. Verlangsamt sich dieser ständige Evolutionsprozess oder erstarrt sogar, so muss, laut Autor, der Grund dafür im "Motivschwund" gesucht werden, denn nur in der ständigen Auseinandersetzung mit Ich und Welt ist Entwicklung möglich. Dagegen kann mit Motivbesinnung gearbeitet werden<sup>89</sup>, d.h. es können Anregungen gegeben werden, Veränderungen vorbereitet werden. Genau darin liegt die Aufgabe der bildenden Kunst. Sie kann Sinnzusammenhänge schaffen und diese sind "ein wesentliches Moment in der Gestaltung sozialer Lebenszusammenhänge."<sup>90</sup>

*Selbstbildung  
Ziel: gegen Selbstentfremdung wirken*

Dies heißt aber wiederum nichts anderes, als dass auch Staguhrs Ansatz auf das bekannte Grundprinzip gründet, dass jede Erziehung und Bildung nur Selbsterziehung und Selbstbildung ist, d.h. auch, dass Kunstpädagogik eine Art Hebammenkunst zur Selbsthilfe darstellen sollte, mit dem Ziel gegen die Selbstentfremdung zu arbeiten, sich aber doch fortlaufend Distanz zum Selbst zu schaffen, sich Selbst zu behaupten, und dies in einem ständigen dynamischen Prozess der Auseinandersetzung mit dem Menschen als Ich und als sozialem Wesen. In der bildnerischen Tätigkeit schafft es das Individuum Distanz zu den eigenen Vorstellungen zu schaffen.

<sup>85</sup> z.B. das Bauhaus;

<sup>86</sup> insbesondere: Gunter Otto: Kunst als Prozess im Unterricht, 1964;

<sup>87</sup> Staguhr, 1972, 47;

<sup>88</sup> ebd.;

<sup>89</sup> ebd., 112/113;

<sup>90</sup> ebd., 114;

Kurz, in all diesen drei historischen Ansätzen der Kunstpädagogik wird in den Schriften deutlich, dass der Mensch im Mittelpunkt der kunstpädagogischen Arbeit stehen soll. Obwohl diese Schriften sich grundlegend ähnlich anhören, wurden sie ganz unterschiedlich in die Tat umgesetzt. Obwohl ich die musische Erziehung nicht gerade als Schlüssel zur Menschenbildung betrachte, ist sie es doch, die nach dem 2. Weltkrieg durch das Unternehmen eine wissenschaftliche Basis und Bezugswissenschaften zu finden, die dadurch zur Reflektion anregt, die eine Basis für die Geschichte der modernen Kunstpädagogik anbietet. Trotz allem darf nie vergessen werden, dass es zwischen Theorie und Praxis, leider, große Unterschiede gibt. So gesehen, ist dieses kleine Kapitel für mich nur eine Spurensuche.

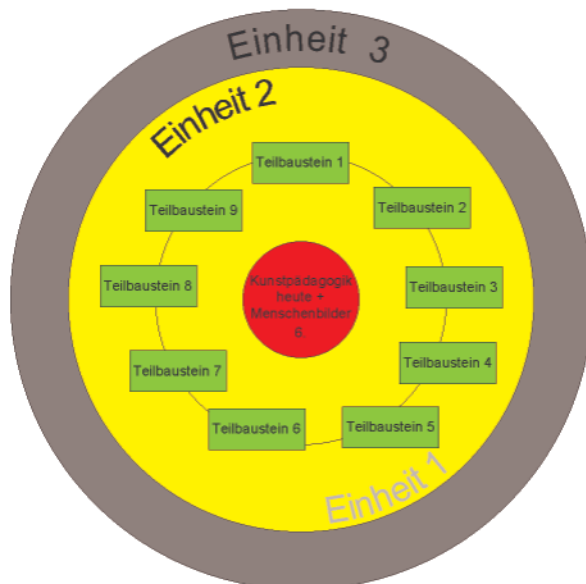
327  
*der Mensch im Mittel-  
punkt der kunstpädago-  
gischen Arbeit*



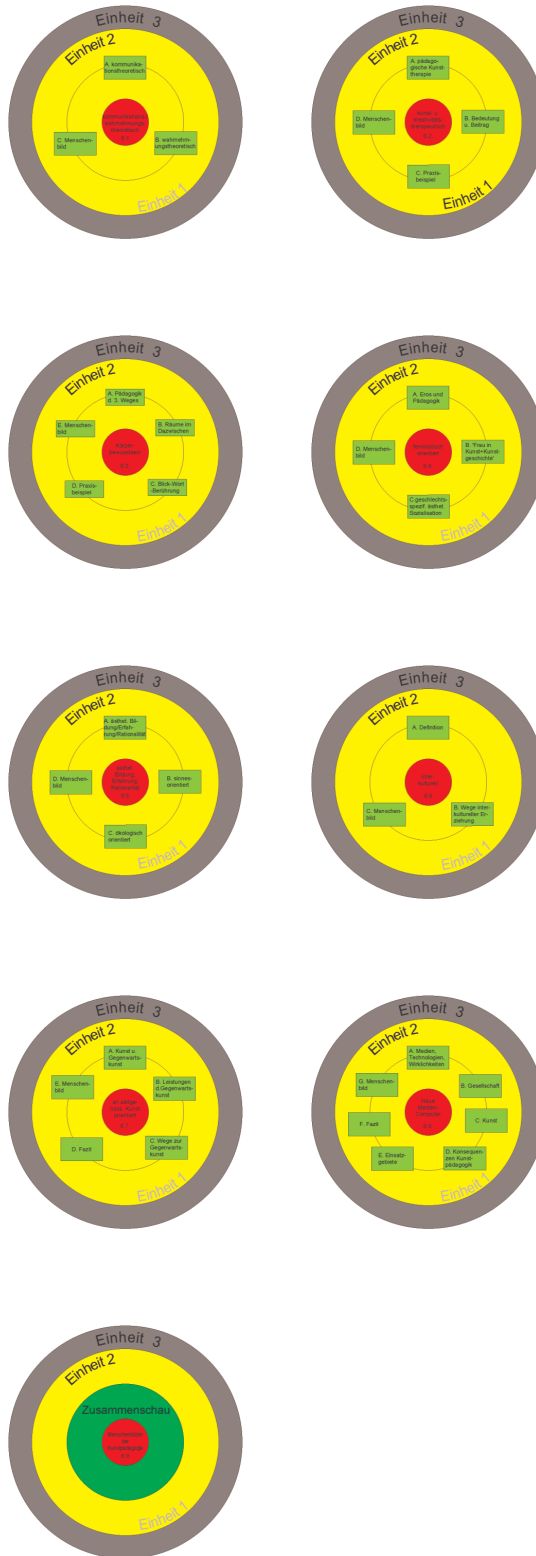


## Baustein 6

### Kunstpädagogik heute - und ihre Menschenbilder



In den folgenden Teilkapiteln möchte ich den Versuch wagen, modernere Ansätze der kunstpädagogischen Fachdiskussion auf ihr Menschenbild hin zu überprüfen. Es geht also in keinsten Weise um die Darstellung der Fachgeschichte, also auch nicht um ihre chrono-



logisch richtige Anordnung, sondern um ein Hinterfragen dieser modernen, teilweise nebeneinander existierenden, vielfältigen Ansätze kunstpädagogischer Aktivität, um so zu einem, für diese Arbeit gültigen, umfassenden, für die Kunstpädagogik relevanten Menschenbild zu kommen. Dabei besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit, jedoch habe ich den Versuch unternommen, verschiedene, sich grundsätzlich ähnelnde Ansätze unter jeweils einem kennzeichnenden Leitgedanken zu subsumieren. Da das betreffende zugrundeliegende Menschenbild nur selten explizit formuliert sein wird, werde ich versuchen dieses insbesondere von den Intentionen des jeweiligen Ansatzes abzuleiten.

## Teilbaustein 1: Kommunikations- und wahrnehmungstheoretische Ansätze<sup>1</sup>

### 1. Kommunikationstheoretische Ansätze

#### *Öffnung des Kunst- und Kulturbegriffs*

Unter dieser Überschrift möchte ich alle Ansätze einbeziehen, die sich dadurch auszeichnen, dass sie den Kunst und Kulturbegriff in Richtung Alltag öffnen und sich mit den visuellen künstlerischen Äußerungen der Zeit auseinandersetzen. Der Schwerpunkt dieser an der Kommunikation orientierten Ansätze liegt in den 60iger und 70iger-Jahren. Es liegt eine Fülle von Literatur vor, aus der ich nur wesentliche Schriften auswähle.

#### *kommunikative Kompetenz*

Kommunikationstheoretische Ansätze versprechen per se menschenbildende Relevanz. Kommunikative Kompetenz ist neben der Wahrnehmung die wichtigste Fähigkeit des Menschen, um, und dies war und ist zu jeder Zeit notwendig, (über-)leben zu können. Im Medienalter zählt man Aspekte der Medienkompetenz zur kommunikativen Kompetenz<sup>2</sup> hinzu. Dies insbesondere, wenn es um die Gestaltung der Neuen Medien, also um das Programmieren geht. So haben gerade kommunikationstheoretische Ansätze die Chance die aktuelle Kunstpädagogik entscheidend mitzugestalten und über die Schulung der kommunikativen Kompetenz menschenbildend wirksam zu werden.

### A.Zur visuellen Informationsaufnahme<sup>3</sup>

„Non est in intellectu quod non prius fuerit sensibus.“<sup>4</sup>

#### *das menschliche Sehen*

Die verschiedenen Autoren stellen das wissenschaftliche Studium der einzelnen Sinneswahrnehmungen, insbesondere des visuellen Apparates, als „wichtigsten“ Sinn des Menschen ihren didaktischen Überlegungen voran.<sup>5</sup> Dabei beschäftigt man sich zum einen direkt mit dem Auge (der Physiologie des Sehvorganges im Auge), zum anderen aber auch mit der neuronalen Weiterleitung und Weiterverarbeitung der empfangenen Signale im Gehirn. Man gelangt zum Schluss, dass es zwar elektronische „Datenverarbeitungsmaschinen“ gibt, die dem menschlichen Denken bzgl. seiner mathematischen und logischen Problemlösefähigkeiten überlegen sind, aber keine

<sup>1</sup>Verwendete Literatur:

Klaus Kowalski: Grundriss einer Didaktik des Unterrichtsfaches Kunst und Kommunikation; Stuttgart 1978;

Hans Giffhorn: Kritik der Kunstpädagogik. Chancen und Gefahren ästhetischer Erziehung; Köln 1979;

Hans Daucher/ Rudolf Seitz: Didaktik der bildenden Kunst; München 1982;

Pfennig: Bildende Kunst der Gegenwart – Analyse und Methode; Oldenburg 1959;

Gunter Otto: Kunst als Prozess im Unterricht; Braunschweig 1964;

Gunter Otto: Didaktik der Ästhetischen Erziehung; Braunschweig 1975;

Ebert, W.: Kreativität und Kunstpädagogik, Ratingen 1973;

Axel von Criegern: Struktur und Politik. Grenzwerte der Kunstpädagogik; Berlin 1975;

Möller, H. R.: Gegen den Kunstunterricht; Ravensburg 1971;

Ehmer, H.-K.: Visuelle Kommunikation, Köln 1971;

Diethard Kerbs: Zum Begriff der Ästhetischen Erziehung; in: Otto, 1975;

<sup>2</sup>vgl. Ralf Vollbrecht;

<sup>3</sup>Querverweise: s. Seite 713f. „visuelle Informationsverarbeitung“

<sup>4</sup>John Locke

<sup>5</sup> s. z.B. in: Daucher/Seitz, 1982, S.13f.;

dem Menschen zumindest gleichwertigen „Wahrnehmungssimulatoren“. Denn der Umfang und die Geschwindigkeit der Informationsaufnahme und –verarbeitung, sowie die Komplexität der empfangenen Daten, sind beim Sehen sehr hoch.<sup>6</sup> Mit einbezogen werden der Gestaltbegriff der Wahrnehmungspsychologie, das Modell der Superzeichenbildung<sup>7</sup> und Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie, z.B. des Gesichtsschemas<sup>8</sup>, und der Verhaltensforschung von Konrad Lorenz, z.B. des Kindchenschemas<sup>9</sup>.

Für die Kunstpädagogik wesentlich sind folgende Einsichten<sup>10</sup>:

- „Die Fähigkeit, Elemente eines Zeichenrepertoires zu kombinieren und daraus neue Informationseinheiten zu bilden, wird in einem Lernvorgang erworben.“
- „Sehen bedarf des Erlernens. Gelernt wird dabei die Gruppierung einzelner Wahrnehmungsdaten wie Farbe, Größe, Lage zu einem sinnlichen Komplex.“
- „Versuche mit Menschen, die erst in späten Jahren das Augenlicht durch eine Operation wiedergewonnen haben, zeigen, wie schwierig es ist, diese Lernvorgänge später nachzuholen.“

*Kombinieren von Informationseinheiten als Lernprozess  
Sehen muss gelernt werden  
Sehen bedarf der lebenslangen Schulung und Übung*

## B. Informationsverarbeitung

Auch das Problem der Informationsverarbeitung wird generell aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven betrachtet. Bei der menschlichen Informationsverarbeitung muss grundsätzlich angenommen werden, dass die Fülle der, von den Sinnesorganen aufgenommenen, Informationen zuerst durch das Nervensystem so reduziert werden muss, damit sie überhaupt verarbeitet werden können.<sup>11</sup> Dieser Redundanzgewinn geschieht durch die Zusammenfassung der Wahrnehmungsdaten in Komplexe oder Superzeichen.<sup>12</sup> Die Superzeichenbildung läuft spontan ab und orientiert sich an erlernten Gestalten. Das Ergebnis des Sehvorganges sind Bilder. Dem Denken machen Bilder häufig Schwierigkeiten, da Bilder große Informationsmengen zu einer Denkeinheit umformen, sie affektive, symbolische und sachliche Eindrücke synthetisieren.

*menschliche Informationsverarbeitung*

D.h. die große Komplexität von Bildern muss einerseits als ihre Stärke, andererseits aber bei Denkvorgängen als ihre Schwäche betrachtet werden. Betrachtet man, die zum Denken essentielle, Begriffsbildung, so lässt sich bei Kindern nachweisen, dass diese beim Setzen eines Zeichens beginnt und unter dieses Zeichen dann mehrere Eindrücke eingeordnet werden. Begriffsbildung meint also

*Begriffsbildung*

<sup>6</sup>. Interessant sind dabei folgende Zahlen (s. Daucher/Seitz, 1982, 22): beim menschlichen Sehen erhält man einen Informationsfluss von ca. 50 Millionen bit/sec, beim Hören 400000 bit/sec, und wenn man nach der tatsächlichen Bewusstmachung von Informationen fragt nur durchschnittlich max. ca. 50 bit/sec;

<sup>7</sup>. Cube, Felix von: Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens, Stuttgart 1965;

<sup>8</sup>. Gregory, Richard L.: Auge und Gehirn; München 1966;

<sup>9</sup>. Lorenz, Konrad: Die angeborenen Formen möglicher Erfahrung. z. Tierpsychologie 1943, 5, S. 235-409;

<sup>10</sup>. Daucher/Seitz, 1982, 24;

<sup>11</sup>. Daucher/Seitz, 1982, 25f.; diese Reduktion liegt bei durchschnittlich folgenden Werten: Reduktion von 10 Millionen bit/sec auf ca. 5 bit/sec;

<sup>12</sup>. Marco, Hans: Der Mensch als Informationsspeicher, in: Der Mensch und die Technik, technisch-wissenschaftliche Blätter der Süddeutschen Zeitung, 30.01.1969;

auch eine Bildung von Klassen, Unterklassen, etc. Das Wort „Begriff“ lässt sich etymologisch vom Wort „be – greifen“ ableiten. Am Beginn steht das „Greifen“, also eine Handlung, die dem Wahrnehmungsapparat, dem Sinnesapparat die Möglichkeit gibt, Informationen über das Objekt aufzunehmen, zu reduzieren und zu verarbeiten. Der Begriff steht deshalb am Ende eines Wahrnehmungsprozesses, setzt die Bildung von Klassen voraus.

*Unterscheidung des bildhaften und des rationalen Denkens*

Wichtig erscheint mir die Unterscheidung des bildhaften und des rationalen Denkens:<sup>13</sup>

- „Das bildhafte Denken gliedert den Wahrnehmungsbestand nach der Erscheinung. Jeder Teil ist anders und hat einen bestimmten Platz im Gesamtgefüge.“
- „Das rationale Denken gliedert in abstrakten, reinen Begriffen. Das Einzelne ist beliebig austauschbar. Durch diese Kombinatorik werden die neuen Ergebnisse von Wissenschaft und Technik möglich.“

*Informations-  
-aufnahme  
-verarbeitung  
-vermittlung  
-austausch*

### C. Kunst, Gesellschaft und Kommunikation

Im Zusammenhang mit der Informationsaufnahme und -verarbeitung müssen natürlich auch die Informationsvermittlung und der Informationsaustausch betrachtet werden. Dies ist nichts anderes als Kommunikation. Gleichzeitig muss konsequenterweise diskutiert werden, inwiefern Kunst eine kommunikative Funktion besitzt, auch unter Berücksichtigung der Kommunikationsmedien. Als dritte Komponente muss das Verhältnis von Kunst und Gesellschaft reflektiert werden.

#### Kommunikation:<sup>14</sup>

*Kommunikation:  
Verständigungsprozess  
zwischen sozialen Gruppen  
und kulturellen  
Gegenständen*

Kowalski liefert einen Abriss des Kommunikationsvorganges auf seinen verschiedenen Ebenen:

- auf der gesellschaftlichen, mit dem Ziel des Gemeinsam-Machens von Mitteilungen,
- der wissenschaftlichen, mit dem Ziel der Grundlagen, Grundsätze und Erklärungsmodellen eines Kommunikationsvorganges und
- der technischen Kommunikationsebene, mit dem Ziel der Lösung von Realisationsproblemen bei der Nachrichtenübermittlung.

Dabei definiert er Kommunikation als den Prozess der Nachrichtenübermittlung, als Verständigungsprozess zwischen sozialen Gruppen und kulturellen Gegenständen.<sup>15</sup> Er liefert damit den klassischen kommunikationstheoretischen Ansatz mit den passenden Begriffen, wie z.B. Sender – Empfänger, Kommunikation – Kommunikant – Kommunikator – Kommunikat – Denotat und Konnotat, etc. Ziel ist die Analyse, Reflexion und Kritik von Kommunikationsabläufen.

Dieser Ansatz muss im Medienzeitalter allerdings reflektiert und überarbeitet werden.

<sup>13</sup> Daucher/Seitz, 1982, 31;

<sup>14</sup> Kowalski, 1978, 152/153;

<sup>15</sup> ebd., 154;

Funktionen der Kunst:<sup>16</sup>

Laut Gunter Otto besteht eine didaktische Notwendigkeit der Frage nach der Struktur und der Funktion von Kunst. Er stellt einen Funktionswandel der Kunst seit dem Mittelalter fest: und zwar vom Anschaubarmachen der christlichen Religion, zur Darstellung der Wirklichkeit des Menschen, bis hin zur Befreiung der Kunst von der sichtbaren Realität. Für Otto haben Kunstwerke drei Funktionen<sup>17</sup>:

- eine reproduktive: sie machen Welt sichtbar;
- eine evokative: sie rufen hervor, was ohne Kunst nicht ist und machen so auf die Seinsweise von Kunst und Menschen aufmerksam;
- und eine inszenatorische: sie verändern Sehgewohnheiten und Wahrnehmungsweisen oder verändern Wahrgenommenes.

Kunst reagiert auf Welt also wiederholend, hervorbringend oder verändernd, sie ist der Ausdruck dessen, wie Mensch auf Welt reagieren kann.

*Kunst reagiert auf die Welt*

*reproduktiv  
evokativ  
inszenatorisch*

Formen der Kommunikation mit Kunst:<sup>18</sup>

Generell gibt es die Möglichkeit Kunst zu lieben, sie zu genießen, sie zu kennen und versuchen mit Kunst zu denken. Ein Problem im Umgang mit Kunst zeigt sich im „Ausstellungstourismus“, den viele nicht um der Kunst willen betreiben, sondern um gesehen zu werden, „in“ zu sein. Und in der Meinung vieler Menschen, dass sich ihnen gerade die zeitgenössische Kunst versperrt. Ein Problem besteht sicherlich auch in der großen Komplexität und der Fülle zeitgenössischer Kunstströmungen, die kaum ein Mensch allein noch im Griff haben kann. Kunst entwickelt drei gesellschaftliche Bezüge<sup>19</sup>:

- sie bekommt eine gesellschaftskritische,
- eine befreiende und entlastende
- und eine von soziokulturellen Faktoren distanzierende Funktion.

Sie kann so informieren und Impulse für Verhaltensänderungen geben, aber auch integrieren und Toleranz und Experimentierfreudigkeit fördern.

*Kunst hat gesellschaftskritische, befreiende, distanzierende Funktion*

Kunst und Gesellschaft:

Kunst steht zunächst in einem Spannungsfeld von: Gesellschaft, Kommunikation, Struktur und Realisation.<sup>20</sup> Die Struktur ästhetischer Objekte, als Ausdruck von Kunst, verändert Wahrnehmungsschemata. Kunst gibt der Gesellschaft auf diesem Wege Impulse, greift in ihre Entwicklung ein.

*Kunst analysiert, visualisiert und strukturiert*

<sup>16</sup>. s. Otto, 1969, 43 – 88;

<sup>17</sup>. ebd.: 73;

<sup>18</sup>. ebd.: 74f.

<sup>19</sup>. ebd.: 78/79;

<sup>20</sup>. Otto, 1974, 74;

<p><i>Analyse</i> <i>Visualisierung</i> <i>Strukturierung</i></p>	<p><b><u>Kunst analysiert, visualisiert und strukturiert Welt.</u></b> Sie ist damit ein Zugang zur Welt, eine Brücke, hat Vermittlungsfunktion zwischen Ich und Welt. Sie sendet in Richtung Gesellschaft und empfängt aus Richtung Gesellschaft, genauso wie die Gesellschaft in Richtung Kunst sendet und aus ihr empfängt.<sup>21</sup> Kunst beinhaltet innovatives und utopisches Potential, ist insofern fähig an der Weiterentwicklung einer Gesellschaft und ihrer Veränderung konstruktiv mitzuarbeiten, insbesondere deshalb, weil sie implizit einen interdisziplinären Ansatz beinhaltet.</p>
<p><i>Beschäftigung mit Kunst trägt zur individuellen und sozialen Persönlichkeitsentwicklung bei</i></p>	<p>Die Beschäftigung mit Kunst hat Anteil an der individuellen und sozialen Persönlichkeitsentwicklung, an der Entwicklung der Sekundärtugenden, und zwar in „ganzheitlichem“, d.h. multisensuellen und multiperspektivischem Sinne. Axel von Criegern stellt fest, dass das Verhältnis zwischen Kunst und Gesellschaft „entrümpelt“ ist, d.h.:<sup>22</sup></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•Kunst ist eine gesellschaftliche Institution.</li> <li>•Kunstverständnis meint entwickelte Anlagen und Fähigkeiten.</li> <li>•Alle ästhetischen Erscheinungsformen und Institutionen existieren nebeneinander.</li> <li>•Ästhetische Normen und Codierungen sind gesellschaftlich bestimmt.</li> </ul>
<p><i>ästhetische Einstellungen werden durch Massenmedien und Erziehung geprägt</i></p>	<p>Die Massenmedien und die Erziehung bilden heute generell die wichtigsten Faktoren, durch die ästhetische Einstellungen geprägt werden.</p> <p><b>D. Kunstpädagogik zwischen Struktur und Politik<sup>23</sup></b> Axel von Criegern setzt die Kunst in das Spannungsfeld von „Struktur“ (d.h. den ästhetischen Gegenstand „als organisierte Materie, die statischen Faktoren der ästhetischen Analyse und letztlich deren Verabsolutierung“) und „Politik“ (d.h. „die Gesellschaft, ihre Bedingungen, ihre Geschichte, ihre Veränderung, und Politik als Herrschafts- und Machtraum“).<sup>24</sup></p>
<p><i>Strukturdenken bedeutet ein neues Menschenbild</i></p>	<p>Der Autor platziert das Auftreten des Strukturdenkens in die Zeit verstärkter Industrialisierung in Mitteleuropa<sup>25</sup> und stellt dabei fest, dass dem ein <u>Menschenbild</u> korrespondiert, „das aus Einheiten, die den Gegebenheiten der Umwelt entsprechen, besteht“. Diese Auffassung steht im Widerspruch zum Bild des „Menschen als ganzheitlichem Produzenten in der sich verändernden Gesellschaft.“ Der Begriff der „Struktur“ besitzt vielfältige Bedeutungen, wie z.B.<sup>26</sup>: Organisationsstruktur, Regelstruktur, Qualitätsstruktur, Wahrnehmungsstruktur, Systemstruktur, Prozessstruktur, u.v.a.m. Politik meint in diesem Bereich ausschließlich den Bereich „sozialer Strukturen“. <sup>27</sup> Somit beschreibt der Grenzwert ‚Politik‘ das Verhältnis der</p>

<sup>21</sup>. Otto, 1974, 88;

<sup>22</sup>. Criegern, Axel von, 1975, 78;

<sup>23</sup>. Criegern, Kunstpädagogik - zwischen Struktur und Politik, 1975;

<sup>24</sup>. ebd., 9;

<sup>25</sup>. ebd., 17;

<sup>26</sup>. ebd., 18/19;



Kunstpädagogik zur Gesellschaft. Dabei gibt es organisch-ganzheitliche, individualistische, pluralistische und Gruppen-, Rechts- und Urvertrags- und materialistische Vorstellungen der Gesellschaft<sup>28</sup>.

„Die Kunstpädagogik hat die Chance, Modellsituationen zu konkretisieren, d.h. Situationen, in denen die Dialektik von Politik und „Wahrnehmung“, einschließlich der Wertproblematik, der Bedeutung für das Bewusstsein und der sozialisierenden Bedeutung überschaubar und unter Einbeziehung der „Vorläufer-Motive“ beurteilend, entscheidend, handelnd konkret wird.“<sup>29</sup>

Die Erweiterung der Theorie der Kunstpädagogik um den Begriff der „Politik“ verdanken wir Gunter Otto. Ich möchte nun diesen Gedanken, Struktur und Politik als Grenzwerte der Kunstpädagogik zu betrachten im folgenden Abschnitt anhand der Betrachtung der Schriften R. Pfennigs weiterverfolgen.

*Struktur und Politik als Grenzwerte der Kunstpädagogik*

## E. Intentionen kommunikationstheoretischer Ansätze

In diesem Abschnitt versuche ich die spezifischen Intentionen der kommunikationstheoretischen Ansätze der Kunstpädagogik darzustellen, dies z.T. global, z.T. autorenbezogen.

### 1. R. Pfennigs Beitrag zur Entwicklung des wissenschaftlichen Kunstunterrichts

Der grundlegendste Gedanke Pfennigs ist es, dass sich die Kunsterziehung ihre Kriterien aus der Kunst der Zeit holen muss. Deshalb analysiert er in seinen Schriften als Voraussetzung die Gegenwartskunst.<sup>30</sup> Er definiert dabei sechs allgemeine Gestaltungsprinzipien:<sup>31</sup> „Durchdringung und Transparenz, Abstraktion und Konkretion, Dynamisches Gleichgewicht, Autonomie der Ausdruckskräfte, Strukturen, Vorgang des Machens“ und schreibt:<sup>32</sup>

*formale künstlerische Gestaltungsmittel sind lehrbar*

„Was lehrbar ist im Bereich der Kunst, sind ihre formalen Gestaltungsmittel.“

Damit distanziert er sich konsequent von traditionellen kunstpädagogischen Auffassungen. Überdies ist er der Ansicht, dass der Kunstunterricht mehr anstreben müsse, als die Kunst.<sup>33</sup> Daraus folgt aber auch eine „Dauerrevision“ der Wahl, der für den Kunstunterricht relevanten ästhetischen Objekte, die sicherlich um die Kommunikationsmedien und Objekte des Kommunikationsdesigns erweitert werden müssen.

*Erweiterung des Kunstbegriffs => Kommunikationsmedien und -design*

Wichtig erscheint hier auch, dass Pfennig somit den Grundstein einer Verschränkung von Produktion und Reflexion legt, einen Ansatz, der in besonderem Maße von Gunter Otto gewürdigt und gepflegt wird.<sup>34</sup> Kunst wird bei Pfennig v.a. als Struktur behandelt,

*Verschränkung von Produktion und Reflexion*

<sup>27</sup> ebd., 29;

<sup>28</sup> ebd., 30/31;

<sup>29</sup> ebd., 40;

<sup>30</sup> so könnte man Pfennig auch bei „den an Gegenwartskunst orientierten“ Ansätzen ansiedeln;

<sup>31</sup> Otto, 1969, 179;

<sup>32</sup> Pfennig, 1959, 49;

<sup>33</sup> Otto, 1969, 181; „Die Orientierung an der Zeitkunst sichert also nicht automatisch die Bewältigung und das Verständnis der künstlerischen Wirklichkeit, sondern diese muss in jedem Konzept bewusst in allen ihren Schichten erfasst werden.“

der Aspekt von Kunst als sozialem Prozess tritt weitgehend in den Hintergrund. Axel von Criegern beleuchtet Pfennigs Ansatz<sup>35</sup> ebenfalls kritisch. Er unterstreicht die Bedeutung der „Autonomie der Mittel“ bei Pfennig und schließt daraus auf die anthropologische Vorstellung des autonomen Menschens. Dieser Autonomiebegriff bewirkt allerdings auch, dass Pfennig eine wahre Autonomie der Kunst erst ab dem Kubismus feststellt, und zwar eine Autonomie ausgedrückt in der Reduktion der Strukturen.<sup>36</sup> Einerseits spricht Pfennigs Strukturbegriff von Enthumanisierung der Gesellschaft in der Autonomie der Mittel, andererseits, aber ist sein Gesellschaftsbild als liberalistisch bürgerlich zu charakterisieren. Pfennig geht davon aus, dass<sup>37</sup>

*anthropologische Vorstellung des autonomen Menschens*

„der Mensch selbst ins Bild trat. Seine Spur, seine Art, das Stoffliche zu verwandeln und zu vergeistigen...zeichnet das Bild des Menschen neu. Sein Bild ist weder idealisierte Natur noch Erscheinungsbild, sondern wird zum Bild seines wirkenden Wesens.“

Er weist der Kunst Priorität gegenüber der Gesellschaft zu. Seiner Ansicht nach muss die Gesellschaft zur Kunst hin erzogen und informiert werden, und nicht etwa im umgekehrten Sinne die Kunst für die Gesellschaft kommentiert werden.

*der Mensch muss lernen bildnerisch zu denken; dies ist lehr- und lernbar*

Er ist der Ansicht, dass der Mensch erst bildnerisch denken lernen muss, und dies auch lehr- und lernbar ist. Pfennig setzt Kunst und Kultur gleich und schreibt:<sup>38</sup>

*Pädagogik ohne Kunst?*

„Pädagogik ohne Kunst bedeutet für die Zukunft, die form-schöpferischen Grundlagen der Kultur zu vernichten.“

Er ist der festen Überzeugung, dass die Gesellschaft von und mit der Kunst lebt, ohne dies allerdings zu wissen.<sup>39</sup> Genau deshalb formuliert Pfennig auch:<sup>40</sup>

„Folglich ist die wichtigste Aufgabe eines neuen Kunstunterrichts, wenn sie gesellschaftlich und politisch relevant sein soll, die Veränderung des ästhetischen Bewusstseins der Gesellschaft durch die Erziehung zum bildnerischen Denken.“

Axel von Criegern hält dies für eine eklatante Fehleinschätzung.

<sup>34</sup> Pfennig, in: H. Ronge: Kunst und Erziehung, Köln 1966, S.160; „Wir müssen einsehen lernen, dass das Eine ohne das Andere (das Sehen von Kunst und das Selbermachen) nicht möglich ist und dass erst in einer Wechselwirkung tatsächlich Erziehung – d.i. eine Veränderung innerhalb der Struktur des Menschen – stattfindet.“

<sup>35</sup> Criegern, 1975, 43 – 59;

<sup>36</sup> Pfennig, 1967, 21; „...ästhetisches Verwirklichen menschlichen Handelns im Feld des sinnlich – stofflichen, und es wird anschaulich im Werk als Verhaltensstruktur des Menschen.“

<sup>37</sup> Pfennig, 1967, 54;

<sup>38</sup> Pfennig, 1967, 115;

<sup>39</sup> ebd., 115/116;

<sup>40</sup> Pfennig, 1970, 115;

## 2. Gunter Ottos Beiträge zu einem kommunikationstheoretischen Ansatz: zwischen „Kunst als Struktur“ und „Kunst als sozialem Prozess“:

Die zu stellende Frage muss also sein, wie erweitert Otto den Pfennigschen Strukturgedanken und wie baut er den Prozessgedanken ein. Zunächst ist festzuhalten, dass Otto die Begriffe Struktur und Kunst als synonym versteht.

Wenden wir uns also dem Prozessgedanken zu. Generell verfolgen die kommunikationstheoretischen Ansätze vier Funktionen, die u.a. auch von Diethard Kerbs<sup>41</sup> formuliert wurden:

- „a) die gesellschaftskritische,
- b) die kommunikative,
- c) die kreative
- und d) die regenerative und hedonistische Funktion“.

Es werden also einerseits die bereits aus der musischen Erziehung bekannte Funktion der „Lebenshilfe“, andererseits die Forderung Pfennigs nach der Veränderung des ästhetischen Bewusstseins der Gesellschaft durch eine Verschränkung von Produktion und Reflexion, sowie ein Ansatz zu einem sozial – prozessorientierten Kunstunterricht formuliert.

Zudem sieht er die Kunstdidaktik als interdisziplinäre Wissenschaft und beweist dies exemplarisch. Aus dem Faktum der Interdisziplinarität heraus entsteht schließlich der Prozessgedanke, dem er Realitätsbezug, Gesellschaftsbezug, motivierende und integrierende Funktionen zuschreibt.<sup>42</sup>

In der Folge schließt er sieben aktuelle Kriterien der Projektmethode an, wie sie Wolfgang Schulz formulierte, darunter

- die Bedürfnisbezogenheit,
- die Situationsbezogenheit,
- die Interdisziplinarität,
- die Selbstorganisation des Lernprozesses,
- die Produktorientiertheit,
- die gesellschaftliche Relevanz
- und die kollektive Realisierung.<sup>43</sup>

Daucher/Seitz intendieren einen „neuen Menschen“<sup>44</sup>, der Sensibilität, Kreativität und totale Rationalität in sich zur Synthese bringt, der Freude an der Gestaltung seiner Umwelt empfindet, der sich der Relativität seiner eigenen Wertvorstellungen bewusst ist, der nicht nach abstrakten Idealen, sondern nach seinem eigenem Glück und dem seiner Mitmenschen strebt.

*Kunst als Prozess*

*gesellschaftskritisch  
kommunikativ  
kreativ  
regenerativ + hedonistisch*

*Kunstdidaktik als interdisziplinäre Wissenschaft*

*Projektmethode:  
bedürfnis- und situationsorientiert  
interdisziplinär  
selbstorganisiert  
produktorientiert  
gesellschaftlich relevant  
kollektiv realisierbar*

*„neues Menschenbild“:  
Synthese aus sensibel,  
kreativ u. rational...*

<sup>41</sup>: in: Otto, 1974, 170/171, und Otto, 1974, 172;

<sup>42</sup>: Otto, 1974, 218; 220/221; 222-224;

<sup>43</sup>: Als Beispiele bringt er dann verschiedene Fallstudien an. Später geht Otto in seinem „Auslegen“ noch weiter, die ästhetische Bildung wird zum Unterrichtsprinzip, löst alle Fachgrenzen und Fachfesseln auf. Otto verwendet hier einen sehr weitgefassten Kunstbegriff, versucht eine Synthese von Produktion und Reflexion in ständiger Reibung an der Umwelt, der Gesellschaft, umso das Künstliche, das Laborhafte des Schulunterrichts zu durchbrechen. Dieser Ansatz setzt weitgehend das Menschenbild und den Bildungsbegriff der klassischen Autoren wie Kant, Schiller, etc. voraus und erweitert es um aktuelle Anforderungen.

<sup>44</sup>: Daucher/Seitz, 1982, 111/112;

*Stellenwert der Massenkommunikationsmedien verändert die Funktion von Kunst*

### 3. Möllers Alternative, als Beispiel für den Ansatz der Visuellen Kommunikation

Möller<sup>45</sup> versucht, nachdem er mit der bisherigen Entwicklung der Kunstpädagogik abgerechnet hat, eine Alternative dazu, die Visuelle Kommunikation, darzustellen. Eingangs zitiert er Enzensberger:<sup>46</sup>

„Mit der Entwicklung der elektronischen Medien ist die Bewusstseins – Industrie zum Schrittmacher der sozio-ökonomischen Entwicklung spätindustrieller Gesellschaften geworden. Sie infiltriert alle anderen Sektoren der Produktion, übernimmt immer mehr Steuerungs- und Kontrollfunktionen und bestimmt den Standard der herrschenden Technologie.“

Möller nimmt die wachsende Bedeutung der Bewusstseinsindustrie auf, erkennt den zukünftigen Stellenwert der Massenkommunikationsmedien. Gleichzeitig ist er der Ansicht, dass damit die Kunst im herkömmlichen Sinne zum Fossil, zur Randerscheinung werden muss.<sup>47</sup> Er spricht der Kunst ihre historischen Funktionen und ihre historische Position in der Gesellschaft aufgrund der Existenz einer demokratisch – egalitären Gesellschaft und ihrer Kommunikationsbedürfnisse ab. In den elektronischen Medien erkennt Möller die Zukunft, weil sie den speziellen Bedürfnissen des modernen Menschen gerecht werden.

*visueller Analphabetismus => kritische Medienkompetenz und Mediengestaltungskompetenz*

Er weist auf die Fragwürdigkeit des bestehenden Schulsystems, das nicht auf den Alltag vorbereitet, und die Tatsache des weitverbreiteten visuellen Analphabetismus hin. Kunstunterricht sollte die Voraussetzungen für kritischen Konsum und den emanzipatorischen Gebrauch visueller Massenmedien schaffen, statt elitäre Ignoranz verbreiten. Er sollte neue Formen des gesellschaftlichen Lebens und die Konditionierung für dieses Leben antizipieren. Mit Enzensberger<sup>48</sup> charakterisiert er die Neuen Medien wie folgt:

„Die neuen Medien sind aktions- und nicht kontemplativ, augenblicks- und nicht traditionell orientiert. Ihr Zeitverhältnis ist dem der bürgerlichen Kultur, die Besitz will, also Dauer, am liebsten Ewigkeit, völlig konträr. Die Medien stellen keine Objekte her, die sich horten und versteigern ließen. Sie lösen „geistiges Eigentum“ schlechthin auf und liquidieren das „Erbe“, das heißt, die klassenspezifische Weitergabe des immateriellen Kapitals.“

*„neue“ Medien als Hauptgegenstand des „modernen“ Kunstunterrichts?*

Nach Möllers Meinung müssen diese neuen Medien Hauptgegenstände des Kunstunterrichts werden, und somit die Studiengänge zur Kunsterzieher/-in umstrukturiert werden.<sup>49</sup> Der Unterricht in Visueller Kommunikation soll also

- Sachwissen über visuelle Medien aus historischer, soziologischer, psychologischer, technologischer und informationstheoretischer Sicht,

<sup>45</sup> Möller, 1970, 21 - 26;

<sup>46</sup> Enzensberger, Hans Magnus: Baukasten zu einer Theorie der Medien; in: Kursbuch 20, Frankfurt a.M. (Suhrkamp) 1970; S. 159;

<sup>47</sup> Möller, 1970, 21;

<sup>48</sup> Enzensberger, 1970, 167;

<sup>49</sup> Möller, 1970, 23; „Gegenstand von Unterricht in Visueller Kommunikation sind visuelle Medien und visuelle Informationen ohne Rücksicht auf deren mögliche künstlerische Gestaltung; dazu gehören: Fotografie, Illustrierte, Film Fernsehen, Comics, Werbung. Zum Unterrichtsbereich gehören ebenso die Werke der Bildenden Kunst in Gegenwart und Vergangenheit (Architektur, Plastik, Malerei, Grafik, Objekte; Fotografie, Film, Fernsehen – als ästhetische Besonderheiten innerhalb ihrer jeweiligen Gesamtbereiche). Allgemeine Zielsetzung eines Unterrichts in Visueller Kommunikation ist die Befähigung zum kritischen Medienkonsum und emanzipatorischem Mediengebrauch.“

vermitteln,

- Methoden zum selbständigen Erwerb von Informationen und dem selbständigen, praktischen Gebrauch der Medien erarbeiten und vermitteln,
- zur kritischen Auseinandersetzung mit den visuellen Medien befähigen.

Ein solch verstandener Unterricht ist Voraussetzung für den autonomen Menschen, den mündigen Bürger. Damit betont Möller ganz besonders Politik als Grenzwert der Kunstpädagogik. So verstandener Kunstunterricht ist immer eminent politisch.

*Kunstunterricht als Beitrag zur politischen Bildung*

Innerhalb der kommunikationstheoretischen Ansätze macht sich die heftige Fachdiskussion, aus heutiger Sicht, insbesondere verdient um

- die Erweiterung des Kunstbegriffes in Richtung neue Medien/ Massenkommunikationsmedien,
- um die Intensivierung des reflexiven Anteils des Kunstunterrichts
- und um die explizite Forderung der Interdisziplinarität, bzw. der praktischen Verfolgung des Projektgedankens.

*Erweiterung des Kunstbegriffs, Intensivierung der Reflexion, Interdisziplinarität, Projektgedanke*

## 2. Wahrnehmungstheoretisch orientierte Ansätze<sup>50</sup>

### A. Pierangelo Maset: Ästhetische Bildung der Differenz

Die Wahrnehmung stellt die Brücke, die Sensoren zwischen Ich und Welt dar. Sie ist von elementarer Bedeutung für die menschliche Existenz und muss daher geschult werden. Innerhalb einer Gemeinschaft entfaltet sich ein System differenter Wahrnehmung, diese Differentialität von Wahrnehmung ist das, was die in einer Gemeinschaft lebenden Individuen verbindet. Die Besonderheit des Einzelnen innerhalb der Gemeinschaft kann als Mikro-Perzeptionssystem gedacht werden.<sup>51</sup> Die Varietät und Differentialität der Wahrnehmung ist ein Gemeinschafts- und Bildungspotential, denn durch die Wahrnehmung der anderen eröffnen sich neue Welten, neue Einsichten, die Begegnung mit einem differenten Perzeptionssystem. Durch diese Begegnungen bleibt das Perzeptionssystem dynamisch. Heinz von Foersterns Memento lautet:<sup>52</sup>

*Wahrnehmung als Gemeinschafts- und Bildungspotential*

„Wenn wir nicht wahrnehmen können, können wir die Zukunft nicht erkennen. Wir wissen daher nicht, was jetzt zu tun ist.“

*Wahrnehmung als Grundlage von Bildung*

Deshalb muss die Bildung, müssen die Bildungsinstitutionen der Zukunft auf Perzeptionen gründen, die sich die Lernenden selbst-

<sup>50</sup> Verwendete Literatur:

Christian Kattenstroth: Ästhetische Erziehung und Wahrnehmungstheorien. Eine erkenntnistheoretische Untersuchung; Weinheim/Basel 1983;

Pierangelo Maset: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter; Stuttgart 1995;

**Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Wahrnehmung‘

<sup>51</sup> Maset, 1995, 110: „Gemeinschaft ist die Gemeinschaft der durch differente Wahrnehmung Verschiedenen.“

<sup>52</sup> ders.: Zukunft der Wahrnehmung: Wahrnehmung der Zukunft, in: ders.: Wissen und Gewissen, Frankfurt/Main 1993, S.195;

ständig und kommunikativ erarbeiten. Damit wird die Bildung der Zukunft Fachgrenzen transversal verflüssigen, Computervernetzungen werden eben so aktuell sein, wie nostalgische Inhalte und Methoden, immer unter der dem Blickwinkel der Differenz des anderen.

*Bildung:  
Beschäftigung mit den  
Wahrnehmungs- und  
Interpretationsmustern  
der Lehrenden und  
Lernenden*

Solch eine Bildung muss sich auch mit den Wahrnehmungs- und Interpretationsmustern der Lernenden und Lehrenden beschäftigen, sich fragen, wie gesellschaftliche Perspektiven, Normen, Werte in die Wahrnehmung der Subjekte gelangen. Pierre Bourdieu attestiert, dass die Distinktion durch ästhetische Urteile und Wahrnehmung einen lebensweltlichen Abstand produziert, der sich im Lebensstil der Subjekte äußert. Sie entscheiden auch über soziale Zugehörigkeiten. So werden Wahrnehmung und ästhetisches Urteil zum kulturellen Kapital.<sup>53</sup> Die Kunstpädagogik kann sich zum Schwerpunkt setzen, solche Kategorien, zu dekonstruieren und habituelle Dispositionen der zeitgenössischen Kunst zu decouvrieren.<sup>54</sup> Jede demokratische Gesellschaft zeichnet sich durch die Fähigkeit aus, periphere ästhetische Manifestationen zu integrieren. Der Vorgang der Integration, der zum einen die Innovation der Kultur vorantreibt und initiiert, verwischt aber andererseits die Differenz dieser Manifestationen, und damit verlieren sie von ihrer ursprünglichen Produktivität und Kraft. Die Differenzen werden also zugunsten der Einheit der Kultur eingegeben.<sup>55</sup>

Dies bedeutet, dass die Ästhetische Bildung der Differenz, im Maset'schen Sinne, weniger an das Auslegen der Perception, als an das Ausleben gebunden ist. Die Wahrnehmung eines ästhetischen Objektes muss einen vitalen Akt darstellen, nicht nur einen methodischen, sie muss den ganzen Menschen betreffen, den ganzen Menschen aktivieren, nicht nur seinen Intellekt.

Ziel der Ästhetischen Bildung der Differenz ist es jedes Subjekt zur Einbringung, Ausübung und Wahrnehmung des Differenten, das in jedem Individuum gegeben ist, zu befähigen.<sup>56</sup>

<sup>53</sup> Maset, 1995, 114; Solch kollektive Erfahrungs- und Wahrnehmungsschemata, die mögliche subjektive Einstellungen, Persönlichkeitsschemata, etc. limitieren, nennt Bourdieu „Habitus“.

<sup>54</sup> s. Maset, 1995, 117;

<sup>55</sup> Maset, 1995, 122: „Die **Ästhetische Bildung der Differenz** ist ein Werkzeug zur Entfaltung der Potentiale differierender Subjekte.“

Adorno formuliert: „Fremdheit zur Welt ist ein Moment der Kunst; wer anders denn als Fremdes sie wahrnimmt, nimmt sie überhaupt nicht wahr.“

<sup>56</sup> Die Aufgabenbereiche liegen deshalb z.B. in der Inszenierung von Clichés differierender ästhetischer Praxen, als sozialen Modellen ästhetischer Arbeit, die von den Jugendlichen gewollt werden. Francisco Varela schreibt:

„Da Repräsentationen nicht länger eine wichtige Rolle spielen, ist der Begriff „Intelligenz“ nicht mehr als die Fähigkeit des Problemlösens zu verstehen, sondern als die Fähigkeit, in eine andere Welt einzutreten.“

Genau das will die Ästhetische Erziehung der Differenz bewirken. Maset entwickelt daraus, in Anlehnung an Kant und Roger Garaudy vier Grundpfeiler einer Erziehung der Zukunft: Ökonomie, Informatik, Ästhetik, Perspektive, als Reflexion über ihre Finalität, Bedürfnisse und Werte.

Francisco Varela: Kognitionswissenschaft – Kognitionstechnik, Frankfurt a.M. 1990, S. 111;

Maset, 1995, 127/128;

**Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Wahrnehmung‘

Das Subjekt bezeugt in der „Spur“ seine Individualität, <sup>57</sup> indem er ihr nachgeht, sie nachzeichnet, verhält es sich bildend, weil es seine „Temporalisation“ thematisiert. Dieser Prozess verläuft bewusst – unbewusst. Mit und in Spuren kommunizieren Menschen. In der Spur liegt ein nonverbaler Ausdruck, kann ein Sinn beinhaltet sein. Die Spur wird so zu einem materialisierten Ergebnis eines Bildungsprozesses.

*die Spur als nonverbaler Ausdruck und materialisierter Bildungsprozess*

Für die moderne Kunst und die moderne Kunstpädagogik besitzt die Thematisierung von Differenz und Wiederholung zentralen Stellenwert.

*Differenz  
Wiederholung*

Exkurs 1: Definition des Lernprozesses bei Deleuze<sup>58</sup> Seite 614

**B. Ästhetische Erziehung der Differenz und Computer<sup>59</sup>**  
Auch Eintragungen auf Festplatten oder anderen Datenträgern von Computern hinterlassen materiale Trägerspuren. Wissen und Gedächtnis sind von der größeren Speicherkapazität von Datenträgern direkt betroffen. Die zunehmende Immaterialisierung von Daten beeinflusst die gesellschaftlichen Formen des Lernens unmittelbar. Die Computertechnologie betreibt eine allgemeine soziale Rationalisierung, die nicht auf Teilsysteme beschränkt bleibt. Es entstehen Potentiale, die einstige Utopien realisieren. Die Industrie setzt ein neues Lernen durch, weil Bildung der maßgebliche Wirtschaftsfaktor einer modernen Informationsgesellschaft sein wird.<sup>60</sup> Aber, die komplexe anthropologische Geste eines Kritzelausdrucks kann nicht durch eine Maschine ersetzt werden: hier geht es nicht nur um das Ergebnis, sondern insbesondere um den Produktionsprozess.<sup>61</sup>

*materiale Trägerspuren auf Datenträgern  
- Immaterialisierung von Daten*

Für die Ästhetische Bildung der Differenz ergeben sich folgende didaktische Leitlinien hinsichtlich des Verhältnisses von Lernen und Computertechnologie:<sup>62</sup>

*Neue Medien in der Ästhetischen Bildung:  
- Konstruktions- und Produktionsprozesse  
- CrossOver-Verfahren  
- neues Lernen mit Neuen Medien  
- Wert des ‚Zeichenvermögens‘  
- Tradition und Wissen*

- vollständiger Einsatz in Konstruktions- und Produktionsprozessen
- Verknüpfung von materialen und immaterialen Verfahren
- Entfaltung des dividuellen Zeichenvermögens als differentielle Zeichenproduktion
- Wissenskonfiguration ästhetischer Traditionen
- Reflexion der Lernprozesse unter dem Aspekt des technologischen Wandels.

<sup>57</sup> ebd., 140;

<sup>58</sup> s. Anhang: „weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 1;

<sup>59</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Neue Medien‘

<sup>60</sup> s. auch: Raymond Kurzweil: KI – Das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz, München/Wien 1993, 429ff.;

<sup>61</sup> Maset, 1995, 189;

Jean-François Lyotard „Ob man ohne Körper denken kann, in: ders.: Das Inhumane – Plaudereien über die Zeit, Wien 1989, 31“ schreibt in seinem Memento:

„Man kann den Körper als die Hardware jener komplexen technischen Einrichtung sehen, die das Denken ist. Wenn er nicht gut funktioniert, dann sind all eure hochkomplexen Operationen, eure Meta-Steuerungsprozesse der dritten und vierten Ebene, eure wohlkalkulierten Steuerungs-Interferenzen, die ihr so sehr genießt, unmöglich.“

<sup>62</sup> Maset, 1995, 190/191;

344

*Medienkompetenz als  
Teil der kommunikativen  
Kompetenz*

Gefordert wird „kommunikative Kompetenz“, jedoch in einem reformulierten Sinne: „Ist das ästhetische Objekt für einen Kommunikationsprozess geeignet?“. Didaktische Komponenten arbeiten umso effektiver, je mehr sie an realiter in gesellschaftlichen Produktionszusammenhängen verwendeten Prozessen orientiert sind, und hier v.a. Sampling und Recycling. Beide können in Computersimulationen und –animationen unzählige Möglichkeiten erobern. In Lernprozessen wirkt das Phänomen des Chaotischen<sup>63</sup>, und zwar in der Komplexität der Subjekte, der Lernsituation, des Lerngegenstandes, des Materials, des Werkzeuges, als auch der Lernprozesse selbst. Auch Computer können Lernprozesse nicht genau bestimmen, sie sind auch für Computer nicht vorhersehbar, sie entfalten ihre eigene Dynamik. Lernmaschinen sind dem Unvorhersehbaren nachgeordnet, aber jedes „Tool“<sup>64</sup> trägt zur Differentialität des Lernprozesses bei. Sollen Lernprozesse offen gestaltet werden, widerspricht dies dem Prinzip der didaktischen Reduktion.

*Prozessualisierung von  
Lernprozessen  
  
vernetztes Denken*

Das Denken verläuft in Netzen. In Lernprozessen müssen mit den Lernstoffen Komponenten gebildet werden, die die eingesetzten Tools zu neuen Komponenten formen. Diese Verknüpfungen, Vernetzungen, Verbindungen sind entscheidend für den Verlauf und den Erfolg eines Lernprozesses. Diese Vernetzungen können methodischer, materialer, ideeller, virtueller, personeller, etc. Art sein. Tools und Komponenten können im Modul miteinander vernetzt werden.<sup>65</sup> Mit diesem Modell können Lernprozesse prozessualisiert werden.<sup>66</sup>

*Anerkennung der Kunst-  
pädagogik als wissen-  
schaftliche Fachdisziplin*

*Erweiterung des  
Kunstbegriffs:  
Neue Medien und Mas-  
senkommunikation*

*Interdisziplinarität*

### 3. Das Menschenbild der kommunikations- und wahrnehmungstheoretischen Ansätze

Die Anfänge der Kunstpädagogik lagen eher „wissenschaftsfern“, stützten sich mehr auf philosophische Erkenntnisse, mehr auf das Erleben, Erfahren, die Sinnlichkeit und Subjektivität und betonten sogar die Irrationalität. Mit den kommunikationstheoretischen Ansätzen war es an der Zeit, Wege zu einer wissenschaftlichen Untermauerung und zur Anerkennung als wissenschaftliche Disziplin zu suchen. Gleichzeitig unterlag die Kunstpädagogik immer wieder einem bildungspolitischen Rechtfertigungszwang ihrer Existenzberechtigung. Dies gelang über die Intensivierung der reflexiven Anteile der Kunstpädagogik. Der Kunstbegriff wurde entscheidend in Richtung neue Medien<sup>67</sup> und Massenkommunikation erweitert. Auf diese Weise konnte die Interdisziplinarität des Faches wissenschaftlich dargestellt und entfaltet werden.

Die Bezugswissenschaften konnten so einerseits zur Begründung der

<sup>63</sup> ebd., 195;

<sup>64</sup> Tool verstanden als Werkzeug.

<sup>65</sup> Maset, 1995, 198;

<sup>66</sup> vgl. Kap. 3 Derrida

<sup>67</sup> mit dem Verständnis der 70iger Jahre, also insbesondere Fernsehen;



eigenen Existenzberechtigung, andererseits als eigene Schaffung einer wissenschaftlichen Basis herangezogen werden.

Ein weiterer Verdienst ist die Betonung und Entwicklung des Projektgedankens, der ja nichts anderes als die Interdisziplinarität praktisch lebt. So gesehen entwickelte sich in diesen Ansätzen ein Menschenbild, das die kognitive Ebene zwar betont, ohne jedoch die Ganzheit des Menschen zu vernachlässigen. Der Mensch wird als kommunikatives, soziales Wesen betrachtet, dessen Ich-Stärkung innerhalb des Kollektivs vor der Bildung seiner Individualität steht. Da Kunst und Kunstpädagogik als untrennbar von der Politik betrachtet werden, sieht dieser Ansatz den Menschen als kritisches, reflexives, emanzipatorisch handelndes Wesen. Allerdings muss, wie bereits erwähnt, dieser Ansatz 1. als Antwort auf die Fragen seiner Zeit und 2. als Gegenbewegung zu den kunstpädagogischen Anfängen gesehen werden. Die neuen Technologien, die uns aktuell beschäftigen, bzw. der Umgang mit ihnen in der Kunstpädagogik, profitieren von den Fragen und Antworten der damaligen Zeit. Vieles davon müsste m. E. nur in die heutige Zeit hineintransportiert und aktualisiert werden. Außerdem ist klar geworden, dass intensive Reflexion notwendig ist. Da aber der Mensch nur zu einem Teil ein erkenntnistheoretisches Wesen ist, muss der Zugang zu den Neuen Medien ein „ganzheitlicher“, multisensueller, multiperspektivischer, aktiv handelnder, lustbetonter sein. Es darf kein ausschließlich verbal reflektierender Zugang sein. Wichtig ist zu erkennen, dass die Neuen Medien<sup>68</sup> die Wahrnehmung verändern. Wenn die Wahrnehmung<sup>69</sup> die Brücke zur Welt ist, muss die Kunstpädagogik, diese veränderte Wahrnehmung und die simultan dazu veränderte Welt thematisieren. Dies umso mehr, als die Kunstpädagogik sich den Umgang mit dem Bild zu ihrer zentralen Problemstellung gemacht hat. Nur so kann die Brücke weiterhin ermöglicht und gestärkt werden. Die Wahrnehmung kann nur aktiv handelnd, übend geschult werden. So gesehen rückt hier auch stärker die Leiblichkeit des Menschen in den Mittelpunkt, allerdings immer noch unter Betonung des Kognitiven.

Das Menschenbild der kommunikationstheoretischen Ansätze der Kunstpädagogik muss als ein utopisches bezeichnet werden. Die kognitive Ebene des Menschen wird betont, ohne die anderen Ebenen ganz zu vernachlässigen. Der Mensch wird mehr unter der Perspektive der Ich - Stärkung innerhalb der Kollektivität, als in der Bildung einer besonders ausgeprägten Individualität gesehen. Nicht kompensatorische, lebenshelfende Aspekte des Kunstunterrichts stehen im Mittelpunkt, sondern kritische, reflexive, emanzipatorische Tendenzen.

Im Anschluss an die Thesen der Vertreter der kommunikationstheo-

*Projektgedanke*

*der Mensch als rationales und gleichzeitig multisensuelles Wesen*

*der Mensch als kommunikatives, soziales Wesen*

*Betonung des Individuums als Teil der Gesellschaft*

*der Mensch als kritisches, reflexives, emanzipatorisch handelndes Wesen*

*multisensueller, multiperspektivischer, aktiv handelnder, lustbetonter Zugang zu den Neuen Medien*

*Neue Medien verändern die Wahrnehmung*

*utopisches Menschenbild*

<sup>68</sup>Querverweise: s. Seite 713f. ‚Neue Medien‘

<sup>69</sup>Querverweise: s. Seite 713f. ‚Wahrnehmung‘

retischen Ansätze ist die Beschäftigung mit den Neuen Medien in einem Zeitalter der Technologie und der Informationsgesellschaft unabdingbar.

*neue Wahrnehmungsmöglichkeiten und Wahrnehmungsverarbeitungstechniken erfordern die Thematisierung der Neuen Medien in der Kunstpädagogik*

Will die Kunstpädagogik zur Menschenbildung beitragen, müssen die Neuen Medien thematisiert werden. Neue Medien, die virtuelle Realität und v.a. auch das Internet verändern die Wahrnehmung der Gesellschaft. Es entstehen neue Wahrnehmungsmöglichkeiten, neue Perspektiven, neue Medien, neue Arten der Wahrnehmungsverarbeitung. Soll Kunstpädagogik die Wahrnehmung schulen, muss sie alle Bereiche der Wahrnehmung, also auch den Bereich der Neuen Medien, trainieren.

## Teilbaustein 2: Kunsttherapeutische und kreativitätstherapeutische Ansätze<sup>70</sup>

„...Kunst ist ja Therapie.“<sup>71</sup>

Victor Lowenfeld<sup>72</sup> gibt bereits 1960 zu bedenken, dass jede Innovation im menschlichen Leben ihren Ursprung der Kreativität verdankt. Kreativität muss als eine spezifisch menschliche Qualität betrachtet werden. Tiefe Erlebnisse können absolut nicht ersetzt werden. Deshalb kann auch keine noch so gute pädagogische Methode funktionieren, wenn der/die Pädagoge/Pädagogin selbst nicht kreativ ist, d.h. keine tiefen Erlebnisse initiieren kann. Ich möchte die Forschungsergebnisse Lowenfelds als Basis für die Überlegungen dieses Abschnittes verwenden. Dies nicht zuletzt deshalb, weil er nach messbaren Eigenschaften, die für die menschliche Kreativität verantwortlich sind, forschte, und eine zweite gänzlich unabhängige Arbeit<sup>73</sup> zu denselben Ergebnissen kam. Dabei stellte sich heraus, dass

“das Schöpferische in der Kunst und in der Wissenschaft denselben Prinzipien unterliegt.”<sup>74</sup>

Er stellt fest, dass der Kunstunterricht diesen Prinzipien intuitiv schon immer folgte und ist der festen Überzeugung, dass die Hauptaufgabe jeder Erziehung die Förderung des Kreativen im Menschen sein muss. Kreative und unkreative Menschen unterscheiden sich durch bestimmte Eigenschaften.

Exkurs II: Messbare Kriterien menschlicher Kreativität nach Lowenfeld<sup>75</sup>  
Seite 614

**A. Ansätze pädagogischer Kunsttherapie**  
Karin-Sophie Richter-Reichenbach<sup>76</sup> definiert den Begriff der Pädagogischen Kunsttherapie folgendermaßen:

“Die Gesamtheit aller pädagogischen Initiativen, die im Dienst des Aufbaus bzw. der Ausweitung personaler Identität, ästhetisch – ganzheitliche Kommunikationsfähigkeit über selbstfindende und selbstrehabilitierende Ausdrucks-, Darstellungs- und Verstehensaktivitäten im Medium und aufgrund ästhetischer Produktions- und Rezeptionsprozesse und unter Indienstnahme ästhetischer Mittel anzielen und progressiv freizusetzen suchen.”

*Innovation basiert auf Kreativität*

*Förderung der Kreativität als Hauptaufgabe von Erziehung und Bildung*

*- Aufbau einer multisensuellen, multiperspektivischen Persönlichkeit  
- ästhetisch-multisensuelle kommunikative Kompetenz*

<sup>70</sup>Verwendete Literatur:

Hans – Günther Richter: Pädagogische Kunsttherapie; Düsseldorf 1988;  
Hilarion Petzold/Ilse Orth (Hg.): Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie Bd.I u.II; Paderborn 1990;  
Bettina Egger: Der gemalte Schrei. Geschichte einer Maltherapie; Bern 1991;  
Karin-Sophie Richter-Reichenbach: Identität und ästhetisches Handeln. Präventive und Rehabilitative Funktionen ästhetischer Prozesse; Weinheim 1992;  
Lowenfeld, V.: The nature of creative activity; New York 1954;  
Lowenfeld, V.: Creative and mental growth, New York 1957;  
Lowenfeld, V.: Vom Wesen schöpferischen Gestaltens, Frankfurt a. M. 1960;  
**Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Kompensation‘

<sup>71</sup>J. Beuys: Jeder Mensch ist ein Künstler, Gespräche auf der Dokumenta 1972, aufgezeichnet von C. Bodemann-Ritter, Ullstein, Frankfurt a.M. 1988, 68ff;

<sup>72</sup>Lowenfeld, 1960, 21;

<sup>73</sup>Lowenfeld, 1960, 24: diese Arbeit wurde von Dr. J.P. Guilford, Psychologie an der University of Southern California geleitet;

<sup>74</sup>Lowenfeld, 1960, 24;

<sup>75</sup>s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 2;

<sup>76</sup>dies., 1992, 53;

Sie stimmt in ihrem Buch dem phänomenologischen Befund zu, dass das gegenwärtige gesamtgesellschaftliche Erscheinungsbild von "Unlust, Interesselosigkeit, Motivationsschwäche und deren Verhaltenskorrelaten"<sup>77</sup> geprägt wird. Deshalb muss eine allgemeine "Therapiebedürftigkeit" daraus abgeleitet werden, und zwar bereits im symptomatologischen Vorfeld erkennbarer Problementwicklungen. Diese dürfen nicht auf einzelne Problemfälle reduziert werden.

*die kindliche Persönlichkeit stärken durch selbsttätige geistige Akte*

Pädagogisch – therapeutische Maßnahmen dieser Arten wollen die gesunden Anteile kindlicher Persönlichkeit stärken und Anreize zur gesunden Entwicklung bereitstellen.<sup>78</sup> Pädagogische Kunsttherapie sucht die personale Instandsetzung im Rahmen ästhetischer Prozesse voranzutreiben und Hindernisse bei einer „ganzheitlichen“ Identitätsbildung abzubauen.<sup>79</sup> Nicht alle Bildungsgegenstände sind dazu in gleicher Weise geeignet. Es muss jedoch wenigstens methodisch gewährleistet sein, dass selbsttätige geistige Akte ermöglicht werden. Schule zeigt sich als Spiegelbild der Gesellschaft, indem sie gesamtgesellschaftliche, erfahrungsabbauende und selbstentfremdende Tendenzen wiederholt und somit

„die Ignoranz gegenüber grundlegenden somatischen, emotionalen oder axiologischen Bedürfnissen, die weitgehende Ausschaltung von handwerklichen, ästhetisch-musischen, lebensweltlichen und allgemein-bildende Erfahrungsbereichen, durch eine übersituative Therapieauffassung von Unterricht verschärft werden.“<sup>80</sup>

*Lernprozesse:  
- individualisiert, erfahrungs-, handlungs- und prozessbezogen*

Lernprozesse müssen stärker individualisiert und stärker erfahrungs-, handlungs- und situationsbezogen werden, da dem oben beschriebenen Prozess nur kontrafaktisch begegnet werden kann. Auf der Basis der Ästhetischen Erziehung intendieren pädagogisch – therapeutische Konzepte stets eine didaktisch intendierte Intervention in Kommunikations-, Sozialisations-, Konflikt- und Lernfelder "mit dem Ziel, Kräfte und Fähigkeiten (...) Heranwachsender zu mobilisieren und alternatives Verhalten zu erproben."<sup>81</sup> Damit haben pädagogisch – kunsttherapeutische Ansätze immer emanzipatorische Züge; sie setzen auf selbstgeleitete Fähigkeiten im Denken, Fühlen, Handeln und Urteilen und wollen die Basisbedingungen für eine sinnvolle und sinnerfüllte Lebenspraxis schaffen.

*Intervention  
in Kommunikations-,  
Sozialisations-, Konflikt  
und Lernfeldern*

*selbstgeleitete  
Fähigkeiten im Denken,  
Fühlen, Handeln und  
Urteilen*

Exkurs III: Zur therapeutischen Valenz des Ästhetischen<sup>82</sup>: Seite 614

<sup>77</sup> ebd., 51;

<sup>78</sup> s. auch: G. Bittner, u.a.: Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In: Dt. Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Stuttgart 1977, Bd. 35;

<sup>79</sup> Richter-Reichenbach, 1992, 52;

<sup>80</sup> R. Voß: Anpassung auf Rezept. Die fortschreitende Medizinierung auffälligen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen, Stuttgart 1987;

<sup>81</sup> Richter - Reichenbach, 1992, 52/53;

<sup>82</sup> s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 3;

## a. Zur Didaktik der ästhetisch – therapeutischen Prozesse:<sup>83</sup>

I. Ästhetische Handlungsprozesse haben präventive und rehabilitative Valenz.

Bei ästhetisch – rezeptiven und –produktiven Prozessen rangiert in der Auseinandersetzung mit Welt immer der Subjektbezug vor dem Objektbezug. Ästhetische Produktion aktiviert immer die Einbildungskraft. "In einem freien, dynamischen Zusammenspiel mit dem Verstand werden über den gesamten Produktionsprozess hinweg Vorstellungen, Ideen, Sinn- und Bedeutungsgebungen entwickelt, bewusst und zielgerichtet wie teilbewusst – spontan Ausdrucks-, Darstellungs- und Strukturierungsentscheidungen getroffen und zu einem vieldeutigen Ganzen geformt."<sup>84</sup> Ästhetische Produktion, sowie Rezeption kann so zu einer sinnstiftenden Tätigkeit werden, die die gesamtgesellschaftlich typischen diagnostizierten Symptome allgemeiner Langeweile und Sinnleere abbaut bzw. ihnen vorbeugt. Pädagogisch initiierte Regression, oder anders ausgedrückt eine wiedergewonnene "senso – motorische Intelligenz"<sup>85</sup>, wird so zur Chance, zur Basis der Kompensation von Sinnleere, Unlust, Motivations- und Interesselosigkeit. Ästhetische Aktivität schafft und verändert Relationen zur Welt. Sie kann prinzipiell durch Konkretisierungsoffenheit gekennzeichnet werden, und zwar in stärkerem Maße bei den produktiven ästhetischen Prozessen, als bei den rezeptiven. Der/Die Produzent/-in organisiert den ästhetischen Prozess selbst, d.h. er/sie geht "Umwege, Kehren, Wendungen, Brücken, Abbrüche"<sup>86</sup>. Diese Irrwege, Rückschritte, Neuansätze sind sinnvoll, denn die Lösung der Aufgabe, die fremd- oder selbstgesetzt sein kann, beruht auf einer "individuellen Synthese aller psychischen Zustände."<sup>87</sup> Pädagogische Regression bedeutet so eine "Wieder-Erinnerung, ein Wieder-Erleben, ein Wieder-Beleben": eine neue/alte Erfahrungsbasis wird begünstigt, von der aus neue/alte Zugangsweisen und Auseinandersetzungsformen aufgenommen werden können.<sup>88</sup>

Ästhetische Aktivität besitzt zudem immer eine besondere sozial- und umfeldintegrierende Funktion, sie bewirkt eine dynamische Wechselbeziehung zwischen Ich und Welt. Das Ich erschließt sich durch ästhetische Aktivität Welt und umgekehrt öffnet es sich für Welt; beide werden dadurch miteinander verbunden. So wird ein spezielles Vokabular zur Darstellung von Realität gewonnen. Beide, Ich und Welt, eröffnen sich dadurch neue Möglichkeiten, gelangen so zu einer qualitativen Bereicherung.<sup>89</sup> Realität wird im Prozess

*präventative und rehabilitative Valenz:*

- *Subjektbezug*
- *sinnstiftende Tätigkeit*
- *Kompensation von Sinnleere, Unlust, Motivations- und Interesselosigkeit*
- *Relationen zur Welt schaffen und verändern*

*dynamische Wechselbeziehung von Ich und Welt*

*Vokabular zur Darstellung von Welt*

<sup>83</sup>: Richter-Reichenbach, 1992, 89ff.;

<sup>84</sup>: ebd., 89/90;

<sup>85</sup>: vgl. Piaget;

<sup>86</sup>: H.-G. Richter: Pädagogische Kunsttherapie, Düsseldorf, 1984, S. 87;

<sup>87</sup>: ebd., 88;

<sup>88</sup>: Richter-Reichenbach, 1992, 93;

ästhetischer Aktivität ergriffen, begriffen, geformt und verändert.

*Realität begreifen,  
ergreifen, verändern und  
formen*

“In diesem Sinne stellt die ästhetisch produktive und rezeptive Aktivität eine Auseinandersetzungsinstrument dar, durch das sich das Ich im Austausch mit und in Beziehung zu subjektiver und objektiver Wirklichkeit je (neu) definieren kann, was individuell bereicherte Interaktionsformen mit anderen/anderem ermöglicht.”<sup>90</sup>

In der Konsequenz ist dann auch jeder, durch den Impuls ästhetische Aktivität motivierte, Kommunikationsprozess „ganzheitlicher“ Natur.

II. Didaktische Vorentscheidungen im Rahmen pädagogischer Kunsttherapie:

*Lernziele:  
- ästhetische Kommunikationsfähigkeit  
- Entwicklung und Entfaltung von Ich-Identität  
- innere Mitte  
- Subjektzentrierung*

Oberstes Lernziel muss folgerichtig “ästhetische Kommunikationsfähigkeit” sein. Dazu gehört einerseits die Entwicklung und Entfaltung der Ich – Identität, sowie andererseits, der Aufbau und Ausbau der Gestaltungskompetenz. Dies sollte zu einer Verringerung der Diskrepanz zwischen äußerer und innerer Realität als Langzeitziel führen. Dadurch wird der Wirklichkeitsverlust kompensiert, präsentative Symbolbildung grundgelegt, und schließlich durch die Ich- Stärkung die Sinn- und Bedeutungsleere des Lebens abgebaut. Absolute Planungs-, Durchführungs- und Interaktionsmaxime pädagogischer Kunsttherapie muss also die Subjektzentrierung sein, d.h. dass alle produktiven und rezeptiven ästhetischen Prozesse unbedingt offen verlaufen müssen. “Interaktionsformen in kunsttherapeutischen Prozessen basieren auf einer Subjekt – Subjektbeziehung und richten sich grundsätzlich – altersunabhängig – partnerschaftlich aus.”<sup>91</sup>

*produktions-, rezeptions-  
ästhetische und prozess-  
bezogene Aktivitäten*

Dabei können die Aufgaben sowohl im produktionsästhetischen, als auch im rezeptionsästhetischen Kontext stehen, als auch prozessbezogene Aktivitäten darstellen. Der Prozessreflexivität kommt eine besonders wichtige Funktion zu, und zwar “intra- wie intersubjektive Konflikte/Probleme in Bezug auf ästhetische Auseinandersetzungsprozesse selbst oder innerhalb der Gruppe zu thematisieren.”<sup>92</sup> Prozess-Reflexivität beinhaltet auch Prozessevaluation, diese richtet sich auf Prozess-Verläufe, Prozess-Voraussetzungen und Prozess-Ergebnisse und unterzieht ästhetisch-therapeutische Prozesse einer Verlaufskontrolle. Wobei aber jeder ästhetische Prozess, da individuell, nie vollkommen objektiviert und damit auch evaluiert werden kann.

<sup>89</sup>· dieser Prozess zwischen Ich und Welt kann im Schillerschen Sinne als dialektisch begriffen werden;

<sup>90</sup>· Richter-Reichenbach, 1992, 94;

<sup>91</sup>· Richter-Reichenbach, 1992, 105;

<sup>92</sup>· ebd., 106;

Anstelle des repräsentativen Charakters, der für den Kunstunterricht in den Regelschulen charakteristisch ist, treten drei Grundsätze der pädagogischen Kunsttherapie: das Kombinatorische, das Polyästhetische und das Grenzüberschreitende.<sup>93</sup>

*drei Grundsätze:  
kombinatorisch, polyästhetisch, grenzüberschreitend*

### III. Zur Entwicklung eines Planungs- und Durchführungsmodells:<sup>94</sup>

Grundsätzlich gilt für kunsttherapeutische Prozesse immer: Lernziele, -inhalte und –methoden müssen für die Adressat/-innen nachweisbare Bildungs- und Förderungsbedeutsamkeit besitzen; die Planung muss adressatennah, betrieben werden, d.h. die speziellen Probleme, Bedürfnisse, Interessen der Adressat/-innen berücksichtigen und diese mit in die Planung einbeziehen; Prozesse müssen generell handlungs- und produktorientiert sein. Die pädagogische Kunsttherapie arbeitet projektmethodisch und wird durch folgende<sup>95</sup> Kriterien charakterisiert: Umweltbezug, Adressatenbezug, Produkt–orientierung, Sozialbezug, Interdisziplinarität, mehrdimensionaler Lernbezug und Generalisierbarkeit. Ästhetische Medien verlangen entdeckende, experimentierende Lernverfahren, selbstgesteuerte Arbeitsprozesse, Selbstevaluation, eine Einbeziehung von phantasie- und vorstellungsgeleitetem Tun, eine ausschließlich unterstützende Funktion der Pädagog/-innen, lernortvernetzendes Arbeiten und körperliche Aktivität. Für die Planung muss also zuerst eine Situationsanalyse erarbeitet, dann ein Lernzielkomplex festgelegt und schließlich eine Sachanalyse, die die didaktisch – pragmatische Ebene des Prozesses, seine didaktisch – pädagogische Ebene und sachstrukturelle Überlegungen zum Prozess-/Projektgegenstand thematisiert, erarbeitet werden. Eine Wahrnehmungssensibilisierung der Pädagog/-innen wird dabei intendiert.

*adressatennah  
projektmethodisch  
entdeckend, experimentierend  
selbstgesteuert  
phantasie- und vorstellungsgeleitet  
lernortvernetzend  
körperliche Aktivität*

Kunsttherapeutische Prozesse werden konzeptionell, sozial, zeitlich, ablauf- und verlaufsorientiert, sowie hinsichtlich der Lehrfunktion organisiert. Der Verlauf eines solchen Prozesses kann in vier Phasen konzipiert werden, die Rückkopplungen und Querverbindungen zulassen<sup>96</sup>: 1. Einstiegs- und Orientierungsphase, 2. Aufbauphase, 3. Stabilisierungsphase und 4. Differenzierungsphase.

„Die Kreation findet vor der Einsicht statt!“<sup>97</sup>

Denn durch die Kreation entsteht etwas vollkommen Neues, nie zuvor Dagewesenes; die Metapher wird entdeckt und gleichzeitig wird mit dem Schaffen eines Bildes Seele geschaffen.<sup>98</sup>  
Bilder haben Sinn, nicht unbedingt Bedeutung. Abstraktionen, Symbole, Allegorien sind nicht Bilder sondern bildliche Erklärungen,

*„Bilder haben Sinn“*

*Bedeutung von Entstehungsprozess und Produkt*

<sup>93</sup> Richter, 1984, 131;

<sup>94</sup> Richter-Reichenbach, 1992., 108ff.;

<sup>95</sup> von Flehsig/ Haller (K.H. Flehsig/ H.D. Haller: Einführung in didaktisches Handeln, Stuttgart 1975, 329ff.) aufgestellte;

<sup>96</sup> vgl.: Modell der Langzeitplanung von Theunissen bei: H.G. Richter: Pädagogische Kunsttherapie, S. 137 und bei: G. Theunissen: Ästhetische Erziehung bei Verhaltensauffälligen, Frankfurt a. M./ Bern 1980, 78ff.;

<sup>97</sup> Bettina Egger: Der gemalte Schrei, Bern 1991, 8;

illustrierte Gedanken. "Das Erschaffen von Bildern hat nichts mit dem Ausdenken von Symbolen zu tun. Bilder kommen zur völligen Überraschung des Malenden, wenn er Seelenarbeit leistet."<sup>99</sup> Der Kunsttherapeut ist "Bildhebamme", er weiß, wie der ästhetische Prozess vorzubereiten ist, kennt die Ängste, Sorgen, Nöte der Malenden. Aber er steht überwiegend im Dienst der Bilder und Malprozesse, nicht im Dienst der Malenden. Das Bild ist wie das neugeborene Kind. Es ist mit der Malenden eng verbunden, aber es ist nicht sie. Bilder machen die Seele existent, daher ist Malen existentiell. Dabei ist der Entstehungsprozess selbst mindestens genauso wichtig, wie das Produkt.

*Kunsttherapie -  
Kreativitätstherapie*

Die Grenzen zwischen pädagogischer Kunst- und Kreativitätstherapie sind fließend, beide Begriffe werden z.T. synonym gebraucht, sie sind abhängig vom jeweiligen Sprachgebrauch.

„Kreativität ist (...) eine Lebensäußerung, die unabdingbar zu einem gesunden Menschen gehört.“<sup>100</sup>

Exkurs IV: Kreativität aus der Sicht verschiedener psychologischer Schu-  
len: <sup>101</sup>Seite 614

Exkurs V: Der kreative Prozess<sup>102</sup> Seite 615

Exkurs VI: Der therapeutische Prozess<sup>103</sup> Seite 615

## B. Anmerkungen zur Bedeutung und zum möglichen Beitrag kunsttherapeutischer und kreativitätstherapeutischer Ansätze in der Kunstpädagogik

*„ganz-Mensch-sein“ als  
Grundvoraussetzung*

*inneres Gleichgewicht*

*lebenslanges Lernen*

Spricht man von Menschenbildung, egal in welchem Bereich, so steht immer der Mensch, nicht der Bildungsgegenstand im Zentrum der Betrachtung. Der Mensch kann aber nur zum Menschen werden, wenn er einerseits ganz Mensch sein darf. Das ist in jedem kreativen Prozess nicht nur erlaubt, sondern Grundvoraussetzung. Der Mensch muss dazu sein inneres Gleichgewicht gefunden haben. Zwar ist für eine Weiterentwicklung, im Sinne des „lifelong learning“, als Stimulus ein Ungleichgewicht notwendig, doch strebt der Mensch immer wieder nach Harmonie mit sich selbst und der Welt. Diese Zustände des Ungleichgewichts sind oft sehr labile Zustände, in der der Mensch nicht zur Ruhe kommt, unzufrieden ist und darauf ganz unterschiedlich reagiert: z.B. mit Aggression oder Depression. Kreative und therapeutische Prozesse intendieren eine Neuorientierung. Sie sind in der Lage diesen Zustand zu kompensieren.

<sup>98</sup>. vgl.: C. G. Jung;

<sup>99</sup>. ebd., 12;

<sup>100</sup>. Karin Eisler-Stehrenberger: Kreativer Prozess-Therapeutischer Prozess, in: Petzold/ Orth, 1990, Bd. 1, S. 113-168;

<sup>101</sup>.s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 4;

<sup>102</sup>.s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 5;

<sup>103</sup>.s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 6;



Oftmals ist der Mensch dann nicht in der Lage seine Situation, seine Gefühle zu verbalisieren, aber er erfährt Erleichterung, wenn er die Möglichkeit bekommt sich auf nonverbalem Wege auszudrücken. Nur so kann er aus sich herausgehen, sich neu finden, seinen neuen Gleichgewichtszustand finden, neue Werte, neue Ziele, etc., definieren. Nur so kann er das Problem, den Konflikt aus einer anderen Perspektive betrachten. Pädagogische Kunsttherapie ist, meiner Ansicht nach, ein unentbehrliches Handwerkszeug für die Meisterung des Alltags. Dies sowohl für die Pädagog/-innen, die sich dadurch den Alltag erleichtern und bereichern, als auch für die „Schüler/-innen“, die so ihre Frustrationen, ihre Ängste, ihre Sorgen ausdrücken, sich davon befreien können. Aber, jedes kleinste Projekt pädagogischer Kunsttherapie basiert auf dem Vertrauen der Beteiligten zueinander. Wird dies einmal gebrochen oder missbraucht, kann dieser Weg für immer verschüttet sein. Und, die Resultate solcher Projekte sind Äußerungen des Innersten, sollten nur im gegenseitigen Einverständnis öffentlich werden. Sie dürfen nicht mit Leistungskriterien zensiert werden. Schüler/-innen kann dieser Wege helfen, und zwar wenn sie sich darauf einlassen, ihren Alltag jetzt und in der Zukunft zu meistern, oder wenn sie lernen, selbst die eigenen Probleme auf diesem Wege zu kompensieren.

*Kompensation durch Ausdruck - auch und gerade nonverbal*

Pädagogische Kunsttherapie braucht speziell darin ausgebildete Pädagog/-innen, die für die Problematik, die Risiken, etc., eine spezielle Sensibilität und Empathie für ihre Schützlinge entwickelt haben. Sie braucht Zeit und Raum, kann nicht durch Bildungspläne verordnet und nicht in den Stundenplan eingeplant werden. Meines Erachtens müssen solche Projekte langsam, schrittweise aufgebaut werden, damit sowohl Vertrauen in das Gegenüber, als auch in die Methode entwickelt werden kann. Wenn Kunstpädagogik einen Beitrag zur Menschenbildung, für ihre Klientel<sup>104</sup>, leisten kann, so gehören die Ansätze der pädagogischen Kunsttherapie unumstritten zu ihrem Grundrepertoire.

*gute Ausbildung  
Zeit, Raum, nicht planbar im Sinne von Bildungsinstitutionen*

*Vertrauen als Basis*

### C. Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis

Empathischer Zugang zum Selbst - Spiel mit Licht, Farben und neuen Bedeutungszusammenhängen: Sarah Schumann (\*1933)  
Silvia, 1977, 120x160cm, Farbfotografie, eingetönte Fotografie, Ölfarbe, Stoffe, Japanpapier<sup>105</sup>

*Sarah Schumann wurde 1933 in Berlin geboren. Sie setzt sich in ihren Arbeiten mit neuen und alten Frauenbildern auseinander. Sie verbindet in ihren Arbeiten Techniken der Material- und der Fotocollage mit malerischen Techniken. Fotografierte Frauengestalten werden in gemalte oder collagierte Landschaften eingefügt, diese verschmelzen häufig zu kristallinen, abstrakten oder zu naturalistischen Formen. Sarah Schumann verwendet ihre Freundinnen seit ca. 1970 als die Frauenfiguren, die sie ins Bild setzt. Ihre Intentionen gehen jedoch weit über die eines gewöhnlichen Porträts hinaus: sie will die Figuren*

<sup>104</sup>die Pädagogik und somit auch die Kunstpädagogik beschäftigt sich mit der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen;

<sup>105</sup>Ingelore Ebeling: Frauenkunst. Sehweisen des Weiblichen, Köln 1987

*heroisieren, im Sinne von Selbstdarstellungsmodellen und Identifikationsmodellen. Schuhmann ist in der Frauenbewegung aktiv. Sie versucht leitbildhafte Idealbilder der Selbstbestimmung der Frau zu schaffen. Für sie ist wichtig, dass die dargestellten Frauen in ihrer Körperhaltung immer Aktivität oder zumindest Wachheit vermitteln, niemals eine Opferhaltung. Mit ihrer Einbettung der Frauenfiguren in Naturzusammenhänge will Schuhmann die wesensmäßige Zugehörigkeit der Frau zur Natur betonen. Die Naturhaftigkeit der Frau wird jedoch nicht auf ihre biologische Funktion und ihrer reine Geschlechtlichkeit reduziert, sondern als Stärke, als Kompetenz, als Qualität, als Bündnis. Die sachliche, alltägliche Darstellung bewirkt eine Entmystifizierung des Frauenbildes und eine Loslösung vom männlichen Blick, der zu Mystifizierung eines Idealbildes neigt.*

#### Die Unterrichtsidee:

- Rahmenbedingungen: Kunstgruppe der Klassen 10 (ca. 20 Schüler/-innen, überwiegend weiblich), davon ein „Kamerateam“, Unterricht montags in den ersten beiden Vormittagsstunden, geplanter Zeitraum: 2 Doppelstunden;
- Präsentationsmaterial: Sarah Schuhmann (\*1933) *Silvia*, 1977, 120x160cm, Farbfotografie, eingetönte Fotografie, Ölfarbe, Stoffe, Japanpapier liegt auf OHP-Folie vor;
- Realisationsmaterial: Spiegelreflexkamera, Scheinwerfer mit verschiedenen Farbfolien, Scanner, Computer mit Bildbearbeitungsprogramm (Micrografx Picture Publisher 7);

*Auseinandersetzung mit  
Selbstbild und Fremdbild*

*lerngruppen-  
übergreifende Arbeit*

*traditionelle  
Rollenclichés*

*klassen- und altersstu-  
fenübergreifende  
Aufgabenstellung*

*Neue Medien als zeitge-  
mäßige Gestaltungswerk-  
zeuge*

*biografisches Lernen*

Mit einer 5. Klasse haben wir fächerverbindend<sup>106</sup> eine moderne Version von „Peer Gynt“, die wir „Peer Punk“ genannt haben, als Musiktheater eingeübt. Ein Team der 10. Klassen bekam von mir den Auftrag, Fotos davon zu erstellen. Wir arbeiteten damals noch mit einer analogen Spiegelreflexkamera. Die Schüler/-innen hatten sich zunächst mit der Story von „Peer Gynt“ auseinandergesetzt. Das Team bestand ausschließlich aus Mädchen. Die Fotos mussten in der Freizeit erstellt werden, immer wenn die 5. Klässler probten. Die Schüler/-innen stellten sehr schnell fest, dass die Figur des „Peer Gynt“ im Original sehr viele positive Frauen um sich sammelt, die allerdings den traditionellen Rollenclichés entsprechen: die Mutter, die Braut Ingrid und die Grüngekleidete. Peer benutzt alle diese Frauen zu seinen Zwecken und doch halten sie an ihm fest. In der Zwischenzeit präsentierte ich der Großgruppe Schuhmanns „Silvia“. Ein Bild, das die Mädchen der Kunstgruppe faszinierte, in seiner Bildaussagekraft, sowie in der Technik. Die Schüler/-innen hatten zuvor schon viele Erfahrungen mit EBV-Programmen gesammelt.<sup>107</sup> Sie entschieden sich nicht, so wie Schuhmann, traditionelle mit digitalen Techniken zu verknüpfen, sondern wollten versuchen ganz am PC zu arbeiten und dort die Malwerkzeuge miteinzubeziehen. Nachdem die Fotos digitalisiert waren, suchte man nach Kombinations- und Aussagemöglichkeiten. Das abgebildete Beispiel zeigt Peer Punk, rechts, und drei von ihm betrogene Frauengestalten links. Der Hintergrund wurde als Flammenmeer gestaltet, wobei die Frauenfiguren im hellen Licht stehen, Peer scheint in der rotglühenden Farbe der Flammen aufzugehen, steht allein, abseits.

Die drei Frauenfiguren werden in ihrer Schönheit und Zerbrechlichkeit dargestellt, während Peer durch die Flammen etwas Teuflisches annimmt. Die Mädchen haben damals viel über klassische Frauenrollen diskutiert. Durch die neue Zusammensetzung der Bilder, wie sie im Storyboard nie zusammen vorkommen, bekommen die Frauen eine neue Bedeutung: sie könnten ein Licht, ein Leitbild sein, nicht in ihrer Rolle, die ihnen das Storyboard vorschreibt, wohl aber als eigenständige, positive Menschen und Persönlichkeiten.

<sup>106</sup>beteiligte Fächer: Deutsch, Musik, Bildende Kunst;

<sup>107</sup>Heintschel und eine Collageaufgabe;

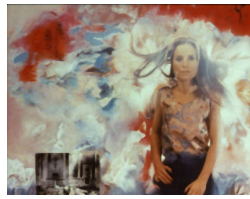


Abb. 72-73

So kann, die Auseinandersetzung mit Kunst, hier in der Verknüpfung einer literarischen, einer musikalischen und einer bildnerischen Vorlage, im ästhetischen Prozess, hier einem Auslegeprozess, gleichzeitig eine Auseinandersetzung mit dem Selbst, dem eigenen Rollenverständnis initiieren. Das subjektive Wahrnehmen von Kunst, das Betrachten aus der persönlichen Situation heraus und das Öffnen für einen intensiven Dialog mit Werken der Kunst bedeutet in vielen Fällen auch ein Öffnen des Inneren. Subjektive innere Bilder können reflektiert, verifiziert oder falsifiziert werden. Eine neue Standortbestimmung geschieht.

Die Beschäftigung mit dem weiblichen und dem männlichen Blick ist nicht nur für Mädchen interessant, sondern eröffnet auch Chancen für die heranwachsenden Männer ihre Rolle zu reflektieren und evtl. neu zu definieren. Wichtig ist wiederum allerdings ein starkes Vertrauenverhältnis innerhalb der Gruppe. Die entstandenen digitalen Arbeiten besitzen durchaus auch illustrativen Charakter. Gerade die Verbindung der verschiedenen Künste kann immer wieder zu überraschenden, intensiven ästhetischen Prozessen führen, weil der Mensch da noch intensiver als Ganzer angesprochen wird. Dieses Beispiel zeigt, dass kunstnahes Arbeiten nicht immer nur „Nach-Bilder“, im Sinne von „Kopien“ erzeugen muss, sondern auch ganz eigene Lösungen produziert werden können. Gerade im Bereich der Selbstdarstellung, einem unverzichtbaren festen Bestandteil eines menschenbildenden kunstpädagogischen Ansatzes, hat sich der Einsatz der Neuen Medien als sehr zweckmäßig und angebracht erwiesen. Besonders in der Zeit der Pubertät ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität für den Menschen sehr wichtig. Dieses Thema verliert nie seine Aktualität, im Laufe der gesamten menschlichen Biografie. Um zum Kern zu kommen, stellen die Neuen Medien geschickte ‚Krücken‘ dar, erfüllen den Wunsch nach realistischer Wiedergabe und der Korrektur und Verschönerung.

#### **D. Das Menschenbild kompensatorischer Ansätze** **Der Mensch kann nur dann Mensch werden, wenn er auch Mensch sein darf.**

Dies ist in jedem kreativen Prozess gegeben. Geht man vom Prinzip des „lifelong learning“ und gleichzeitig von einem lebenslang andauernden dynamischen Prozess der Persönlichkeitsentwicklung aus, so durchläuft die menschliche Psyche<sup>108</sup> immer wieder Phasen des Gleichgewichts und des Ungleichgewichts, sogenannte Krisen.

*vielfältige Verknüpfungen von innerer und äußerer Welt herstellen*

*Selbstdarstellung als Brücke zum Ich*

*Neue Medien als ‚Krücken‘*

*lernen, Mensch zu sein*

*lebenslanger, dynamischer Persönlichkeitsentwicklungsprozess*

<sup>108</sup> **QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚Psyche‘

Die menschliche Psyche strebt jedoch immer nach Harmonie, ist bestrebt Phasen des Ungleichgewichts möglichst schnell zu überwinden. In unserer Zeit kann beobachtet werden, dass es den Menschen immer schwerer fällt, sich verbal auszudrücken.

*vielfältige Ausdrucks-  
möglichkeiten*

*Impulse zur  
Neuorientierung*

*Gefühle ausdrücken  
lernen*

*sensible, empathische  
Kunstpädagog/-innen*

Es ist aber unumgänglich, dass der Mensch sich dazu ausdrückt. Die Kunstpädagogik bietet hierzu eine immense Vielfalt von Ausdrucksmöglichkeiten an. Gleichzeitig kann der Mensch in der aktiven Beschäftigung mit ästhetischen Objekten sich selbst und seine persönlichen Problemstellungen wiederfinden. Impulse zu einer Neuorientierung, einer Neufindung können so gegeben werden. Diese sprechen den Menschen eben nicht ausschließlich auf seiner kognitiven Ebene an, sondern gehen tiefer. Der Verlust der inneren Mitte kann auf der kreativen ästhetischen Ebene sinnvoll ausgefüllt, Orientierungslosigkeit aufgefangen werden. Der Mensch bekommt die Chance seine Gefühle auszudrücken, kann so für ihn Negatives kompensieren. Dies kann und sollte eine Anregung und Anleitung sein, seine biografische Geschichte, seinen Alltag und seine Zukunft besser meistern zu können, indem die Persönlichkeit auf diesem Wege intensiv gestärkt wird. Kunst- und kreativitätstherapeutische Ansätze bedürfen der Sensibilität und der Empathie der Kunstpädagog/-innen, sowie des Raumes und der Zeit der Institution. Dieser Ansatz orientiert sich ganz und gar an den intimsten menschlichen Bedürfnissen, führt zweifelsohne zur Menschenbildung, wenn die Rahmenbedingungen denn gegeben sind.

## Teilbaustein 3: Am Körperbewusstsein orientierte Ansätze<sup>109</sup>

„Der Begriff der Bildung, des Bildens meint Form und Material -nicht nur die formatio– und den Vorgang, der beide zusammenbringt; er meint die Formation des Materials und die Materialisation der Form, aber auch die Dematerialisation und Deformation.“<sup>110</sup>

„Bei (Meister) Eckhart entsteht ein Bild – auch das Urbild – erst im Einbilden. Darauf soll eine Ent-Bildung, ein Leerwerden folgen, das erst ein Moment von Autonomie gegenüber überkommenen Ordnungen konstituiert.“<sup>111</sup>

Pazzini befasst sich in seinem Referat „Lehre wie die Kunst“<sup>112</sup> mit der Frage, wie entscheidend das WIE in der Kunstpädagogik ist. Damit beschäftigt er sich implizit auch mit der Frage, wie das WIE aussehen sollte. Er stellt fest, dass das WIE

- 1. abhängig von den Medien ist,
- 2. nicht lehrbar ist,
- 3. das WARUM vor dem WIE steht,
- 4. das WIE nicht ohne das WAS behandelt werden kann und es
- 5. entscheidend ist, sich aber entzieht.

Das WIE ist für ihn immer eine produktive Auseinandersetzung mit der Kunst.

„Wenn ich mit Menschen- und mit Engelszungen redete und hätte der Liebe nicht, so wäre ich ein tönend Erz oder eine klingende Schelle.... Denn unser Wissen ist ein Stückwerk, und unser Weissagen ist ein Stückwerk.“<sup>113</sup>

Pazzini vergleicht das WIE mit der Liebe, beschreibt es als Fragment, bezeichnet es als medial und hält fest, dass zwischen Ideal und Real immer eine Differenz besteht. Seiner Ansicht nach hat das WIE also Züge von Eros, Liebe, Libido, Sexualität, aber auch von Aggression. Das WIE ist so immer ein Weg in die Ferne, aber auch Nähe, Intensität, etc. Als Metapher für das WIE findet Pazzini den Begriff „suture“<sup>114</sup>: zwei Teile sind zusammen, aber nicht ganz geschlossen. Ein Bild ist eine Geste; es ist getrennt vom Subjekt: es gibt reale und im Kopf produzierte Bilder; es gibt Sichtbares und Unsichtbares; es besteht ein ständiger Übergang von Subjekt in Objekt und von aktiv in passiv, zwischen real, imaginiert und symbolisch. **„Bilder sind notwendig für das Subjekt als Nähmaschine, damit die Persönlichkeit nicht auseinander fällt.“**

*das WIE der Kunstpädagogik*

*Bilder als Nähmaschine zwischen Subjekt und Objekt*

<sup>109</sup>-Verwendete Literatur:

Käte Meyer-Drawe: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität; München 1987;  
 Maria Peters: Blick-Wort-Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp-Maillol-F. E. Walthers; München 1996;  
 Hanne Seitz: Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis; Essen 1996;  
 K.-J. Pazzini: „Lehre wie die Kunst“; Vortrag am 17.10. 97 in Offenburg zu den dortigen Jugendkunstschultagen;  
 K.-J. Pazzini: Bilder und Bildung – Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder; Münster 1992;  
 Martina Koch: Die Konstellation der Rationalitäten im interrationalen Bildungsprozess. J. Habermas, D. Kamper und M. Seel im fiktiven Gespräch über eine Bildinterpretation von K. Mollenhauer; Weinheim 1993;

**Querverweise:** s. Seite 713f. ‚Körper‘

<sup>110</sup> K.-J. Pazzini, K + U 176 / Okt. 1993, S. 38;

<sup>111</sup> Pazzini, 1992, 48;

<sup>112</sup> Pazzini, 1997;

<sup>113</sup> Neues Testament: 1. Korinther 13;

<sup>114</sup> franz.: Nahtstelle, Vernähung, Narbe, Löcher, Nähte;

358

*„Bulimie“ als Medien-  
krankheit*

Die Knoten sind dabei kleine aggressive Momente. Diese Knoten können die Lehrenden sein, das WIE ist dann ihre performance. Pazini ist der Überzeugung, dass in der aktuellen Gesellschaft eine ständige Sehnsucht nach Unmittelbarkeit herrscht: er setzt deshalb „Medienkrankheit“ und Magersucht gleich, die typische postmoderne Krankheit ist für ihn die Bulimie: d.h. Nahrung einfüllen, um Verunreinigungen loszuwerden oder Bilder einfüllen. Aber bei Bildern ist keine Kontrolle möglich, da diese Füllung unsichtbar ist. Damit ist auch klar, dass der Mensch immer als Ganzes gesehen und angesprochen werden muss: der Kopf, das Herz können nicht vom Körper getrennt werden und somit muss eine Menschenbildung intendierende Kunstpädagogik den Körper mitdenken.

*Selbst- und Fremdkon-  
zeptionen als Bestand-  
teil menschlicher  
Entwicklung*

### A. Pädagogik des dritten Weges<sup>115</sup>

Meyer-Drawes Überlegungen basieren auf der Grundlage der Phänomenologie der Leiblichkeit von Merleau-Ponty. Sie betont<sup>116</sup>, dass das Ich und das Wir Gestalten der Selbst- und Fremdkonzeption sind, die sich im Laufe der menschlichen Entwicklung durch Differenzierung und Strukturierung des Erfahrungsfeldes bilden. Dabei durchläuft die Entwicklung Krisensituationen, verläuft teils progressiv, teils regressiv, stagniert teilweise. Erziehung kann u. U. die menschliche Entwicklung einschränken, bestimmte Entfaltungsmöglichkeiten hemmen; sie hat die Eigenschaft, da sie versucht den Menschen in Richtung eines bestimmten Zieles zu erziehen<sup>117</sup>, ihn in eine ganz bestimmte Form zu pressen. D.h. mit der Entscheidung für bestimmte Bildungsziele pädagogischer Aktionen, entscheidet man sich gleichzeitig gegen das Primat subjektiver Bedürfnisse.<sup>118</sup> Somit hat erzieherisches Handeln immer einen gewissen domestizierenden Grundzug.

*Entwicklung verläuft  
progressiv/regressiv,  
stagniert*

*Primat der Bedürfnisse*

Inter-Subjektivität ist die fundamentale Struktur konkreter menschlicher Existenz.

„Als leibliche Wesen sind wir schon immer in ein soziales Netz verwoben und von non-egologischen Strukturen durchzogen.“<sup>119</sup>

Meyer-Drawe definiert Inter-Subjektivität als „Zwischen“-Leiblichkeit.<sup>120</sup> Leiblichkeit wiederum führt auf direktem Wege zur Empirie und weg von gängigen Begriffen, wie z.B. Individuum, Gesellschaft, Rolle, soziales System.

„Der „dritte Weg“ ist durch eine doppelte Begrenzung charakterisiert; zum einen durch den Chorismos zwischen Vollzug und Reflexion und zum anderen durch Partialität unseres faktischen Verstehens im Gegensatz zur Totalität einer universalen Erkenntnis.“<sup>121</sup>

<sup>115</sup> Pädagogik des Dritten Weges, Meyer-Drawe, 1987;

<sup>116</sup> ebd., 216;

<sup>117</sup> Risiko eines einseitig affirmativ ausgeprägten Bildungsbegriffes;

<sup>118</sup> ebd., 217;

<sup>119</sup> ebd., 225;

<sup>120</sup> ebd., 229;

<sup>121</sup> ebd., 230;

Das menschliche Wissen ist leiblich verankert. Diese Feststellung ist keine „mystisch - resignative“ Reaktion auf die aktuelle Krise der Rationalität, sondern kann dabei helfen, mehr über die Vorbereitung, Unterstützung, Verhinderung und Störung der Mittel menschlicher Erkenntnis zu erfahren.<sup>122</sup> Rationalität ist in der Regel eine Maßgabe erzieherischen Handelns, dabei wird Rationalität nicht an vorrationale Erfahrungsmöglichkeiten herangetragen, sondern immer in geordneten, einheitlichen Perspektiven, klinisch entfaltet. Dieser Prozess ermöglicht zwar Erkenntnis, aber hat zugleich eine Verarmung und Domestizierung des „wildes Denkens“ zur Folge.<sup>123</sup>

*leibliche Verankerung  
des menschlichen Wissens*

Kinder können immer weniger Spielen. Bedingung für das Spiel sind plastische Identität und Transitivität. Deren Voraussetzung ist jedoch „wildes Denken.“ Immer mehr Tendenzen zu Vandalismus tauchen bei Kindern auf, dabei wird häufig vergessen, dass die konkrete kindliche Inter-Subjektivität aus den Massenmedien, v.a. dem Fernsehen, hervorgeht. Die „triadische Struktur“ der Kommunikation, ist mit einem Fernsehapparat unmöglich.<sup>124</sup> Die menschliche Rationalität ist in ihrer Struktur endlich. Dies weist auf Bedingungen der Möglichkeit und Wirklichkeit menschlicher Existenz hin. Diese Bedingungen sind gleichzeitig Begrenzungen und Chancen.<sup>125</sup> Es gibt vorprädikative, bedeutungshafte Strukturierungen von Erfahrung, die Lernen in bestimmter Weise disponieren, es ermöglichen, einschränken, be- oder verhindern. Diese Möglichkeiten kindlicher Erfahrungen lassen sich über sprachliche Äußerungen auf die Gesamtheit der leiblichen Ausdrucksleistungen innerhalb primärer sozialer Beziehungen ausdehnen.<sup>126</sup> D.h. dann auch, dass der Erwerb des idealen Ichs ein Lernprozess ist.<sup>127</sup>

*Spielen als Ausdruck ‚wildes Denkens‘*

Im sozialen Handeln fungiert immer die gesamte Breite der Intentionalität menschlichen Verhaltens; somit wird die Leiblichkeit aufgewertet. Die Leiblichkeit fundiert soziale Stigmatisierungen und Selbstkonzeptionen, indem sich der Einzelne in seiner individuellen Leiblichkeit als geschickt oder ungeschickt, als attraktiv oder abstoßend, als gesund oder krank, als jung oder alt, dick oder dünn erfährt.

*Leiblichkeit als soziale  
Stigmatisierung und  
Selbstkonzeption*

Soziales Lernen basiert, wie jedes Lernen, auf einem nur schlecht greifbaren Vorwissen, dieses bildet sich durch sedimentierte Erfahrungen, Habitualisierungen und Antizipationen heraus und wird

<sup>122</sup> ebd., 233;

<sup>123</sup> ebd., 235;

<sup>124</sup> ebd., 236;

<sup>125</sup> Merleau-Ponty: Phänomenologie der Wahrnehmung. Übersetzt und eingeleitet von R. Boehm. Berlin 1966; „Denn **der Leib ist schlechthin unser Gesichtspunkt zur Welt**, der Gesichtspunkt aller Gesichtspunkte, den wir nicht nur faktisch nie je zu verlassen vermögen und der selber immer uns zwingt, Gesichtspunkte einzunehmen, sondern ohne den wir, nicht mehr weltzugehörig, überhaupt nicht zu verstehen vermöchten, und damit zugleich der phänomenale Beweis dafür, dass wir Gesichtspunkte einnehmen müssen, um was auch immer zu sehen.“

<sup>126</sup> Meyer-Drawe, 1987, 256;

<sup>127</sup> dies., 1987, 257; „in dem sich aus einer synkretischen Soziabilität, die durch eine raumzeitliche Ubiquität begleitet ist, ein vom Tu unterscheidbares Ego herausbildet. Die Erfahrung eines vom Anderen zu unterscheidenden und aus der Sicht des Anderen unterschiedenen Ich vollzieht sich als ein Bruch mit der vormals vertrauten sozialen Transitivität, die sich vor allem durch Annu-tungsphysiognomien strukturierte.“

dadurch strukturiert. In der Entwicklung der Soziabilität differenziert sich die konkret-historische Inter-Subjektivität. Im Laufe der menschliche Entwicklung treten diese Strukturen der primordialen Inter-Subjektivität immer mehr an den Rand und verwandeln sich von ihrer neuen Situation aus in Motive, in Erwartungen und in die fungierende Intentionalität des sozialen Verhaltens.<sup>128</sup>

*Erfahrung ist ohne Leiblichkeit nicht denkbar*

Der „dritte Weg“ ist somit ein Weg zur Menschenbildung, ein Weg, ein Lern- und Bildungsprozess, der die Existenz der Leiblichkeit akzeptiert, denkt und lebt. Rationalität und Erfahrung werden nicht von Leiblichkeit getrennt. Erfahrung ist ohne Leiblichkeit undenkbar. Rationalität wird durch das sog. „wilde Denken“ und durch das Einbeziehen von Erfahrungen entscheidend bereichert. Der „dritte Weg“ ist ein Weg des sozialen Lernens, der den Menschen zuallererst als soziales Wesen denkt, ein Weg der Selbstentfaltung, nicht des „Prägens und Stanzens“ in bestimmte ideale Ziele, ein Weg der Freiheit.

*Veränderungen der Kategorien ‚Raum‘ und ‚Zeit‘*

### B. Räume im Dazwischen<sup>129</sup>

Im Zeitalter der Technologie stellen Raum und Zeit kein Hindernis mehr dar. Jeder kann an jedem Ort überall dabei sein. Erfahrung geschieht hier und jetzt, - per Knopfdruck. Die soziale Wirklichkeit wird zunehmend durch mediale Kommunikation bestimmt. Bilder simulieren augenblicklich Realität über Computer und Bildschirm. Immer häufiger erscheinen die Originale im Vergleich zu ihrer Simulation enttäuschend.<sup>130</sup> Erst die virtuelle Realität erlaubt es dem Menschen an seiner Realität bewusst und planvoll teilzuhaben.<sup>131</sup>

*Virtualität verwischt die Grenzen der Wahrnehmung*

Im Unterschied zum Spiel, aus dem der Spieler prinzipiell jederzeit aussteigen kann, in dessen Verlauf die Grenze zwischen Ich und Du, zwischen Realität und Fiktion erprobt wird, geht der Wahrnehmung diese Differenz verloren: Menschen können nicht mehr unterscheiden. Erst nackte, existentielle Tatsachen markieren die Grenzen zur Realität.<sup>132</sup>

*Menschen brauchen Bewegung*

Der Mensch will in Bewegung geraten, in Bewegung sein, sei es per Knopfdruck, medial, oder real, denn so kann er der Alltagslange- weile entfliehen. Dabei stehen Wahrnehmung und Reaktionsvermögen auf dem Spiel. Für den Menschen ist eine Betätigung lebensnotwendig. Diese fehlt immer häufiger. Wie kaum je zuvor steht der Körper im Mittelpunkt des individuellen und gesellschaftli-

<sup>128</sup>. dies., 1987, 269;

<sup>129</sup>. Räume im Dazwischen, Seitz, 1996;

<sup>130</sup>. dies., 1996, 36;

<sup>131</sup>. Wolfgang Welsch: Ästhetisches Denken; Stuttgart 1990; S.60; „Die Wahrnehmung ist mitsamt ihren Bedürfnissen zur Falle geworden.“

<sup>132</sup>. Seitz, 1996, 39;

Dietmar Kamper drückt dies an anderer Stelle so aus:

„Gestern brauchten die Menschen noch Träume und Bilder, um die Wirklichkeit aushalten, eine schlechte Realität abwehren zu können; heute brauchen sie die Wirklichkeit um die Übermacht der Bilder aushalten zu können.“



chen Lebens. Einerseits wird der Körper ständig fit gehalten, dadurch wird ein Bild von Jugend, Schönheit, Kraft und Stärke, etc. suggeriert, andererseits blenden wir den Körper aus, vermeiden Alter, Krankheit, Behinderung, Tod.<sup>133</sup> Es scheint um grenzenlose Zerstreuung zu gehen. Aber auch die Sehnsucht nach Besinnung und Sammlung, ist als Gegenpol, erkennbar. Die Sammlung gibt dem gegenwärtigen Erleben Maß, Bewusstheit und Körper. Der Blick geht nach Innen, auf der Suche nach der verlorengegangenen Einheit. Der Körper erzeugt leicht die Illusion diesem Ziel nahe zu kommen, sein Ausdruck wird zur Offenbarung, zum Glücksgefühl, kann aber so gleichzeitig auch grenzenlosen Narzissmus in das Zentrum rücken.<sup>134</sup>

In der modernen Gesellschaft wird das Individuum zur Monade, Beweglichkeit oder Erstarrung werden zum Zwang. So sollen der Alltag und das eigene Ich überwunden werden. Sammlung und Zerstreuung müssen als Suchbewegungen verstanden werden. Sie suchen ein Erben im „Jetzt und Hier“. Letztendlich verschwindet in der Flucht in die Flüchtigkeit die Realität, die Gegenwart, sie ist eben vorbei, steht eben bevor, etc., ist an sich nicht mehr greifbar.

*allmähliches Verschwinden der Realität*

Setzt man auf die eine Seite die Zerstreuung, die sich dem Alltag, der Wiederholung des Gleichartigen entziehen, widersetzen will, und auf die andere Seite die Sammlung, die gerade diesem Phänomen noch etwas abgewinnen will, so liegt in der Suche nach dem Augenblick das Finden vom „Raum im Dazwischen“.<sup>135</sup> Im Erleben von Augenblicken wird etwas gewagt: alte Ordnungen greifen nicht mehr, neue müssen gefunden werden.<sup>136</sup>

*„Dazwischen“ als Chance*

*Mixed-Reality*

Empirische Untersuchungen zeigen, dass die Praktiken innerhalb der Jugendkultur eine Werteverchiebung eingeleitet haben: statt nach psychischer Intimität und narzisstischer Bestärkung wird nach der Intensität des Augenblicks und dem Hier und Jetzt der Situation gesucht.<sup>137</sup> Die Fähigkeit, sich inmitten einer immensen Pluralität unterschiedlichster Lebenskonzeptionen und –formen zurechtfinden und bewegen zu können nennt Wolfgang Welsch „ästhetisches Denken“<sup>138</sup>. Es entstehen „plurale Identitäten“, die sich in widersprüchlichen Situationen entscheiden und nach den unterschiedlichsten Seiten hin entfalten.<sup>139</sup> Dies setzt eine vielseitig orientierte Identität, das Können, also ein Kennen, eine „allseitige Beweglichkeit“ vor-

*Neue Medien bewirken eine Werteverchiebung*

*plurale Identitäten*

<sup>133</sup> Paul Virilio: „Metamorphosen des Passagiers“; in: Karlheinz Barck u.a. (Hg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik; Leipzig 1990, S.88; „Um weniger von unserem animalischen Körper zu spüren, bewegen wir uns ohne Unterlass (Bewegungsdrang), um die Ausdehnung des territorialen Körpers zu vergessen, reisen wir schnell und heftig.“

<sup>134</sup> Seitz, 1996, 42;

<sup>135</sup> Seitz, 1996, 49;

<sup>136</sup> Seitz, 1996, 50; „Das bungee-jumping stellt der Dominanz des Auges etwas entgegen: die Empfindung und den Sinn für den eigenen Leib, die Erfahrung von Intensität. Mit dem Erleben, schlicht da zu sein, wird Unfassbares und Unbestimmbares (...) gegenwärtig.“

<sup>137</sup> vgl.: Thomas Ziehe: „Vom Lebensstandard zum Lebensstil“; in: Wolfgang Welsch: Die Aktualität des Ästhetischen; München 1993;

<sup>138</sup> Wolfgang Welsch: „Subjektsein heute. Überlegungen zur Transformation des Subjekts“; in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie; 19. Jg. 1991;

aus.<sup>140</sup>

- interaktive Medien* Kerckhove<sup>141</sup> geht davon aus, dass das Fernsehen die letzte Stufe in der Evolution frontaler und theoretisierender Medien ist. Für die Zukunft sieht er Perspektiven in interaktiven Medien, die die bisherige Beziehung zum Umgang mit Informationen total umwälzen werden.
- Spielräume/Leerräume als Chance und Risiko* Die aktuellen gesellschaftlichen Verhältnisse befinden sich somit in einem "Schwebezustand", zwischen "Nicht – mehr" und "Noch – nicht". In diesem "Dazwischen" entsteht ein Spielraum, dessen Richtung, Ausprägung, Gestaltung,... noch nicht auszumachen ist. Aber, der Zerfall der alten Identität führt nicht automatisch zur Pluralität des Selbst und die Identität des Übergangs greift im Zweifelsfall auch auf alte Ordnungsstrukturen zurück. Spielräume kreieren auch Leerräume, diffuse Ängste. Zeiten des Umbruchs und der Desorientierung sind immer auch Spielwiese für das Andersartige, das Fremde, das Bizarre, für eine "Ästhetik des Schreckens".<sup>142</sup> Denken und Wahrnehmen (Sehen<sup>143</sup>) bedingen einandergegenseitig, stehen in einem dynamischen Gleichgewicht zueinander.
- neue Entschlüsselungs-techniken und -arbeit* Die neue gesellschaftliche Situation bedarf spezieller Entschlüsselungsarbeit. Die moderne Kunst löst feste, imaginäre Weltbilder durch Reduktion und Dekonstruktion und experimentelle Vorgehensweisen auf: Räume verändern sich, Zeit wird ausgeblendet; man spielt mit Farbe, Form und Linie, mit Zeichen und Fragment und versagt dem Betrachter so die gewohnte Identifikation mit dem Objekt. Herkömmliche Vorstellungen werden verzerrt, gewohnte Bedeutungen und symbolische Zusammenhänge dechiffriert, bekannte Kommunikationsformen desartikuliert, verdichtet, ersetzt.
- Irritation von Wahrnehmung* Kunst irritiert die Wahrnehmung, durchbricht Alltag und Routine, will nicht aufklären oder erkennen lassen, sondern zeigt die Welt aus unterschiedlichsten Perspektiven, legt Strukturen offen, statt inhaltlich dazu Stellung zu nehmen. Sie arbeitet interaktiv. Aus der Ikone wird ein Objekt, das sich nur in der Interaktion öffnet, das zur Inter-

<sup>139</sup> Seitz, 1996, 54; "Die Pluralität und Geschwindigkeit der Lebensverhältnisse erlauben kein Einnistern, keine Zentrierung mehr. Zwischen der Ausschließlichkeit von narzisstischem Eintauchen und grenzenloser Zerstreuung haben sich Möglichkeiten aufgetan. Der Fokus auf das Dazwischen kann in den Suchbewegungen eine Selbstbezogenheit finden, die zugleich Distanz zu sich wahrht."

<sup>140</sup> Dieter Hoffmann – Axthelm: Sinnesarbeit. Nachdenken über Wahrnehmung; Frankfurt a. M. 1984, S.400; "Die Handlungen der allseitigen Beweglichkeit sind Handlungen im Terrain der Wahrnehmung; die Präsenz in vielen Körpern, der Blick aus vielen Augen, das Umherspringen auf den Eisschollen der vielen Bedeutungen sind Wahrnehmungsbeweglichkeiten, wahrnehmende Präsenz hier und dort, jetzt und dann; die körperlichen, sensorischen oder sprachlichen Sprünge und Vereinigungen über die faktisch trennenden Gräben isolierter Körper, Verhältnisse und Situationen hinweg sind Leistungen eines verstreuten Vernehmens oder Wahrnehmens, das sich körperlich keinen Schritt vom Fleck bewegt; diese Zusammenhänge, dieses Netz von Haftungen und Zusammenschlüssen und Überspringungen herstellen zu können, ist Wahrnehmungsvirtuosität: kein Zentrum, sondern Zusammenhang, sich überall zu spüren, zu sehen, zu wissen."

<sup>141</sup> Derrick de Kerckhove: "Touch versus Vision: Ästhetik neuer Technologien"; in: Wolfgang Welsch (Hg.): Die Aktualität des Ästhetischen; München 1993, S.158f.; "Während Bücher den Menschen erlauben, Informationen in ihre Köpfe zu überführen, bringt Virtuelle Realität sie dazu, ihre Köpfe in Informationen eintreten zu lassen."

<sup>142</sup> Seitz, 1996, 58;

<sup>143</sup> Maurice Merleau-Ponty: "Zwar gibt es kein Sehen ohne Denken. Aber es genügt nicht, zu denken, um zu sehen."

aktion einlädt und motiviert.<sup>144</sup> Ästhetische Praxis hat so den “Zumutungen der Moderne”<sup>145</sup> viel zu entgegen: Bilder, Klischees, Verhaltensweisen müssen angeschaut, ohne sie vorab zu bewerten oder zu denunzieren, und ihre Prägung muss schrittweise exponiert werden. In einer Gesellschaft, die “die Inszenierung ihrer Güter zum Paradigma, das Spiel zur üblichen Verkehrsform und die Beweglichkeit zum Lebensprinzip” erhoben hat<sup>146</sup>, muss die ästhetische Praxis genau da ansetzen. Zudem muss die Funktion, der gewohnten Gesellschaftsordnung, durch Inszenierung, den Bestand der gesellschaftlichen Ordnung, im Spiel, und das Gefüge der herkömmlichen Ordnung, durch Beweglichkeit, ausdrücken, verfremden, in neue Zusammenhänge gesetzt werden. Bedeutungsvielfalt, Partialisierung und Intensität, als wesentliche Aspekte zeitgenössischen Erlebens, müssen zur Voraussetzung ästhetischer Praxis werden.

Ändert sich die Wahrnehmung, so ändert sich gleichzeitig auch das Wahrgenommene und dadurch schließlich auf der Wahrnehmende.

Hanne Seitz sieht in den bildenden Künsten seit dem Impressionismus eine Tendenz den Bildraum selbst zu thematisieren und von innen her zu sprengen. Sie definiert das Privileg des tänzerischen Ausdrucks darin, das Werden der Form als leibhaftes Geschehen zu vergegenwärtigen und die Entstehung der Bildlichkeit als körperlichen Prozess zu veranschaulichen.

Der lebendige Körper selbst wird zum Material dieser Kunst.<sup>147</sup> Wie die Musik, bietet der Tanz in seiner Sprache das Kriterium der Zeitlichkeit, des Nacheinanders, statt der Gleichzeitigkeit, des Nebeneinanders eines Bildes. Das Mitdenken des lebendigen Körpers, der Sprache des Tanzes in der ästhetischen Praxis eröffnet Möglichkeiten der situativ, spontanen Interaktion von Wahrgenommenem und Wahrnehmendem.

### C. Blick - Wort - Berührung<sup>148</sup>

Stellt man die “leiblich – sinnhafte” der “optisch – meditativen” Rezeption gegenüber, so stellt man fest, dass erstere ungewohnt, direkt und unbequem für den Rezipienten abläuft, v.a. zur “Verlangsamung des Blickes”<sup>149</sup> auffordert, aber auch auf Brüche und Widersprüche aufmerksam macht. So zeigt auch die Gegenüberstellung von “taktil – bewegungsmäßigen” und “visuellen” Wahrnehmungen, dass die Sinne sich durch die Sinne selbst relativieren. Maria Peters<sup>150</sup> beschreibt ein Projekt, in dem Schüler/-innen im Museum Plastiken von Alberto Giacometti simultan blind ertasten und zeich-

*Wahrnehmungs-  
veränderung bedeutet  
Veränderung des Wahr-  
genommenen und des/  
der Wahrnehmenden*

*der lebendige Körper als  
Material der Kunst*

*‘leiblich-sinnhafte’ vs.  
‘optisch-meditative’  
Rezeption*

<sup>144</sup> Seitz, 1996, 59;

<sup>145</sup> Thomas Ziehe

<sup>146</sup> Seitz, 1996, 63;

<sup>147</sup> Seitz, 1996, 219/220;

<sup>148</sup> Blick-Wort-Berührung Peters, 1996;

<sup>149</sup> Horst Rumpf: Belebungsversuche – Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur; München 1987;

<sup>150</sup> Peters, 1996, 29f.;

- nen. Es zeigt sich, dass das schnelle Erfassen, der zielsichere "Erledigungsgriff" von Inhalt und Form durch das Ausschalten des visuellen Kanals gestört und irritiert sind.
- Wahrnehmungsbrüche als Impuls für ästhetische Prozesse* Die Autorin stellt fest, dass "bei der Verlagerung der Wahrnehmungstätigkeit auf die Hände, den Bewegungssinn, das Ohr, die plastischen Gegenstände ihren Zusammenhang verlieren, sich in unüberschaubar viele partielle Formenergebnisse differenzieren, und dass der Verlust des Gesamtbildes Intensitäten schafft, da die Widerstände in der Material- und Formgestaltung nach ständiger Umorientierung verlangen." Die Autorin nimmt die Wahrnehmungsbrüche als Impulse für neue Schreiberfahrungen.<sup>151</sup>
- Verschränkung von Wahrnehmung und Sprache* Diese wechselseitigen Transzendenzen von Wahrnehmung und Sprache<sup>152</sup> gehen von einer Sinnestätigkeit aus, "in der sich sinnbildend immer >etwas als etwas< im Bewusstsein konstituiert. Diese Kopplung von Sinnlichem und Sinn kann als<sup>153</sup> aisthetisches Vermögen bezeichnet werden."<sup>154</sup> Es gibt strukturelle Korrespondenzen, ursächliche Zusammenhänge zwischen der ästhetischen Modifikation leiblich-sinnhafter Wahrnehmungsprozesse und einer spezifisch ästhetischen Dimension des sprachlichen Ausdrucks.<sup>155</sup>
- Materialisierung von Wahrnehmungen als Schnittstelle zur Sichtbarkeit* Die Sinnestätigkeit zeigt sich im Leib als "synästhetischer Zusammenhang lebendiger Bedeutungen". Ähnlich bildet das ästhetische Objekt "perzeptiven Sinn" als ein System von unendlich vielen Äquivalenzen zur wahrgenommenen Welt. Materialisiert ein/e Künstler/ in ihre/seine Wahrnehmungsgesten, so arbeitet er/sie im Ausdrucksprozess "am Kreuzpunkt der Sichtbarkeit".<sup>156</sup> Das bedeutet, er/sie versucht das ästhetische Wahrnehmungsphänomen zu klären, Subjekt und Objekt der Wahrnehmung zugleich und eins damit zu sein. Nur, er/sie versucht in seinem/ihrer Werk nicht etwa unmittelbar sich selbst, sein/ihr Empfinden auszudrücken, sondern seinen/ihren individuellen Stil.<sup>157</sup> Der Stil ist ein System von Äquivalenzen, das die in der Wahrnehmung zerstreuten Bedeutungen sammelt und ihnen ausdrückliche Existenz verleiht. Jede schriftliche und bildliche Vergegenwärtigung von Wahrnehmungen im Auslegungsprozess setzt die Sinnkonstitution fort, indem sie vorherige Sinngefüge überschreitet, sie bewahrt durch Zerstörung, Deutung, Verformung.

<sup>151</sup>- Peters, 1996, 34/35; "Wahrnehmung und Sprache bedingen und verschränken sich gegenseitig – die Sinneswahrnehmungen konstituieren und fundieren die Sprache, so wie die Sprache in ihrer leiblichen Gebundenheit die unendliche und offene Reihe von Wahrnehmungserfahrungen erst generierend hervorbringt und vergegenwärtigend sichtbar macht."

<sup>152</sup>- vgl. Maurice Merleau - Ponty

<sup>153</sup>- vgl. Aristotelische Wahrnehmungslehre

<sup>154</sup>- Peters, 1996, 82;

<sup>155</sup>- Peters, 1996, 84;

<sup>156</sup>- Peters, 1996, 105;

<sup>157</sup>- "Stil" meint hier, im Anschluss an Merleau-Ponty, nicht ein kunstgeschichtlich klassifizierendes Merkmal, sondern "eine unsichtbare Formulierungsweise, die dem Rezipienten zwar verborgen bleibt, aber im fruchtbaren Moment der Sinnbildung zu wirken beginnt". (Peters, 1996, 106; -> Merleau - Ponty)

Einen Stil entwickeln, heißt deshalb nichts anderes, als mit der eigenen Sprache sprechen zu lernen.<sup>158</sup> Dies bedeutet, dass Sprache und Malerei<sup>159</sup> gleichwertig sind: jede Ausdrucksgeste eröffnet Sinn und bedeutet mehr als ihre bloße faktische Existenz; damit lassen sich auch alle Ausdrucksgesten miteinander vergleichen.<sup>160</sup> Kunstwerke, verstanden als darstellende Zeichen, geben nicht einfach Sachverhalte und Dinge der Welt wieder<sup>161</sup>, sondern den Bezug von Menschen zu Situationen.

*einen Stil entwickeln =  
mit der eigenen Sprache  
sprechen lernen*

Martin Seel<sup>162</sup> spricht deshalb von einer "situationspräsentativen" und einer "verfahrenspräsentativen" Seite des Kunstwerks. Wie in der ästhetischen Wahrnehmung treffen also auch im Kunstwerk kontemplative, korrespondierende und imaginative Sichtweisen als Ausdrucksformen der Welt aufeinander.<sup>163</sup> In der Konsequenz kann ein an den künstlerischen Bezügen geschultes "ästhetisches Denken" dem „anything goes“ der pluralen (postmodernen) Realität entgegenreten.<sup>164</sup> Das "ästhetische Denken" ermöglicht dem Subjekt Verbindungen, Kooperationen und Auseinandersetzungen in der Wirklichkeitspluralität zu spüren.

*ästhetisch Denken  
bedeutet Verbindungen,  
Kooperationen und Auseinandersetzungen in der  
Wirklichkeitspluralität zu spüren*

D.h. das aktuelle Problemfeld ist nicht länger die Situation der Pluralität selbst, sondern eine Fähigkeit zur Vernetzung der Verschiedenheiten untereinander. Gefordert wird in diesem Zusammenhang die Ausbildung einer speziellen Fähigkeit zur Transversalität. Dabei kann ein ästhetisches, pluralitätsbewusstes Denken helfen, indem es Perspektiven für die Orientierung an der Gegenwart öffnet. Denn bereits die ästhetische Wahrnehmung im engeren Sinne, an ästhetischen Objekten, macht die unterschiedlichen Modi ästhetischer Sinnstiftung<sup>165</sup> sichtbar. Die ästhetischen Objekte selbst drücken, in ihrer Verdichtung, Sichtbarkeit und Sichtweisen von Welt aus.

*Fähigkeit zur Vernetzung  
der Verschiedenheiten*

Exkurs VII: Ausgangsbeispiel von Maria Peters<sup>166</sup> Seite 616

Gunter Otto, für den ästhetische Prozesse immer Bildungsprozesse sind, spricht in diesem Zusammenhang vom "Zauber der Labyrinth".<sup>167</sup> Klaus Mollenhauer spricht von "ästhetisch – kultureller Kompetenz als ein Moment von Bildung"<sup>168</sup> und sieht in der Produktion sowie in der Rezeption ästhetischer Objekte bildungsrelevante Wir-

*ästhetische Prozesse als  
Bildungsprozesse*

<sup>158</sup> vgl. Merleau - Ponty

<sup>159</sup> verstanden als bildliche/zeichnerische Notation;

<sup>160</sup> Peters, 1996, 107/108;

<sup>161</sup> Peters, 1996, 109;

<sup>162</sup> Martin Seel: Eine Ästhetik der Natur; Frankfurt a. m. 1991; S.147, 148; "Gegenstand der Kunst ist weder ihr Inhalt (das Gezeigte) noch ihre Form (die Verfahren des Zeigens), es ist die erfahrungsgesättigte, situationsabhängige, welthaltige Sicht auf >Gegenstände< jeglicher Art." "Kunstwerke sind Zeichen, deren Sinn es ist, zu zeigen, wie sie zeigen, was sie zeigen."

<sup>163</sup> Peters, 1996, 109;

<sup>164</sup> Wolfgang Welsch: Ästhetisches Denken; Stuttgart 1990;

<sup>165</sup> kontemplativ, korrespondierend und imaginativ

<sup>166</sup> s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 7;

<sup>167</sup> Gunter Otto: Vom Zauber der Labyrinth; in: Kunst + Unterricht, Heft 176/Okt.1993, S.22;

"Ästhetische Erziehung ist Erziehung in Labyrinth, wenn Labyrinth z.B. heißt: Keiner kennt den Weg, der hinausführt. Jeder sucht seinen Weg in seinem Labyrinth. Jeder kann scheitern. Wie viele Wege gibt es? Wer kann seinen Weg begründen? Beruhen die eingeschlagenen Wege, die allemal zu Erfahrungen führen, auch zu denen des Scheiterns, beruhen sie auf Kalkül oder Intuition?"

<sup>168</sup> Mollenhauer: ZfPäd.4/1990, S.467;

- kungen auf die menschlichen Praxen.
- Notwendigkeit ästhetischer Alphabetisierung* Er plädiert für eine “ästhetische Alphabetisierung”, in der das Verhältnis zwischen Einbildungskraft und kulturell – ästhetischem Zeichensystem im Zentrum steht, und beschreibt sogar die Bildung einer “ästhetischen Identität”<sup>169</sup>, das sich in einer besonderen Weise des Spürens meines Selbst artikuliert.
- Bildungsprozesse stiften Vergangenheits-, Gegenwarts- und Zukunftsverhältnisse* Martina Koch<sup>170</sup> thematisiert in ihrer Dissertation das “Körpergedächtnis” und kommt zum Schluss, dass es Bildungsrelevanz besitzt. Es wird erahnbar in einer “selbstbezüglichen Aufmerksamkeit, einer “Geistesgegenwart”, die keine selbstbewusste Reflexion, sondern Ausdruck bewegter Nicht – Identität ist”.<sup>171</sup> Das Körpergedächtnis zeichnet sich durch eine “vorsymbolische Bindungskraft” aus: es lässt die Gegenwart fremd erscheinen, sie entzieht sich jeder Sinnstillstellung. “Bildungsprozesse müssen immer Gegenwarts-, Vergangenheits- und Zukunftsverhältnisse stiften helfen, die die Verfügungsmacht des autonomen Subjektes außer Kraft setzen.”<sup>172 173</sup>
- Verankerung ästhetischer Differenzenerfahrungen im Bildungsprozess* Die Artikulation eines Körpergedächtnisses in Zuständen der Selbst- und Weltentfremdung kann als ästhetisches Differenzgeschehen im Bildungsprozess verankert und beschrieben werden. Solche ästhetische Differenzenerfahrungen sind nicht planbar und abrufbar. Der Impuls zu unkonventionellem Handeln, zur pluralen Welterschließung, zu Erfahrungsprozessen des exzentrischen Ichs, kann nur in Form von Fremdimpulsen stattfinden.
- lernen mit Prozessen der Selbst- und Weltentfremdung umzugehen* Der Mensch muss lernen mit Prozessen der Selbst- und Weltentfremdung umzugehen und sich von Menschen, Dingen, Situationen, Prozessen “überlisten” zu lassen. In der Täuschung und Enttäuschung liegt die Überraschung, die die verschiedenen Modi ästhetischer Sinnstiftung, das kontemplative Spüren, die korrespondierende Belehrung, die imaginative Verarbeitung und die reflexive Verdichtung in komplexen Selbst- und Weltbezügen, erst ermöglicht.<sup>174</sup>

<sup>169</sup>. Mollenhauer: Gibt es bildende Wirkungen ästhetischer Ereignisse?; in: Kunst + Unterricht 151 / April 1991, S.3;

<sup>170</sup>. Martina Koch: Die Konstellation der Rationalitäten im irrationalen Bildungsprozess. J. Habermas, D. Kamper und M. Seel im fiktiven Gespräch über eine Bildinterpretation von K. Mollenhauer; Weinheim 1993;

<sup>171</sup>. Peters, 1996, 312/313;

<sup>172</sup>. Koch, 1993, 279;

<sup>173</sup>. Koch, 1993, 273; “Einen Menschen zur Geistesgegenwärtigkeit zu bilden, heißt also auch, ihm beizubringen, wie man aus der Symbolordnung heraus die Zukunft durch nicht – intentionale Bezüge “heraufbeschwören” kann – heißt aber auch, die Zukunft des zu Bildenden nicht durch Lernziele zu verplanen.”

<sup>174</sup>. Peters, 1996, 315/316;

Dabei ist die Erfahrung der Grenze von Sagbarem und Un-Sagbarem, von Sinn und Un-Sinn von entscheidender, unverzichtbarer Bedeutung für den Bildungsprozess, wenn auch gleichzeitig das Risiko des Lernens.

*Erfahrung von Sinn und Un-Sinn, von Sagbarem und Unsagbarem als bedeutender Bestandteil eines Bildungsprozesses*

Daraus folgt, dass in der Differenz von Selbst- und Weltbezügen eine Selbstentzweiung erfahrbar wird. Eine besondere Bedeutung kommt dabei dem Moment der Wiederholung zu, die die Differenz erst deutlich und erfahrbar macht, eine Erfahrung des "Stürzens und Schwebens"<sup>175</sup> in Auseinandersetzung mit den Widerständen der Welt. Genau hierin liegt die Verlässlichkeit und die Produktivität >subversiver< pädagogischer Prozesse.

*Wiederholung als Moment der Erkenntnisgewinnung*

Die Kunstpädagogik muss, will sie einen Beitrag zur Menschenbildung leisten, die aktuellen gesellschaftlichen Problemstellungen fokussieren. Dazu gehört u.a. auch das verstärkt zunehmende Körperbewusstsein der Freizeitgesellschaft als Antipol zu Tendenzen der Virtuellen Realität. Hier wird ausschließlich der menschliche Geist, nur teilweise auch seine Einbildungskraft und Emotionen, nicht aber seine sinnlich – körperlichen Wahrnehmungen angesprochen. Realität wird zwar virtuell erzeugt, aber nur optisch erfahrbar, die anderen Sinne nur imaginiert. Daraus entsteht der natürliche Drang auch dem Leib, dem Körper gerecht zu werden, um „Ganzheitlichkeit“, Multisensualität und Multiperspektivität zu garantieren. Denn nur so ist Menschenbildung möglich. Am Körperbewusstsein orientierte kunstpädagogische Ansätze sind so zeitlich unabhängige, grundlegende Elemente einer elementaren Kunstpädagogik. Sie können aber m. E. nicht zum Prinzip erhoben werden und sind trotzdem unabdingbar Teil des Labyrinthes "Ästhetische Erziehung".

*Thematisierung des Körperbewusstseins als Teil ästhetischer Bildung*

## D. Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis

### Wege zum körperlichen Ausdruck

Vielleicht fragt man sich, was dieser Bereich in der Kunstpädagogik verloren hat. Viele würden ihn eher der Tanz- oder Theaterpädagogik zuordnen. Tatsächlich spielt der körperliche Ausdruck eine nicht zu unterschätzende Rolle in der zeitgenössischen Kunst. Sicherlich ist er für Performance und Happening von Bedeutung, sowie für Videokunst und manche Formen der Computerkunst. Zudem soll es hier um einen Künstler gehen, der nur schwer in die gängigen Strömungen der zeitgenössischen Kunst einzuordnen ist, um Franz Erhardt Walther.

*körperlicher Ausdruck in der zeitgenössischen Kunst*

Welche Rolle spielt die Körpererfahrung für den Menschen und welchen Beitrag kann die Kunstpädagogik dazu leisten. Zunächst denke ich, dass es sich, v.a. was die institutionalisierte Kunsterziehung der Schulen betrifft, um einen sehr vernachlässigten Bereich handelt, wenn nicht sogar um weitgehendes Brachland. Der Mensch unserer heutigen Gesellschaft entfremdet sich, u.a. durch die Dominanz der Bildmedien, immer

*Brachland der institutionalisierten Kunstpädagogik*

<sup>175</sup> vgl. Mollenhauer

mehr von sich selbst, verliert sein Körpergefühl. Wir müssen heute kaum mehr körperlich arbeiten. Körpererfahrung machen wir v.a. dann, wenn wir Sport treiben. Den Großteil des Tages verbringen wir jedoch sitzend. Hinzu kommt erschwerend, dass wiederum die Bildmedien unser Körperideal entscheidend beeinflussen. Eine Zeitkrankheit, die Magersucht und Bulimie, mit der wir immer häufiger an den Schulen konfrontiert werden, mag u.a. daraus resultieren. Ein Mensch der nicht im Gleichgewicht, in Harmonie mit seinem Selbst, seinem Innen und seiner äußeren Gestalt ist, wird nie eine harmonische Identität und Persönlichkeit entwickeln können, weil er sich nicht harmonisch als Ganzes entfalten kann und konnte. Die Schulbildung, die einseitig die kognitive Ebene des Menschen ausbildete und immer noch ausbildet, mag einen immensen Beitrag zu diesem Konflikt beigetragen haben, von dem (Jugend) Psychiatrien ein Lied singen können. Gerade für Jugendliche in der Pubertät, die sich in ihrem sich ständig verändernden Körper annehmen lernen müssen, ist es wichtig, Wege zu finden, sich mit ihrem Außen, ihrem Körper auseinanderzusetzen und sich damit identifizieren zu können. Einen einfachen möglichen Weg möchte ich dazu exemplarisch aufzeigen.

a. Bewegungen bewusst erfahren - seinen Körper als Instrument des Ausdrucks leben: Franz Erhardt Walther (\*1939)  
Braunschweig-Rotonde (plan), 1985, Baumwollstoff, 445x400x40cm, mehrere Teile<sup>176</sup>

*Franz Erhardt Walther wurde am 22. Juli 1939 in Fulda geboren. Bereits seit 1953 begann er sich mit Kunst auseinanderzusetzen. Ab 1955 nahm er Abendkurse im Zeichnen. 1956 bewarb er sich um Aufnahme an der Werkkunstschule Offenbach, wurde aber trotz bestandener Aufnahmeprüfung, wegen Nichterreicherung des Mindestalters abgewiesen. 1957 konnte er dort sein Studium beginnen und beteiligte sich noch im selben Jahr an einer Ausstellung. Ab 1959 studierte er an der Hochschule für bildende Künste in Frankfurt, wurde aber 1961 nach einer Kontroverse mit dem Klassenprofessor zwangsexmatrikuliert. Daraufhin studierte er von 1962-64 an der Kunstakademie Düsseldorf bei K. O. Götz. Von 1967 - 1973 arbeitete und lebte er in New York. Ab 1970 arbeitete er als Gastprofessor an der Hochschule für Bildende Kunst in Hamburg, wo er seit 1971 Professor war. 1984 wurde er an die Hochschule für Bildende Künste Frankfurt berufen, aber wegen unvereinbarer Auffassung über Lehrfragen nahm der Rat der Hochschule 1985 die Berufung wieder zurück.*

Franz Erhardt Walthers Wandformationen sind keine Bilder, obwohl sie etwas Bildhaftes haben. Sie lassen sich zunächst über drei gleichberechtigte Rezeptionsformen beschreiben, die verhindern, dass Betrachter/-innen einen festen Bezugspunkt einnehmen können:

- dem „Davor“: Betrachter/-innen können vor dem Kunstwerk stehen bleiben und es von „außen“ betrachten;
- dem „Darin“: F.E.W.s Arbeiten lassen es zu und beabsichtigen es, dass Betrachter/-innen in den Wandformationen stehen und, so wie bei seinen Sockelarbeiten der 70iger Jahre, sich selbst als Skulptur oder als deren Bestandteil befinden können;
- dem „Daran“: Betrachter/-innen können sich auch in die Grenzsituation des „Daran“ begeben, dabei wird das optische Moment von der körperlichen Empfindung des Skulpturalen überlagert; das „Daran“ ist keine eigene Rezeptionsform, es bildet eine Zwischenposition und ergänzt die beiden anderen;

„Davor“  
- „Daran“  
- „Darin“

Das „Daran“ ist in sofern wichtig, als es eine Übergangsposition, eine Zugangsweise zum Kunstwerk bedeutet. Betrachter/-innen, deren Erwartungshaltung traditionell nur das „Davor“ in Betracht ziehen, müssen zuerst das „Daran“ wagen, eine erste Hemmschwelle überwinden, bevor sie das Risiko des „Darin“ auf sich nehmen können. Sobald ich das gesamte Kunstwerk nicht mehr überblicken kann, befinde ich mich im

<sup>176</sup>Franz Erhardt Walther, Kunsthalle Winterthur 1987



„Daran“. Dort betrachte ich Teile, Ausschnitte des Werkes, dadurch wird meine Wahrnehmung detaillierter und konzentrierter: die Empfindung der Maßverhältnisse zwischen eigenem Körper und Kunstwerk werden intensiviert. Bewege ich mich noch näher auf das Werk zu, nehme ich nur noch den farbigen Stoff war, seine Textur und plötzlich stehe ich im Kunstwerk, werde zu einem Teil von ihm, kann es nicht nur sehen, sondern auch riechen, fühlen, berühren. Die Betrachtung des Stoffes jetzt noch weiter fortzusetzen, würde keine neuen Erkenntnisse hervorbringen, also entferne ich mich wieder von dem Werk und betrachte es zunächst wieder in seinen Einzelteilen und dann schließlich als Ganzes. In meiner Wahrnehmung hat sich jetzt etwas verändert: das Werk ist nicht mehr länger nur optisch gegenwärtig, sondern auch als Vorstellungsfigur, ich habe es „begriffen“. Diese Vorstellungsfigur projiziere ich nun in den Gesamttraum. Ich habe einen ganz persönlichen, sinnlichen, körperlichen Bezug zu der Arbeit hergestellt. F.E.W.s Arbeiten wollen also nicht nur im klassischen Sinne betrachtet werden, sondern auch körperlich erfahren, erlebt werden. Sie erfordern Handlungen von ihren Betrachter/-innen. Durch das Hineinstellen des eigenen Körpers, soll das Bewusstsein der Betrachter/-innen geweckt werden: ich werde hier selbst zum Material, ich ergänze das

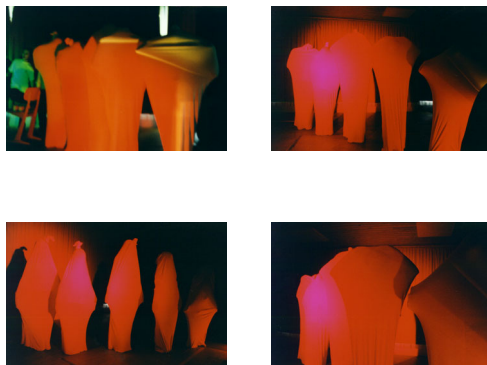


Abb. 74-78

Werk und vervollständige es. Durch meine Anwesenheit mache ich es erst zu dem, was es ist. Mein Körper wird zum Bildelement, zum Raumelement, zum klassischen skulpturalen Element, d.h. ich bin selbst Skulptur.

Dadurch kann ich mich selbst, meinen Körper, neu erleben und erfahren und mein Körperbewusstsein schulen. Sobald ich allerdings die Arbeit verlasse, bin ich nicht mehr Skulptur, d.h. in gewissem Sinne auch, dass F.E.W.s Arbeiten eigentlich „Wahrnehmungsskulpturen“ sind, die nur in der Vorstellung der Betrachter/-innen existieren können. Durch die Erfahrungen mit F.E.W.s Arbeiten lässt sich unser klassisches Verständnis plastischer Arbeiten erweitern. Gleichzeitig kann man aber in F.E.W.s Arbeiten Vorbilder in Michelangelos Steinskulpturen vermuten, die noch halb im Stein schlafen, halb durch die Hand des Künstlers zum Leben erwachen. Auch Michelangelo arbeitete schon mit diesen drei Rezepti-

*siehe Video ‚Schläuche‘  
auf beigelegter CD-Rom*

*neue Körpererfahrungen  
gewinnen, Körper-  
bewusstsein schulen*

onsformen. Obwohl die Arbeiten materiell real vorhanden sind, aber nur durch die Anwesenheit des Betrachters in ihnen vollkommen werden können, existieren sie nur als Vorstellungen in den Köpfen der Betrachter/-innen, d.h. man könnte auch sagen virtuell. Damit nähert sich F.E.W. in gewissem Maße auch speziellen Arbeiten der Video- und der Computerkunst,<sup>177</sup> die ebenfalls nur dann vollkommen sind, wenn der/die Betrachter/-in anwesend ist.

#### Die Unterrichtsidee:

Für den Unterricht greife ich, da ich mit einer 5. Klasse arbeite, zunächst auf frühere Arbeiten von F.E.W. zurück.

- Rahmenbedingungen: Klasse 5 (ca. 21 Schüler/-innen), Unterricht eine Doppelstunde, geplanter Zeitraum: insgesamt ca. 6 Unterrichtsstunden;
- Präsentationsmaterial: Franz Erhardt Walther (\*1939) Braunschweig-Rotonde (plan), 1985, liegt auf OHP-Folie vor;
- Realisationsmaterial: weiße Textilschläuche, Bänder, Scheinwerfer, Farbfolien für den Scheinwerfer;

#### *interdisziplinäre Ansätze*

Das Projekt, das ich diesem Problembereich skizzieren möchte, steht innerhalb eines großen Projektes mit dem Titel „Stimme - Klänge - Licht - Bewegung. Eine Hommage an Kurt Schwitters.“ Es handelt sich um ein fächerverbindendes Projekt der Schulfächer Bildende Kunst, Deutsch und Musik. Themenschwerpunkt ist die Arbeit von Kurt Schwitters in seiner Zeit. So entstand eine Revue, die an Schwitters künstlerisch bildnerische Arbeiten und an seine literarischen Arbeiten erinnert, sie zum Leben erweckt. Dazu kommt die Musik, die Lieder der 20iger Jahre, der Tanz, den Schwitters selbst so gern hatte. Die Schüler/-innen haben einen Teil der Ursonate in einem Sprechchor und mit einfachen Orffschen Instrumenten vertont. Dazu kommen auf der Bühne lebendige Skulpturen, die den Rhythmus, die Laute der Ursonate mit Gesten und Bewegungen darstellen.

#### Das Unterrichtsprojekt:

Zu diesem Vorhaben hat sich die Klasse in verschiedene Gruppen aufgeteilt: die Musiker/-innen, die Sänger/-innen, die „Schläuche“ und zwei Schüler/-innen für die Beleuchtung. Als Lehrer/-innen haben wir die Möglichkeit, da dieses Projekt innerhalb meines Schulversuches zur „Verstärkten ästhetischen Bildung“ abläuft, im Team zu arbeiten, so dass mein Musikkollege mit den Musiker/-innen und Sänger/-innen arbeiten kann, während ich mit den übrigen Schüler/-innen arbeite.

#### *das Medium spielerisch erkunden und erfahren*

Zunächst geht es darum, die Textilschläuche kennenzulernen, ihre Wirkungsweise zu erfahren, das Gefühl zu einer lebendigen Skulptur zu werden. Die Schüler/-innen geben das „Davor“ zugunsten eines „Darin“ auf. Niemand, und das erachte für sehr wichtig, wird dazu gezwungen, sich in eine lebendige Skulptur zu verwandeln. Die Schüler/-innen, die sich in die Schläuche wagen, erfahren sofort die Enge, die ihre Bewegungsfreiheit stark einschränkt. Die Schüler/-innen, in den Schläuchen, beginnen deshalb sofort, ohne dass man ihnen irgendeine Aufgabenstellung geben müsste, damit spielerisch zu experimentieren, welche Bewegungen überhaupt in den Schläuchen möglich sind: wie weit sie z.B. ihre Arme vom Körper weg bewegen können, ob sie die Arme über die Köpfe nehmen können, wie sie ihre Beine bewegen können, etc. Bereits jetzt wird der Kleingruppe deutlich, dass es wichtig ist, dass sich nicht alle von ihnen gleichzeitig im Schlauch befinden. Denn nicht nur die, die sich im Schlauch befinden, die „darin“ sind, gewinnen eine Vorstellung, sondern auch die, die „davor“ sind und den Vorzug haben, die Wirkung von außen zu betrachten. Die Schüler/-innen brauchen, um das neue Medium „Schlauch“ gut einsetzen zu können, beide Rezeptionsweisen: das „Darin“ und das „Davor“, denn nur daraus kann letztendlich das Vorstellungsbild so erschaffen werden, dass die Betrachter/-innen, die bei unserer Revue nicht selbst die Chance haben, das „Darin“ kennenzuler-

<sup>177</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. „Neue Medien“

nen, einen Gewinn aus den lebendigen Spulturen ziehen können. Die Schüler/-innen erkennen sehr schnell, dass es darum geht, einerseits in ganz langsamen Bewegungen, wie in Zeitlupe zu arbeiten, andererseits darum, immer wieder Standbilder zu finden, die eingefroren werden und wie eine klassische Skulptur den Betrachter/-innen die Möglichkeit geben, diese in Ruhe wahrzunehmen.

Im nächsten Schritt nehmen wir nun den Text der Ursonate von Kurt Schwitters dazu, mit dem die „Musiker/-innen“ arbeiten. Es geht um eine Folge von Lauten, lang gesprochenen Vokale und kurz hintereinander gesprochenen Konsonanten. Zunächst lesen wir die Texte und suchen dabei nach Möglichkeiten, diese Laute und Lautfolgen mit Gesten und Bewegungen in den Schläuchen darzustellen. Die Schüler/-innen experimentieren sehr schnell damit, in den Schläuchen beispielsweise als Skulptur die Form

- des Vokals A, indem sie die Arme und Hände in Form des As vom Körper abspreizen, darzustellen; gemeinsam erkennt die Gruppe im „Davor“ und im „Darin“ schnell, dass der Schlauch die Konturen des A's betont; sie beschließen, dass es gut wäre, diese Körperhaltung so lange zu halten, wie die anderen den Laut akkustisch wiedergeben; weil im Text mehrere As stehen, wollen sie auch zu mehreren auf der Bühne als As stehen;
- des Vokals O, in dem sie ihre Arme kreisförmig nach oben nehmen und ebenfalls halten, etc.

Mehr Probleme machen die schnellen Folgen von Konsonanten. Dazu kommt die Kleingruppe zum Ergebnis, dass sie kleine, sich ständig wiederholende Bewegungen machen wollen. So werden immer wieder neue Ideen geboren und ausprobiert. Langsam aber sicher, nehmen die Schüler/-innen auch selbst wahr, dass ihre darstellerischen Qualitäten, ihr Ausdruck im Schlauch sehr unterschiedlich ist. Und, nachdem die Anzahl der Schläuche begrenzt ist, finden sie selbst eine Auswahl, wer im Schlauch stecken soll. Jetzt ist es an der Zeit die Scheinwerfer dazu zu nehmen und die Schüler/-innen mit ihrer Handhabung, sowie den Möglichkeiten des Einsatzes von Farbfiltern, vertraut zu machen. Zusätzlich bekommen wir jetzt eine Probeaufnahme der Musiker/-innen, können jetzt also an die eigentliche Arbeit gehen. Die Schüler/-innen, für die es keine Schläuche gibt, bedienen das Licht und den Ton, helfen den „Schläuchen“ beim Hineinschlüpfen und geben ihnen Korrekturen. Durch die Scheinwerfer und die Tonkulisse angeregt, beginnen wir die Inszenierung des Auftritts. Die erste Frage ist der Auftritt selbst: sind die Schläuche schon auf der Bühne oder kommen sie erst?, wie treten sie am Schluss ab?. Dabei entsteht sehr schnell die Idee, dass es ja um lebendige Skulpturen geht, die aber erst erwachen müssen. Dies könnte der Auftritt sein. Die „Skulpturengruppe“ steht bereits auf der Bühne, wenn der Vorhang aufgeht, jeder für sich in einer eigenen Pose, unbeweglich wie in einem Park, das Licht ist noch aus. Die Kinder sind der Ansicht, dass wir eine Musik brauchen, die die „Schläuche“ aufweckt, die Skulpturen lebendig macht. Wir beschließen, also die Musiker/-innen darum zu bitten, ein musikalisches Intro zu entwickeln. Dabei soll das Licht langsam heller werden und die Schläuche von unten nach oben bestrahlen, bis sie ganz wach sind. Die Schüler/-innen haben beim Arbeiten mit den Schläuchen und den Scheinwerfern erkannt, dass man mit Licht und Schatten, deren Wirkung durch die Farbfilter noch verstärkt werden kann, die skulpturale Wirkung, die Konturen der Figuren noch verstärken können. So wird im Laufe des Projektes die Arbeit in dieser Werkstatt immer intensiver. Die Wahrnehmung immer mehr sensibilisiert.

Im nächsten Schritt müssen nun die Kleingruppen wieder zusammengeführt werden. Schwierig ist dabei nur, dass die Musiker/-innen, Sänger/-innen und Schläuche aufeinander genau achten und Rücksicht aufeinander nehmen müssen. Dies verlangt den Kindern viel Konzentration, Geduld und Koordination ab.

### *Projektgedanke*

*multisensuelle, multiperspektivische Annäherung*

### *Selbsttätigkeit*

*kommunikative und soziale Kompetenz*

372

*das Spiel als Zugangs-  
weise zu ästhetischen  
Prozessen*

Das Teilprojekt zeigt deutlich, dass es für die Schüler/-innen zunächst eine Überwindung ist, sich auf das „Darin“ einzulassen. Andererseits weckt es aber als Medium auch sehr schnell den natürlichen Spieltrieb der Kinder, der sich aber durch die Problemstellung in ein spielerisches Arbeiten in einer Werkstatt des körperlichen Ausdrucks wandelt. Die Kinder besitzen einen starken körperlichen Bewegungstrieb, den sie hier einerseits zwar ausleben können, aber andererseits auch lernen müssen, ihre Bewegungen gezielt und sparsam einzusetzen. In dieser Bewegungsarbeit lernen sie ihren Körper und dessen Ausdrucksmöglichkeiten neu kennen und beginnen ihn genau wahrzunehmen. Die Schüler/-innen haben die Möglichkeit zu erkennen, dass ihr größtes Wahrnehmungsinstrument ihr eigener Körper ist. Das Medium Schlauch bietet auch für ruhigere, gehemmtere Schüler/-innen die Möglichkeit sich frei auszudrücken, v.a. auch, weil es ihnen eine gewisse Anonymität garantiert. Interessant ist auch, dass sich diese Schüler/-innen in einem Folgeprojekt, in dem wir uns mit Plastiken beschäftigten, diese viel genauer anschauten, als die anderen. Der Zugang zu F.E.W.s Arbeit und seinen Intentionen war für sie nicht mehr schwierig. Leider konnten wir zu der Zeit des Projektes kein Original kennenlernen.

*Perspektivwechsel als  
Methode*

Sie haben gelernt, die Perspektiven zu wechseln, das Objekt körperlich zu begreifen und auf jedes kleinste Detail zu achten. Diese Form der Darstellung eignet sich immer wieder, v.a. aber meiner Erfahrung nach auch, um literarische oder auch musikalische Vorlagen ästhetisch bildnerisch auszudrücken. Es lohnt sich auch den Schlauch als Medium einzusetzen, wenn man eine Plastik oder eine Skulptur erarbeiten möchte, denn der Wechsel der Rezeptionsform bildet intensive Vorstellungsbilder, die dann auf die bildnerische Arbeit übertragen werden können.

*Bilder als Brücke  
zur Persönlichkeit*

### **E. Zum Menschenbild der am Körperbewusstsein orientierten Ansätze<sup>178</sup>**

Der Mensch, als soziales Wesen betrachtet, ist verwoben in ein enges soziales Netz, das ihn trägt und auffängt, ihn aber auch belastet, spezielle Anforderungen an ihn stellt, die nicht immer seinen Bedürfnissen entsprechen. Er unterliegt in diesem Netz einer ständigen Selbst- und Fremdwahrnehmung, der er ausgesetzt ist. Bilder fungieren als Brücke zur Persönlichkeit, bilden Brücken zwischen innerer und äußerer Wirklichkeit, zwischen Ich und Welt. Der Mensch wird in diesen Selbst- und Fremdwahrnehmungen immer in der Gesamtheit seiner leiblichen Ausdrucksleistungen unterzogen. Deshalb ist es unerlässlich, dass er selbst die Existenz seiner Leiblichkeit akzeptiert, denkt und lebt. Dazu muss seine Sinnestätigkeit wachgerüttelt werden. Methoden dieser Ansätze sind immer interdisziplinäre und interaktive Methoden.

*Fremd- und Selbstwahr-  
nehmungen*

*interdisziplinärer und  
interaktiver Ansatz*

<sup>178</sup>. **QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚Körper‘

## Teilbaustein 4: Feministisch orientierte Ansätze<sup>179</sup>

Kunstpädagoginnen beschäftigen sich verstärkt mit der Frage nach einer gewissen Geschlechtsspezifität des Kunstunterrichts. Wenn, wie es die Resultate der „gender studies“<sup>180</sup> zeigen, unsere gesamte abendländische Kultur männlich geprägt ist, muss auch die Kunstpädagogik, als eine der kulturvermittelnden und –bildenden Disziplinen, männlich geprägt sein. Was bedeutet dies jedoch für eine Kunstpädagogik mit dem Bildungsziel der Menschwerdung, die „gender“ denkt?

*„gender“ und Menschenbildung*

### A. Eros und Pädagogik<sup>181</sup>

Karl-Josef Pazzini beschäftigt sich eingehend mit dem schwierigen Verhältnis von Eros und Pädagogik: einerseits ist in der Pädagogik und den Erziehungswissenschaften ohne Eros überhaupt nichts möglich, andererseits jedoch ist der Eros ein Fremdling, ein Quälgeist, ein Unruhestifter, er ist anregend und neugierig zugleich. Aber der Eros muss sich an dem Ort, an dem Erziehung stattfindet, maskieren, tarnen. Er ist unerwünscht, unbequem, passt nicht an diesen Ort. So stehen Pädagog/-innen täglich in einem Spannungsgeflecht aus triebhaften Bedürfnissen und Begierden.<sup>182</sup> Diese Triebe können von der Kultur gezähmt werden; sie kann sie beherrschbar machen. Das bedeutet dann, dass die Thematisierung des Eros ein Kampf sein muss, ein Kampf um Liebe und Hass, Leidenschaft und Not, Wissen und Gefühl. Der Umgang mit Kunst kann diesen notwendigen Kampf vereinfachen, denn Kunst zeigt Details der symbolischen Ordnung, in der wir leben, aus einer subjektiv gefilterten, gemilderten Perspektive.<sup>183</sup>

*(Kunst-)Pädagogik ist ohne Eros nicht möglich*

Der Kunst und der Kunstpädagogik, als ihrer Vermittlerin, kommt eine besondere Rolle zu. Bildung verläuft im dynamischen Gleichgewicht und Wechselspiel von Ein-Bildung und symbolischer Ordnung. Lässt sich ein Subjekt auf Bildung ein, wird sein narzisstisches Ego per se gekränkt. Diese Kränkung muss verarbeitet und überwunden werden. Kunst ermöglicht dies. „Ästhetisch“ kann direkt als „sinnlich“ übersetzt werden; dies bedeutet dann, wie die Liebe, eine Grenzerfahrung. Dinge werden erlebt, die nicht unmittelbar ausgesprochen werden können: so wirkt Sprache einerseits als Welt auf-

*Bildung kränkt das narzisstische Ich des Subjekts  
Kunst hilft diese Kränkung zu verarbeiten*

<sup>179</sup>Verwendete Literatur:

-Adelheid Staudte/Barbara Vogt (Hg.): FrauenKunst Pädagogik; Frankfurt a. M. 1991;  
- Karl-Josef Pazzini (Hg.): Wenn Eros Kreide frisst. Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema der Erziehungswissenschaft; Essen 1992;

**Querverweise:** s. Seite 713f. „Gender“

<sup>180</sup> vgl. hier: Teil 2.B.c. „Aspekte der „gender – Forschung“ „;

<sup>181</sup>Eros und Pädagogik Pazzini, 1992, 9 44;

<sup>182</sup> Pazzini, 1992, 38; „Die Individuen leben in einem dauernden Konflikt zwischen einer scheinbar möglichen unmittelbaren Treibbefriedigung, zu denen ihnen aber als Individuen die Mittel fehlen. Sie sind angewiesen auf andere und damit auf die Gesetzmäßigkeiten der Zivilisation und Kultur. Damit wandelt sich die Bedürfnisbefriedigung in einen Anspruch. Und da der Anspruch nie vollständig erhört wird, in ein Begehren, das unabschließbar ist.“

<sup>183</sup> Sigmund Freud, 1925, GW XIV, 481, Frankfurt: Fischer): „Und nun meine ich, ist uns der Sinn der Kulturentwicklung nicht mehr dunkel. Sie muss uns den Kampf zwischen Eros und Tod, Lebenstrieb und Destruktionstrieb zeigen, wie es sich an der Menschenart vollzieht. Dieser Kampf ist der wesentliche Inhalt des Lebens überhaupt und darum ist die Kulturentwicklung kurzweg zu bezeichnen als der Lebenskampf der Menschenart.“

schließend, menschliches Leben ermöglichend, andererseits aber als Welt abschließend, Welt und Leben unterwerfend erlebt. Sprache ist abwesend und nur bedingt präsent, die Sinne und die Liebe sind unmittelbar anwesend.

*Ästhetische Bildung ist  
nie geschlechtslos*

„Ästhetische Bildung“ dürfte nie bloße Abbildungs-, Ausbildungs- oder Alphabetisierungsfunktion haben. Pazzini ist der festen Überzeugung, dass es eine gemeinsame Gelenkstelle zwischen Kunst, Psychoanalyse und Pädagogik gibt: das Moment der Überraschung, ohne die alle drei nicht auskommen. Die Pädagogik und die Pädagog/-innen müssen sich der Herausforderung des Eros stellen, können nicht geschlechtsneutral, rein kognitiv, sine ira et studio arbeiten, weil sie dann an ihrem eigenen Leitziel vorbei arbeiten würden.

*die intensive  
Beschäftigung mit Gen-  
derfragen in der deut-  
schen Kunstpädagogik  
beginnt mit der Tagungs-  
reihe ‚Frauen-Kunst-Päd-  
agogik‘ erst zu Beginn  
der 70iger Jahre*

## B. Einige Aspekte zum Thema „Frau in Kunst und Kunstgeschichte“<sup>184</sup>

Meike Aissen-Crewett konstatiert, dass Kunsterzieherinnen erst ziemlich spät begonnen haben sich mit geschlechtsspezifischen Fragestellungen (Gender) der Kunstpädagogik auseinanderzusetzen. Dabei können diese Fragestellungen nicht von einer Untersuchung des Status der Frau in Kunst und Kunstgeschichte abgekoppelt werden. Kunsthistorikerinnen waren Vorreiterinnen in den 70iger Jahren in den USA. Es kann festgestellt werden, dass Frauen auf dem Gebiet der Kunst, als Künstlerinnen lange Zeit als zweit- oder drittklassig behandelt wurden. Daran hat sich bis heute leider nicht allzuviel geändert.<sup>185</sup>

Die Ziele der feministischen Kunsterziehungsbewegung entsprechen denen der Frauenkunstbewegung. Bereits 1974 etablierte sich in der NAEA (National Art Education Association)<sup>186</sup> eine Frauengruppe, die einen vierteljährigen Newsletter herausbringt, der sich um die Erforschung geschlechtsspezifischer bis sexistischer Einflüsse auf die

<sup>184</sup>Einige Aspekte zum Thema „Frau in Kunst und Kunstgeschichte“ Meike Aissen Crewett: Sexuelle Gleichberechtigung in der Kunsterziehung. Was kennen wir von der Diskussion in den USA lernen; in: Staudte/Vogt, 1991, 55 77;

<sup>185</sup>Man denke z.B. an Camille Claudel, Gabriele Münter, Marie Bashkirtseff, Berthe Morisot, u.a.; dazu mehr in: Gabriele Lieber: Das Frauenbild Otto Gussmanns und seiner Zeitgenossen, Diplomarbeit, Ludwigsburg 1994;

Künstlerinnen sind in der Kunstgeschichte abwesend, nicht weil es sie nicht gab, sondern weil sie aus der Geschichte der Gesellschaft, sowie aus der männlichen Sicht der Kunst entweder im Schatten ihrer Lehrer/-innen blieben oder sich eines männlichen Alias bedienen mussten, um Anerkennung zu bekommen. Die Kunsthistorik ist männlich und muss neu geschrieben werden. Die feministische Hinterfragung der männlichen Kunstgeschichtsschreibung begann 1971 mit Linda Nochlins Artikel „Why are there no great woman artists?“. Und 1976 veröffentlichten Linda Nochlin und Ann Sutherland den Band „Woman Artists. 1550 – 1950“. Daran knüpfte eine Flut weiterer Veröffentlichungen in den USA und in Westeuropa an. Leider handelt es sich beinahe ausschließlich um Autorinnen. Nochlin betonte dabei überwiegend die primäre Rolle der institutionellen Faktoren bei der Bestimmung künstlerischer Leistungen. Jedoch wurde der männliche Begriff, die Definition künstlerischer Leistung nicht weiter differenziert, reflektiert, in Frage gestellt. Zehn Jahre später gingen zwei englische Kunsthistorikerinnen, Roszika Parker und Griselda Pollock in „Old mistresses: Woman, art and ideology“ andere Wege: sie analysierten die historische und ideologische Position der Frau in Bezug zur Kunst und hinterfragten auf dekonstruktivistische Weise die traditionellen männlichen Standpunkte.

Quellen: Nochlin, L.: Why have there been no great woman artists?; in: Art News 69/9, 22-39, 67-70, sowie unter dem Titel „Why are there no great woman artists?; in: V. Gornick/R.Moran(Hg.): Women in sexist society. Studies in power and powerlessness. New York 1971;

und: Parker/Pollock, London 1981;

<sup>186</sup>dem amerikanischen BDK;

Kunsterziehung und um die Benachteiligung von Mädchen und Frauen bemüht.<sup>187</sup> Dabei interessiert v.a. auch die Veränderung der Kunsterziehung durch die FrauenKunstBewegung. Hier geht es insbesondere um die künstlerische Praxis: so gibt es männlich eingestufte Materialien, Techniken und Verfahren, sowie eine Bildsprache, die als spezifisch weiblich eingestuft wird. Weiterhin geht es um das Studium von Überlebenstrategien in einer männlichen Kunstwelt.

Natürlich darf der Beitrag der Frauen zur Kunstgeschichte nicht vernachlässigt werden. Die FrauenKunstBewegung wirkt auf die Kunstpädagogik insofern, als

- die Kunsterziehung spezifisch weibliche Qualitäten berücksichtigen soll;
- das Bewusstsein gesteigert wird, dass Kunst auch einen weiblichen Stellenwert besitzt;
- die Rolle des männlichen Künstlers und der männlichen Kunstgeschichtsschreibung entmystifiziert wird;
- die männliche Hierarchie im Kunststudium durchbrochen werden soll;
- Inhalte und Ziele von künstlerischer Praxis und Kunstgeschichte im Hinblick auf Gender neu definiert werden müssen;
- Forschungsansätze zur Rolle der Frau in Kunst, Ikonografie und Kunst-historiographie als relevant anerkannte Forschungsdisziplin intensiviert werden müssen.<sup>188</sup>

Es lässt sich nachweisen, dass der typische Adressat der Kunsterziehung ein männliches, weißes, westliches menschliches Wesen ist.<sup>190</sup> Es mussten ästhetische, ethische, gesellschaftliche und pädagogische Fragen aufgeworfen werden, um den sexistischen Inhalt und die sexistische Praxis des Kunstunterrichts darzustellen.<sup>191</sup> Das weibliche Interesse an der Kunst wird in der Regel mit dem „Schmucktrieb“, einer Verschönerungsintention, identifiziert; Jungen wird Gestaltungskraft, Engagement und Ernsthaftigkeit zugeschrieben. Mädchen werden eher Textilarbeiten und Aquarellmalerei, Jungen Ölbilder und Metallskulpturen zugeschrieben. So prägt sich der Begriff der „Mädchenästhetik“. Aissen-Crewett fordert,<sup>192</sup> dass sexuelle Gleichberechtigung in der Kunsterziehung verschiedene Positionen einnehmen muss:

*zunächst bleibt der Kreis geschlossen, erst mit der Frauen-Kunst-Pädagogik Tagung 2003 in Paderborn öffnet sich das Forum für alle Kunstpädagoginnen*

*2003 stellen wir in Deutschland fest, dass die Zahl der Jungen in Kunstleistungskursen und der jungen Männer im Studiengang Kunstpädagogik extrem rückläufig ist<sup>189</sup>*

<sup>187</sup> z.B. A. L. Sherman: Questions that those concerned with non-sexist art education should pose. In: Art Education 35/3, 1982, 26-29; im Internet findet sich eine aktuelle Liste der Publikationen unter: <http://www.naea-reston.org/>

<sup>188</sup> in: Aissen-Crewett, 1991, 58;

<sup>189</sup> Bsp.: TU Braunschweig: 80% der Kunstgeschichtestudierenden sind weiblich; im Sommer 2004 startet ein Forschungsprojekt an der Universität Siegen zu dieser Frage (Ansprechpartnerin: Prof. Dr. Angela Ziesche, [www.bibus-siegen.de](http://www.bibus-siegen.de))

<sup>190</sup> L. Vogel: Fine arts and feminism. The awakening consciousness; in: Feminist Studies 2/3, 1974, 3-37;

<sup>191</sup> in: Aissen-Crewett, 1991, 60; Dabei geht es v.a. um die Vernachlässigung von Künstlerinnen in der Kunstgeschichte, um das Bild der Frau, das die Kunst i.A. zeigt, um sexuelle Implikationen der Künste und um die Kunstkritik, die die Vorstellung von weiblicher Minderheitenkunst bestätigt und verhärtet.

<sup>192</sup> ebd., 63/64;

376

*Mädchen werden vermehrt Fähigkeiten im ästhetisch-gestalterischen Bereich zugeschrieben (vgl. [www.museforschung.de](http://www.museforschung.de))*

- eine integrationistische Position, wenn es um die Durchsetzung in der männlich bestimmten Kunstwelt und Kunsterziehung geht;
- eine separatistische Position, wenn es um die Besinnung auf die eigenen weiblichen Werte und Qualitäten geht;
- eine androgyne Position, wenn es um die Einsicht geht, dass Kunst und Kunsterziehung letztlich nicht vom Geschlecht bestimmt sind.

Exkurs VIII: Mädchenästhetik<sup>193</sup>Seite 617

### C. Geschlechtsspezifische ästhetische Sozialisation im Kunstunterricht<sup>194</sup>

*ist Kunstunterricht heute weiblich geprägt?*

Ästhetische Sozialisation wird definiert als die Entwicklung und Reifung von ästhetischen Wahrnehmung-, Ausdrucks-, Codierungs- und Decodierungsfähigkeiten in einem sozialkulturellen Kontext.<sup>195</sup> Sie ist ein wesentlicher Beitrag der ästhetischen Erziehung zur schulischen Sozialisation und insbesondere der ästhetischen Sozialisation des Menschen. Dabei haben Konzepte ästhetischer Erziehung Einfluss auf die Entwicklung und Ausprägung patriarchalen Denkens, Rollenklischees und –stereotypen. Wie mehrfach in empirischen Untersuchungen gezeigt werden konnte, verhalten sich Mädchen in der Motivwahl und in der Motivgestaltung anders als Jungen.<sup>196</sup> Der bildnerische Ausdruck des Menschen ist einerseits abhängig von den besonderen psychischen und andererseits von den geistigen Konditionen des Menschen. Diese werden gleichzeitig von außen her, durch die gesellschaftlich-politische und die biologisch-geographische Situation bestimmt.

*haben Jungen 2003 eine defizitäre ästhetische Sozialisation?*

Deshalb müssen Mädchen konsequenterweise eine defizitäre ästhetische Sozialisation gegenüber Jungen erhalten. Als Gründe dafür können eine verschieden männlich und weiblich genuin angelegte Ästhetik, eine häuslich und gesellschaftlich festgelegte Sozialisation, eingebettet in die Gesamtsozialisation, und eine durch den Kunstunterricht bewusste und unbewusste Wertvermittlung internalisierter Rollenstereotypen genannt werden.<sup>197</sup> Ästhetisches Verhalten ist besonders in den frühen Lebensjahren eng verknüpft mit anderen Verhaltensstrukturen und diese bedingen sich wechselseitig.

*beeinflusst die allmähliche Neudefinition der Rolle des Mannes in der Gesellschaft eine verstärkte Protesthaltung gegen ‚weiblich‘ besetzte Bereiche?*

Das erklärt dann auch den früheren Verlust der primären Ausdruckskraft bei den Mädchen, die eine größere Anpassungsfähigkeit trainieren und zeigen. An sie werden andere Anforderungen an die schulische Sozialisation und an spezifische Verhaltensweisen gestellt. Sie erfahren einen geringeren Freiraum als die Jungen. Man denke z.B. an das Ausleben ihrer Spontaneität, Kreativität und Aggressivität und an das daraus resultierende stärkere Anerkennungsbedürfnis der Mädchen in einer patriarchalisch geordneten

<sup>193</sup>-s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 8;

<sup>194</sup>-Geschlechtsspezifische ästhetische Sozialisation im Kunstunterricht Barbara Wichelhaus: Zur ästhetischen Sozialisation von Jungen und Mädchen im Kunstunterricht. Schulstufen- und schulformspezifische Gesichtspunkte; in: Staudte/Vogt, 1991, 78 88;

<sup>195</sup>- H.-G.Richter: Pädagogische Kunsttherapie, Düsseldorf 1984, 144;

<sup>196</sup>- vgl. z.B.S. Gurewicz: Beurteilung freier Schüler/-innenaufsätze und Schüler/-innenzeichnungen auf Grund der Adlerschen Individualpsychologie, Zürich 1948, 157f.);

<sup>197</sup>- Wichelhaus, 1991, 81;



Welt. Jeder bildnerische Ausdruck beinhaltet die Möglichkeit die interne Welt in externen Objekten zu repräsentieren. Die interne Welt lebt von Wünschen, Fantasien, Wahrnehmungen und Erfahrungen. In der Latenzphase der Pubertät klaffen die akzelerierte biologische Reifung und die retardierte emotionale und intellektuelle Reifung weit auseinander.

Dies geschieht in besonderem Maße bei Mädchen, da diese Phase hier früher einsetzt. Die innere Unsicherheit zeigt sich in einer verstärkten Hinwendung zur Außenwelt und in der Bemühung ihrer realistischen Abbildung.<sup>198</sup> Sie zeigt sich u.a. in der verstärkten Übernahme visueller Darstellungs- und Ausdrucksformen aus unterschiedlichen kulturellen Bereichen, wie z.B. Comic, Werbung, Subkultur, Graffiti, Kunst, etc., und in einer Pluralität des eigenen Stils. H.-G. Richter bezeichnet dies als „Adaptionen“, H. Hartwig als „Jugendzeichnung“.<sup>199</sup> Diese Unsicherheit, dieses Suchen im Ausdruck ist Zeichen der Ich-Findung, Identifikationssuche und Persönlichkeitsentwicklung. Die Höhe des Lernniveaus wirkt sich unumstritten auf die Höhe der Decodierungsfähigkeit aus, jedoch nicht unmittelbar auf das menschliche Ausdrucksverhalten.

Obwohl geschlechtsspezifische Unterschiede empirisch konstatierbar sind, die von Alter, Entwicklungsstand, Lernniveau, Schulform, etc. abhängen, wird die Bedeutung dieser Tatsachen in der Kunstpädagogik kaum wahrgenommen und ihrer Bedeutung für die Entwicklung des Menschen ignoriert. Wenn um Chancengleichheit in der Bildung gekämpft wird, so muss auch in gleichem Atemzug eine besondere geschlechtsspezifische, ausgleichend und kompensatorisch wirkende, Erziehung gefordert werden. Eine bewusste Geschlechtererziehung zeichnet sich

- auf der Inhaltsebene aus, durch die Thematisierung der „FrauenKunst“,
- auf der technischen Ebene, durch die Aufwertung „weiblicher“ und die Förderung aller fachspezifischen Zugangsweisen und –verfahren,
- und auf der pädagogischen Ebene, durch die Eröffnung derselben Zuwendung und Aufmerksamkeit, Raum und Zeit, Möglichkeiten und Erfahrungen, wie für die Jungen.<sup>201</sup>

Exkurs IX: 10 Thesen zu einem feministischen Ansatz der Kunstpädagogik<sup>202</sup> Seite 617

*ist die Abwendung der Jungen vom ästhetischen Bereich gesellschaftlich bedingt? reflektiert die Abwehrhaltung die Qualität institutionalisierter (ästhetischer) Bildung?*

*es zeigt sich, dass ästhetische Gestaltungsprozesse mit Neuen Medien eher weiblich geprägt zu sein scheinen<sup>200</sup>*

*wie können Jungen für die Kunstpädagogik ‚wiedergewonnen‘ werden?*

<sup>198</sup>. Victor Lowenfeld spricht von „pseudorealistic –Phase“

<sup>199</sup>. ebd., 84;

<sup>200</sup>. www.muse-forschung.de

<sup>201</sup>. vgl: Adelheid Staudte: Koedukation am Ende? Differenz der Geschlechter und ästhetische Erziehung; in: Staudte/Vogt, 1991, 106 – 121, 120/121; Annedore Prengel: in: Anneliese Dick, u.a.: Konzept zum Vorhaben „Verwirklichung der Gleichstellung von Schülerinnen und Lehrerinnen an hessischen Schulen“. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden 1986, 35: „Geschlechterdifferenz meint eine Konzeption, die ohne Leitbilder auskommt, die von der Erkenntnis ausgeht, dass wir nicht wirklich sagen können, was Frausein und Mannsein dem Wesen nach wäre. Statt dessen werden vielfältige, auch sehr unterschiedliche und veränderliche, weibliche und männliche Lebensentwürfe und Beziehungsformen denkbar, ohne dass diese vergleichend ab- bzw. aufgewertet werden müssten.“

<sup>202</sup>. s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 9;

378

*eine feministisch orientierte Kunstpädagogik arbeitet heute nach dem Prinzip des ‚gender doing‘*

Eine feministisch orientierte Kunstpädagogik betrifft den ganzen Menschen. Sie stigmatisiert nicht, und sie androgynisiert nicht so, dass eine Hälfte der Menschheit und ihre besonderen Fähigkeiten im Schatten dahinsiechen, die andere Hälfte sich in der Sonne, auf Kosten der ersten, aalt.

*der Mensch als geschlechtliches Wesen*

#### D. Zum Menschenbild feministisch orientierter Ansätze<sup>203</sup>

Diese Ansätze thematisieren einerseits die Geschlechterunterschiede, indem sie die Qualitäten beider Geschlechter beleuchten und ihre Besonderheiten und deren Bedeutung für den Menschen hervorheben. Der Mensch ist ein geschlechtliches Wesen, kann, wie wir es bereits bei den am Körperbewusstsein orientierten Ansätzen gesehen haben, nicht ohne seine Leiblichkeit gedacht und betrachtet werden. Wenn er zum Menschen werden soll, dann nur dann, wenn er seine Leiblichkeit als Ganzes, und dazu gehört auch ohne Frage, seine Geschlechtlichkeit, lebt. Diese muss er zu akzeptieren, zu denken und zu leben lernen. Dazu gehört auch einerseits ein dauerndes Experimentieren und Probehandeln, andererseits eine Kenntnis der spezifisch weiblichen Sozialisation in der Kultur (geschichte). Dies bedeutet, dass eine „ganzheitliche“, multisensuelle, multiperspektivische Kunstpädagogik mit dem Ziel der Menschenbildung nie neutral vorgehen darf, sondern die Geschlechtlichkeit thematisieren muss, um so unter dieser Perspektive dem heranwachsenden Menschen die Möglichkeit zu geben, die Gesellschaft, die Kultur, in der er lebt, zu analysieren und zu reflektieren, um daran anschließend kulturelle Normen und gesellschaftliche Strukturen demaskieren zu können. Nur dann kann das Selbstwertgefühl des Menschen gestärkt werden, wenn er Mensch sein darf, nicht zuletzt in seiner Geschlechtlichkeit, und v.a. auch, dass er die gegengeschlechtlichen Anteile seiner Persönlichkeit leben darf, sie so annehmen kann, ohne zum Außenseiter zu werden.

*Kunst- und Kulturgeschichte kann nicht ‚geschlechtneutral‘ betrachtet werden*

*Stärkung des Selbstwertgefühls*

*gegengeschlechtliche Anteile der Persönlichkeit annehmen und leben*

*Ästhetische Forschung*

Einen hervorragenden Ansatz hat Helga Kämpf-Jansen mit ihrer ‚Ästhetischen Forschung‘<sup>204</sup> zu dieser Thematik vorgelegt. Dieses Konzept öffnet Lernprozesse soweit, dass individuelle Entfaltung Raum und Zeit bekommt. Der Mensch steht im Mittelpunkt. Die Arbeit der feministisch orientierten Kunstpädagog/-innen darf nicht auf die Förderung von Mädchen und Frauen eingeschränkt werden, sondern will die Augen öffnen für Chancen durch Unterschiede und daran erinnern, dass Kunstpädagogik für den Menschen da ist und nicht umgekehrt.

<sup>203</sup> **QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚Gender‘

<sup>204</sup> Helga Kämpf-Jansen: Ästhetische Forschung. Weg durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung; Köln 2000;

## Teilbaustein 5: An ästhetischer Bildung, Erfahrung und Rationalität, sowie an den Sinnen orientierte Ansätze - Ökologisch orientierte Ansätze als Beispiel

### 1. An ästhetischer Bildung, Erfahrung und Rationalität orientierte Ansätze<sup>205</sup>

Im Gegensatz zu vielen bisher betrachteten kunstpädagogischen Ansätzen handelt es sich hier nicht um eine spezielle thematische, inhaltliche oder methodische Zugriffsweise, sondern um eine Grundsatzfrage. Dem Hauptautor und Initiator dieses Ansatzes, Gunter Otto, geht es darum, ein für alle Mal die ständig diskutierte Legitimations- und Existenzberechtigungsfrage der "Kunstpädagogik" als festen, unersetzlichen Bestandteil der Grundbildung jedes Menschen zu klären. Dazu sind zunächst verschiedene Begriffe und Ansatzpunkte zu klären.

*Kunstpädagogik als fester Bestandteil der Menschenbildung*

#### A. Ästhetische Sozialisation

Unsere Lebenswelten werden zunehmend unübersichtlicher und komplexer. Damit muss der Anspruch an Erziehung und Bildung, sich auf die Wirklichkeit beziehen zu müssen, immer schwieriger werden. Es gibt heutzutage keine eindeutigen Denk- und Verhaltensmuster mehr, andererseits entstehen über neue Symbole auch ständig neue Normen, die jedoch meist nicht bewusst sind. Daraus entstehen Risiken und Irritationen.

*komplexe Lebenswelten erfordern ständig neue Denk- und Verhaltensmuster*

"Ästhetische Kompetenz beruht auf Unterscheidungen..."<sup>206</sup>

Der Begriff des Ästhetischen bezieht sich in sozialisationstheoretischen Betrachtungen auf Wahrnehmung und die Unterschiedlichkeit der Wahrnehmungsweisen, dabei werden auch Ursachen dieser Unterschiede hinterfragt. In diesem Bereich ist die Selbstkonzeptforschung hervorzuheben, obwohl es auch hier, wie in der Sozialisationsforschung<sup>207</sup> i.A. kein "ästhetisches Selbstkonzept" gibt.<sup>208</sup> In

*Wahrnehmung und unterschiedliche Wahrnehmungsweisen*

<sup>205</sup>Verwendete Literatur:

Gunter und Maria Otto: Auslegen, Bd.I u. II; Seelze 1987;  
Dietrich Grünewald, Wolfgang Legler, Karl-Josef Pazzini (Hg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität; Seelze 1997;  
Doris Schuhmacher – Chilla; Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit; Berlin 1995;  
Axel von Criegern: Vom Text zum Bild. Wege ästhetischer Bildung; Weinheim 1996;  
Meike Aissen-Crewett: Ästhetische Rationalität. Zauberwort der Ästhetischen Erziehung; in: BDK-Mitteilungen 1/1999, 34-39;  
C.-P. Buschkühle: Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys; Frankfurt a.M. 1997;  
Elliot W. Eisner: The Art of Educational Evaluation; London 1985;  
Elliot W. Eisner: The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice; New York 1991;  
Gunter Otto: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik; Bd.I: Ästhetische Erfahrung und Lernen; Bd.II: Schule und Museum; Bd.III: Didaktik und Ästhetik; Seelze – Velber 1998;  
Gunter Otto: Ästhetische Rationalität. Von der sinnlichen Erkenntnis zum Symbolverstehen; in: Wolfgang Zacharias (Hg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch - medialen Welt; Essen 1991;

**Querverweis:** s. Seite 713f. „ästhetische Bildung“

<sup>206</sup>. Schuhmacher-Chilla, 7;

<sup>207</sup>. z.B.: Naudascher, B.: Das übergangene Selbst. Pädagogische Perspektiven zur Selbstkonzeptforschung; Frankfurt a.M./New York 1980;

unserer alltäglichen ästhetischen Lebenswelt sind Praxis und Ästhetik ineinander verzahnt, der ästhetische Wert droht auf den ökonomischen Wert reduziert zu werden.

*ästhetische Kompetenzen:* So zeigen sich ästhetische Kompetenzen im Bereich des Sehens, der Wahrnehmung i.A., der Sprache und des Verhaltens.<sup>209</sup> Im künstlerischen Bereich steht hierbei die Sprache an erster Stelle: mit der Ausarbeitung einer künstlerischen Sprache wird die autonome Definition eines Kunstwerkes gebildet. In der Autonomie liegt auch die Unterschiedlichkeit der "sozialen Identität" des/der Künstlers/ Künstlerin. Die Gesellschaft bildet ein intellektuelles und ein künstlerisches Feld heraus. Diese sind die Existenzbedingung für einen eigenständigen ästhetischen Bereich, der als "Symbolbereich in die sozialen Bedingungen eingelagert ist und sich dennoch kategorial von ihnen unterscheidet."<sup>210</sup> Ästhetische Haltungen, Verhaltensweisen und ästhetische Identität entstehen in einem solchen System symbolischer Beziehungen: sie bilden ein kulturelles Kräftefeld, ein Sozialisationsfeld, das Vorstellungen entwirft und verwirft, Definitionen trifft und Grenzen festlegt.<sup>211</sup>

*Ästhetische Sozialisation* Ästhetische Sozialisation fragt nach Vermittlungssituationen und Vermittlungsinteraktionen, die ästhetische Haltungen und Verhaltensweisen auf das sozialisatorische Feld beziehen, ohne die Symbol Ebene totalitär auf eine Wirklichkeit als Ursache zurückzuführen.<sup>212</sup>

*ästhetische Wahrnehmung* Dewey und Mead beschreiben ästhetische Wahrnehmung als "empathische Hinwendung zum Gegenüber", d.h. in der ästhetischen Wahrnehmung liegt ein anderer Zeitbegriff und ein hoher Affektanteil. Mit dem "Gegenüber" beschreibt Mead<sup>213</sup> "die Welt als wahrnehmbare Wirklichkeit, die Welt der Körper ist die Welt dessen, was wir berühren und handhaben können." Wahrnehmung und Wahrnehmbarkeit eines Gegenstandes und seiner Bedeutung sind einerseits subjektiv, andererseits aber v.a. auch durch seinen sozialen Standort gegeben. Im Material der Bedeutung mischt sich die sinnli-

<sup>208</sup> Für die aktuelle Theorieentwicklung in diesem Bereich lassen sich vier maßgebende Grundtendenzen anführen: a. Bourdieu und die Subjekt-Objekt-Vermittlung (. Bourdieu: Sozialer Sinn; Frankfurt/M. 1987; und: G. Gebauer, Chr. Wulf (Hg.): Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus; Frankfurt/M. 1993;), b. veränderte Sozialisationsbedingungen als Grundlegung ästhetischer Sozialisation (z.B. in: Th. Schulze: Schule im Widerspruch. Erfahrungen, Theorien, Perspektiven; München 1980; und: K.J. Tillmann: Einführung in die Sozialisationstheorie; Reinbek 1989;), c. das Paradigma der Perspektivenübernahme als ästhetische Kompetenz (z.B. in: D. Geulen (Hg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung; Frankfurt/M. 1982; und: Geulen (Hg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte; Weinheim/Basel 1989;), und d. ästhetische Erfahrung und die historische Entwicklung des Denkens bei Mead (G.H. Mead: Ästhetische Erfahrung; in: Henrich, D., Iser, W. (Hg.): Theorien der Kunst; Frankfurt/M. 1982;). Dabei werden ästhetische Prozesse, als Prozesse definiert, "die ein besonderes Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt bedingen, die sich auch nicht kategorial auf diese beiden Größen reduzieren lassen." (Schumacher-Chilla, 8;)

<sup>209</sup> vgl.: Bourdieu: Sozialer Sinn; Frankfurt/M. 1987;

<sup>210</sup> vgl: Flaubert und Bourdieu;

<sup>211</sup> vgl. Schumacher-Chilla, 11;

Bourdieu schreibt über den Maßstab ästhetischer Haltung:

"In diesem System symbolischer Beziehungen... zu leben heißt, sich an Unterscheidungsmerkmalen (einer Manier, einem Stil, einer Besonderheit), d.h. sublimen Differenzierungen zu erkennen und damit anerkennen zu lassen, die bisweilen ausdrücklich gesucht werden und einen der Anonymität und Bedeutungslosigkeit entreißen." (P. Bourdieu: Soziologie der symbolischen Formen; Frankfurt/M. 1970, 97;)

<sup>212</sup> Schumacher-Chilla, 12;

<sup>213</sup> Mead: Ästhetische Erfahrung, 1982, 343;

che Erfahrbarkeit der Gegenstände mit der physikalischen Realität der Wissenschaft und der Welt der Emotionen, Wünsche und Träume.<sup>214</sup> Folglich verbindet die ästhetische Wahrnehmung Mittel und Zwecke, aus einer pragmatischen Perspektive heraus betrachtet.

## B. Ästhetische Erfahrung<sup>215</sup>

Nach Mead muss demnach auch ästhetische Erfahrung streng von intellektueller Erfahrung, d.h. von strategischem Handeln unterschieden werden. Bei beiden ist jedoch die Perspektivenübernahme von Bedeutung.<sup>216</sup> Gunter Otto beschreibt ästhetische Erfahrung<sup>217</sup> als die Erfahrung,

*ästhetische Erfahrung*

“die durch sinnliche Praxis und emotionale Anteilnahme ausgelöst wird, diejenige, in der sich Stutzen, Nachdenken, Irritation, Infragestellung mit sinnlicher Praxis verbinden.”

“Ästhetische Erfahrung ist (...) ein immer wieder durchzuhaltender Balanceakt zwischen Anschauung und Begriff, Wahrnehmung und Reflexion, zwischen Detailwahrnehmung und Totalitätscharakter des Werkes.”<sup>218</sup>

Dabei definiert Otto<sup>219</sup> ästhetisches Verhalten als Verhalten zu etwas, das erfahrungsträchtig ist, das sich in Prozessen der Realisation ebenso wie der Produktion realisieren kann und einen komplexen sinnlichen Prozess beschreibt, in dem über die Bezugnahme auf ein Gegenüber, im Kontext der eigenen Biographie, eine neue Erfahrung mit dem Ich, mit der Welt und mit dem Objekt gemacht wird. Otto greift so auf Dewey zurück.<sup>220</sup> Erfahrungen sind die Verhaltensformen, die:

*ästhetisches Verhalten*

“das genaue Verhalten im emotionalen und intellektuellen Bereich, die grundsätzliche Aufnahmebereitschaft des Menschen und auch das Tableau seiner Reaktionsformen umfassen.”<sup>221</sup>

Otto definiert für sich selbst Erfahrung so:<sup>222</sup>

“In Erfahrungsprozessen geht es um die Einbeziehung des Unbewussten in den Lernprozess (Bateson), um den ‚ganzen‘ Menschen, um eine Konstellation zwischen Einsicht und Können (Aristoteles), um eine Orientierungspraxis (Buck; Gehlen), um eine andere ‚Art des Wissens‘, um die Bezugnahme auf Erinnerung (Aristoteles), um die Bezogenheit auf Leiblichkeit und Wahrnehmung (Buck). Erfahrungen bauen sich ‚hinter dem Rücken‘ auf (Gehlen) und konfrontieren mit Vieldeutigkeiten.”<sup>223</sup>

Otto verweist<sup>224</sup> auf die dreifache Rationalität des Erfahrungsbegriffs: 1. Erfahrung ist erkenntnisfähig und somit der Vernunft rationalität zuzuordnen; 2. Erfahrung steuert die Praxis und bindet

<sup>214</sup> ebd.;

<sup>215</sup> **Querverweise:** s. Seite 713f. ‚ästhetische Erfahrung‘

<sup>216</sup> vgl.: Schumacher-Chilla, 26;

<sup>217</sup> Otto: Ästhetische Rationalität; in: Zacharias, 1991, 147;

<sup>218</sup> Gunter Otto: Schule und Ästhetik sind kein Widerspruch. Gegen Klaus Mollenhauers “pädagogische Kiste”; in: Otto, 1998, Bd. I, 96;

<sup>219</sup> ebd.;

<sup>220</sup> zitiert nach G. Otto: Die Veränderung des Lernens durch ästhetische Erfahrung. Über Erkenntnis, Praxis und Erfahrung; in: Otto, 1998, Bd.I, 81; “Jede Erfahrung verändert denjenigen, der sie macht, während diese Veränderung ihrerseits wieder die Qualität der folgenden Erfahrungen beeinflusst.”

<sup>221</sup> ebd.: in: John Dewey: Art as an Experience; New York 1934/ Ders.: Kunst als Erfahrung; Frankfurt/M. 1980;

Martin Seel unterscheidet desweiteren ästhetische (wahrnehmungsbezogene) von ästhetischen (auf Kunst bezogene) Erfahrungen.

<sup>222</sup> Otto, 1998, Bd.I, 87;

<sup>223</sup> vgl.: Gregory Bateson; Günter Buck; Arnold Gehlen;

<sup>224</sup> Bernhard Dieckmann: Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik; Weinheim 1994;

Wissens- und Erkenntnisleistungen an die Praxis und ist somit der praktischen Rationalität zuzuordnen; und 3. Erfahrung ist Empfindungsfähigkeit, nicht nur "schicksalhafter Widerfahrnis", sondern auch "poietisches Selbstverhältnis" und somit der ästhetischen Rationalität zuzuordnen.<sup>225</sup> Diese dreifache Rationalität lässt sich nie auf eine Ebene reduzieren. Erfahrung ist immer mehrdimensional.<sup>226</sup>

Exkurs XIII: Christian Kattenstroths Begriff der ästhetischen Erfahrung<sup>227</sup>Seite 620

### *ästhetisches Denken*

#### **C. Ästhetisches Denken und bildnerisches Denken**

Ästhetisches Denken, in einer durch Ästhetisierung geprägten Lebenswelt, meint einen Prozess des Denkens und seiner Darstellungsmedien, "die sich nicht reinen rationallogischen Verfahren zuwenden, sondern der ästhetischen Konstitution von Wirklichkeit, d.h. der Konstitution über Bildformen und Prozesse medialer Wahrnehmung."<sup>228</sup> Ästhetisches Denken arbeitet hier mit fiktionalen und bildlichen Komponenten. Da unsere Wirklichkeit mehr und mehr fiktional konstituiert wird, wir immer mehr mit Bildern überflutet werden, brauchen wir in unserer heutigen Gesellschaft ein Denken, das eben mit diesen beiden Bestandteilen, Fiktion und Bild, vertraut ist, und das in spezieller Weise zu Wahrnehmungen befähigt: dies kann nur ein ästhetisches (auf Wahrnehmung bezogenes) Denken sein.<sup>229</sup> Bereits Aristoteles machte deutlich, dass Aisthesis ein fester Bestandteil des Geistes ist. Ästhetisches Denken bedarf eines Sinnes für Wahrnehmung, nicht für Sinneswahrnehmung, sondern ein ‚Innewerden‘, ‚Gewahrwerden‘, ‚Erfassen originärer Sachverhalte‘.<sup>230</sup> Kurz, ästhetisches Denken reagiert auf die veränderte Lebenswelt, arbeitet in ihren Dimensionen, mit ihren Mitteln, vornehmlich dem der Fiktion und dem des Bildes.

### *ästhetisches Denken und ästhetische Erfahrung sind multidimensional*

Ästhetisches Denken ist, wie die ästhetische Erfahrung, mehrdimensional, ist Bestandteil der Erkenntnis. Es beansprucht den ganzen Menschen, arbeitet mit den verschiedenen menschlichen Sinn – Wahrnehmungsebenen. Ästhetisches Denken ist deshalb auch synthetisches Denken.

Rational, logisches Denken befasst sich mit der Wirklichkeit, mit real vorhandenen Dingen der Gegenwart und der Vergangenheit, da es mit Begriffen arbeitet, die ja erst gebildet werden können, wenn das zu begreifende Objekt real vorhanden ist, ist analytisches Denken.

<sup>225</sup>: vgl.: Otto, 1998, Bd.I, 88;

<sup>226</sup>: John Dewey: Kunst als Erfahrung; 1934/1980, 51; "Kurz, die ästhetische Erfahrung lässt sich nicht scharf von der intellektuellen trennen, da letztere, um in sich vollständig zu sein, den Stempel der Ästhetik tragen muss."

"Kurz, die ästhetische Erfahrung lässt sich nicht scharf von der intellektuellen trennen, da letztere, um in sich vollständig zu sein, den Stempel der Ästhetik tragen muss."

<sup>227</sup>:s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 13;

<sup>228</sup>: Schuhmacher-Chilla, 155;

<sup>229</sup>: vgl.: Wolfgang Welsch: Gibt es eine postmoderne Ästhetik?, in: F.Rötzer, S.Rogenhofer: Kunst machen? Gespräche und Essays; München 1990, 246;

<sup>230</sup>: Wolfgang Welsch: Ästhetisches Denken; Stuttgart 1990, 236;

Anmerkung: Wolfgang Welschs postmoderne Kunstphilosophie wird im III. Kapitel dieser Arbeit genauer betrachtet; hier geht es nur um eine möglichst präzise Begriffsklärung, um die Anführung der Bezugswissenschaften, um im Anschluss daran den Begriff der Ästhetischen Rationalität einführen zu können;

Ästhetisches Denken beinhaltet die Option über die Realität hinaus, in die Fiktion, in die Zukunft hinein denken zu können, d.h. die Option des kreativen, innovativen Denkens, das über das analytische Denken in Begriffen hinausreicht, mit inneren und äußeren Bildern, Sinn- und Sinnes-Wahrnehmungen, etc. operiert, die drei Dimensionen der Rationalität miteinander verbindet und so in der Synthese ein autonomes, zweckfreies Denken entwickeln kann.

*ästhetisches Denken arbeitet synthetisch und beinhaltet das kreative sowie das innovative Denken*

Exkurs XIV: Joseph Beuys zu „Kunst und Denken“<sup>231</sup> Seite 620

#### D. Ästhetische Intelligenz

Diesen Begriff führe ich hier nur ein, weil es einen heftigen Disput zwischen dem Verfechter der „Ästhetischen Rationalität“, Gunter Otto, und dem Verfechter der „Ästhetischen Intelligenz“, Gert Selle gibt, der ebenso die Position des „Ästhetischen Denkens“ ablehnt, beide sich aber immer wieder in der Fachdiskussion gezwungen sehen, ihre Standpunkte voneinander abzugrenzen.<sup>232</sup>

*ästhetische Rationalität*

*ästhetische Intelligenz*

Zunächst geht Gert Selle grundlegend von der Erfahrung der eigenen ästhetisch-künstlerischen Produktion aus; dies im Gegensatz zu Gunter Otto, der entschieden von seinem Rezeptionskonzept herkommt<sup>233</sup> und Aspekte der Produktion eher als Methode des Auslegetprozesses anführt. Für den Bereich der eigenen ästhetisch-künstlerischen Produktion sind jedoch weder ästhetisches Denken, noch ästhetisch-rationales Verhalten von besonderer Bedeutung. Der ästhetisch-künstlerische Prozess ist nicht plan-, vorherseh-, steuer-, rational kalkulierbar. Entscheidend ist hier „intelligentes-ästhetisches Handeln“ und eine „spezifische Produktions-Intelligenz“.<sup>234</sup> Dieses ästhetisch-intelligente Handeln bewegt sich „zwischen Wahrnehmung, Gewahrwerden, emotionaler Reaktion (auch Leidenschaft), reflektierender Haltung, gelebtem Alltag und Neugier auf das Unbekannte (auch Transzendente).“<sup>235</sup> Selle beschreibt das ästhetisch-intelligente Handeln als eine „Art Kurzschluss von willentlichem Akt, geahntem Ergebnis oder ‚Zufall‘, von körperlicher Präsenz, emotionaler Gestimmtheit und geistiger Reaktion, auf den Augenblick des Handelns bezogen.“<sup>236</sup>

*ästhetisch-intelligentes Handeln*

Durch diese Beschreibungen von „ästhetischer Intelligenz“ durch den Autor wird klar, wie sehr diese Qualität auf die ästhetische Produktion abzielt und wie wenig sie mit ästhetischer Rationalität und ästhetischem Denken gemein hat.

*ästhetische Intelligenz zielt auf das ästhetische Produkt ab*

<sup>231</sup> s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 14;

<sup>232</sup> ausführlicher dazu in „j. Sinnesorientierte Ansätze“

<sup>233</sup> vgl.: insbesondere: G.+M.Otto: Auslegen, Seelze 1987;

<sup>234</sup> in: Gert Selle: Soll man von ästhetischer Intelligenz reden? Ein ketzerischer Entwurf; in BDK-Mitteilungen 2/1994, 5;

<sup>235</sup> ebd.;

<sup>236</sup> ebd.;

384

*ästhetische Rationalität und ästhetisches Denken arbeiten auf einer anderen Abstraktionsebene*

Die beiden letzteren erweisen sich aus Selles Sicht für die ästhetisch-künstlerische Produktion eher als Hindernis: sie wirken als "Einschränkungsmetaphern", sind "gegen imaginative Intelligenz gerichtet".<sup>237</sup> Ästhetische Intelligenz will der "Fragilität" des ästhetisch-künstlerischen Aktes gerecht werden, sie versucht auf einfühlsame Weise vorsichtig "Daseinsfärbungen, halluzinatorische Bewusstseinszustände, Visionen, 'Atmosphären', Befindlichkeiten" zu achten und dem im künstlerisch-ästhetischen Akt typischen "Zustand tranceartiger Wachheit, einer Geistes- und Sinnengegenwart, -entrückung oder -störung"<sup>238</sup> gerecht zu werden. Dieser Zustand lässt sich weder durch "ästhetisches Denken", noch durch "ästhetische Rationalität" in den Griff bekommen. Das Ästhetische überschreitet die Grenzen der Rationalität, Selle spricht deshalb auch von "Transrationalität".<sup>239</sup>

*Transrationalität*

Exkurs XV: Positionen von Nelson Goodman und Elliot W. Eisner<sup>240</sup> Seite 621

*Ästhetische Rationalität als ,Legitimations- und Existenzberechtigungsnachweis'*

### E. Ästhetische Rationalität

Gunter Otto trat als entschiedener Verfechter einer analytisch-kognitiv ausgerichteten Ästhetischen Erziehung/Bildung auf, um auf diesem Wege endlich einen Schlussstrich unter den andauernden Legitimations- und Existenzbeweiszwang des Faches ziehen zu können: die Ästhetische Rationalität. Zur Beweisführung zieht er folgende Autoren der Bezugswissenschaften heran: Alexander Gottlieb Baumgarten<sup>241</sup>, Heinz Paetzold<sup>242</sup>, Martin Seel<sup>243</sup> und Wolfgang Welsch<sup>244</sup>. Seel setzt "Vernunft" als Oberbegriff; sie bezeichnet einen Zusammenhang der Rationalitäten, die auf Handlungsweisen verweisen, die die Rationalität einer Lebensform, einer Gesellschaft bestimmen. Es gibt also verschiedene Modi, verschiedene Erscheinungsformen der Rationalität, des Rationalen.

*Rationalitätstypen*

Seel bestimmt die drei häufigsten Rationalitätstypen:

- Theoretische Rationalität
- Praktische Rationalität
- Ästhetische Rationalität.

Unter ästhetischer Rationalität versteht Seel<sup>245</sup> "den Eigensinn und die eigensinnige Begründbarkeit" des Ästhetischen und des ästhetischen Verhaltens; unter Rationalität versteht er mögliche Formen begründbaren Handelns. Seel beschreibt Rationalität so:<sup>246</sup>

<sup>237</sup> ebd., 7;

<sup>238</sup> ebd., 8;

<sup>239</sup> Gert Selle: Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität? Über eine vergessene Dimension der Erfahrung; in: Kunst+Unterricht 192/1995, 16-21;

<sup>240</sup> s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 15;

<sup>241</sup> A.G. Baumgarten: Ästhetica. 2Teile; Frankfurt/Oder 1750/1758/Reprint: Hildesheim 1970;

<sup>242</sup> H. Paetzold: Ästhetik des deutschen Idealismus. Zur Idee ästhetischer Rationalität bei Baumgarten, Kant, Schelling, Hegel und Schopenhauer; Wiesbaden 1983;

<sup>243</sup> M. Seel: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität; Frankfurt/M. 1985;

<sup>244</sup> W. Welsch: Ästhetisches Denken; Stuttgart 1990;

<sup>245</sup> vgl.: Seel, 1985, 11;

<sup>246</sup> Seel, 1985, 12;



“Begründbarkeit, nicht durchweg Begründetheit. Rational sind Menschen in ihrem Tun, für das sie ggf. zureichende Gründe angeben (und ergänzende annehmen) können: Als Antwort auf eine Frage oder Kritik, zur Versicherung gegen Zweifel, zur Stütze eines Vorhabens, zur Bestätigung oder Befreiung von Konventionen, aus einem Bedürfnis der Befragung des bislang Fraglosen, aus Neugier am Unbewussten. Um rational zu handeln, müssen die Handelnden die Gründe ihres Handelns nicht aktuell kennen, mehr noch: Manchmal werden sie ohne Gründe handeln und doch rational... Auch die Bewältigung des Unbekannten kann sich in begründbaren Handlungen vollziehen.”

Einerseits richtet sich die Definition der Ästhetischen Rationalität auf den begrifflich - rationalen Bereich, andererseits erhebt er Anspruch auf Begründbarkeit ästhetischen Verhaltens. Dieter Heinrich<sup>247</sup> thematisiert die Pluralität von Realitätszugängen, die in je unterschiedlicher Art und Weise zur Erkenntnis führen, diese kann sowohl begrifflich, als auch ästhetisch organisiert sein. Es geht dabei nicht darum die Art des Weltzugangs zu bewerten, sondern darum, nachzuweisen, dass das Ästhetische “eine andere Form des menschlichen Denkens pflegt, sie stehe zum wissenschaftlichen Denken im Verhältnis der Komplementarität, der produktiven Spannung, nicht im Verhältnis der Kompensation, sondern in dem einer unhintergehbaren Differenz.”<sup>248</sup>

Axel von Criegern<sup>249</sup> sieht die beiden Repräsentationsformen “Wort und Bild” als typisch menschlich an: sie stehen grundsätzlich allen Menschen zu Verfügung und sie greifen in vielen Denkkaktionen ineinander. Dabei geht er davon aus<sup>250</sup>, dass Sprache und Bild einander gegenseitig bedingen. Ästhetische Rationalität kann sich in vielen Gestalten äußern, sie ist in ihrer Artikulation nie eindeutig, oft widersprüchlich, aber von “verständnisfähiger Klarheit”.<sup>251</sup> Aus dem Descartesschen “Je pense, donc je suis” wird ein “video et cogito”. Gunter Otto subsumiert unter “Ästhetischer Rationalität” sowohl den Produktions-, als auch den Rezeptionsprozess. Ästhetische Erfahrung und sinnliche Erkenntnis fließen in sie gleichermaßen ein. Günther Regel<sup>252</sup> formuliert unter dem Stichwort “künstlerisches Erleben” einen ganz ähnlichen Zusammenhang in seiner Definition des Begriffes:

“Ich definiere diesen als im Bewusstsein vollziehenden Vorgang. als eine andere, von der lebenspraktisch – alltäglichen wie von der wissenschaftlichen unterschiedene ‚Art zu sein‘, als eine eigentümliche Weise, reale wie künstlerische Wirklichkeit anzuschauen und zu erfahren.”

Gunter Otto arbeitete in seinem Lebenswerk eigentlich immer auf diesen Begriff zu, versah ihn nur mit unterschiedlichen Namen.<sup>253</sup>

*ästhetisches Verhalten ist begründbar*

*Pluralität von Realitätszugängen*

*ästhetische Rationalität äußert sich vielgestaltig: Wort und Bild greifen ineinander*

*video et cogito*

<sup>247</sup> Dieter Heinrich: Kunstphilosophie und Kunstpraxis; in: Kunstforum 100/1989, 162-179;

<sup>248</sup> zitiert nach: Gunter Otto: Legitimationsmuster der ästhetischen Erziehung. Über den Wechsel didaktischer Positionen in den letzten 100 Jahren; in: Gunter Otto, 1998, Bd.III, 87-105, 100; dort: Susanne Langer: Philosophie auf neuen Wegen. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst; Frankfurt/M. 1965;

<sup>249</sup> A. v. Criegern, Vom Text zum Bild..., 1996, 37/38;

<sup>250</sup> vgl.: Manfred Muckenaupt: Text und Bild; Tübingen 1986;

<sup>251</sup> Gunter Otto, Ästhetische Rationalität, 1991, 157;

<sup>252</sup> Günther Regel: Künstlerisches Erleben ist nicht alles, aber es ist der Dreh- und Angelpunkt im Kunstprozess. Ein Gespräch mit Günther Regel anlässlich seines 70. Geburtstages. BDK e.V. – LV Sachsen – Sonderdruck 1996, 10;

<sup>253</sup> vgl. Christian Kattenstroth, in: Grünewald/Legler/Pazzini, 1997, 277/278;

## F. Fazit: Spielarten Ästhetischer Bildung

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es viele Wege zur Ästhetischen Bildung gibt. Axel von Criegern fasst diese zunächst in drei Wegen zusammen:<sup>254</sup>

- “verschüttete Sinnesfunktionen wieder zu entdecken...”
- “die Entwicklung der musikalischen, literarischen, künstlerischen, tänzerischen Fähigkeiten...”
- “...ein Netz kleinerer Wege – möchte für das der menschlichen (nicht nur ästhetischen) Kommunikation zugrunde liegende Verhältnis von Wörtern und Vorstellungen, Sprache und Bildern sensibilisieren.”

*rezeptiv, reflexiv, analytisch und zugleich produktiv, kreativ/innovativ, synthetisch*

Ein weiterer wichtiger Weg ist sicherlich die “auslegende” Beschäftigung mit ästhetischen Objekten, die natürlich Teil aller dieser Wege sein muss, sowohl rezeptiv – reflexiv – analytisch, als auch produktiv – kreativ – innovativ sein kann. Einen Königsweg gibt es sicherlich nicht. Wichtig erscheint mir jedoch

“dass das Wechselverhältnis von passiver und aktiver Wahrnehmung, das unser Bewusstsein bestimmt, und damit auch unser alltägliches Verhalten, eine starke ästhetische Komponente hat.”<sup>255</sup>

## 2. Sinnesorientierte Ansätze<sup>256</sup>

“...erst durch den gegenständlich entfalteten Reichtum des menschlichen Wesens wird der Reichtum der subjektiven menschlichen Sinnlichkeit, wird ein musikalisches Ohr, ein Auge für die Schönheit der Form, kurz, werden erst menschlicher Genüsse fähige Sinne... Die Bildung der 5 Sinne ist eine Arbeit der ganzen bisherigen Weltgeschichte...”<sup>257</sup>

*Erkenntnis basiert auf Sinnesleistungen*

Der Mensch lernt seine Sinne zu gebrauchen, um dann seine Abstraktionsleistungen mit dem Gebrauch seiner Sinne verknüpfen zu können, damit er zur Erkenntnis gelangt. Aus diesem Grunde ist Sinneswahrnehmung immer medial, die medialen Formen verändern sich in der Geschichte der Menschheit fortlaufend. Trotz der Technisierung, Medialisierung und Virtualisierung der Lebenswelt findet Sinneserfahrung und Sinneswahrnehmung nach wie vor statt, nur die Anforderung an die Sinne verändern sich ständig, so wie sich die sinnliche Qualität der Umgebung verändert.<sup>258</sup>

*Verwebung des Geistigen mit dem Sinnlichen*

Kunst untersucht u.a. die Verwebung des Geistigen mit dem Sinnlichen mit ihren verschiedensten Ausdrucksmöglichkeiten

Ich möchte nun, ähnlich wie im vorherigen Teilkapitel, diesen sin-

<sup>254</sup> A. v. Criegern, 1996, 15;

<sup>255</sup> A. v. Criegern, 1996, 229;

<sup>256</sup> Verwendete Literatur:

Gert Selle: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis; Reinbek bei Hamburg 1988;  
Gert Selle (Hg.): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen; Reinbek bei Hamburg 1990

Gert Selle: Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule; Unna 1992;

Wolfgang Zacharias (Hg.): Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell – ästhetisches Projekt; Essen 1994;

<sup>257</sup> Karl Marx: Ökonomisch – philosophische Manuskripte; in: Marx – Engels – Werke, Ergänzungsband I, Berlin 1844/1968; 541f.;

<sup>258</sup> Karl – Josef Pazzini: Sind die Sinne dumm? Oder: Warum aßen Adam und Eva vom Baum der Erkenntnis?; in: Zacharias, 1994, 43 – 52, 51; “Gebildet, differenziert, verfeinert werden müssen die Sinne, weil sie sonst keinen Anschluss an die Anforderungen der gegenwärtigen Umgebung finden. Und da ist die Auseinandersetzung mit gegenwärtiger Kunst eine Option.”

nesorientierten Ansatz exemplarisch an seinem Hauptautor, Gert Selle, vorstellen. Dabei werden Begriffe dieselben, ihre Füllung eine andere sein.

### A. Zur Bedeutung der Übung

Selle<sup>259</sup> versucht zunächst eine Neubestimmung des Begriffs der Übung, der er Bollnows Forderung zugrunde legt.<sup>260</sup>

*Übung als Weg zur Menschenbildung*

“Es gilt [...] zu erkennen, dass die Übung von den ersten Tagen der Kindheit bis hinein ins höchste Alter wesensmäßig und lebenslang in einer Weise zum Menschen gehört, dass er nur in beständiger Übung sein eigenstes Wesen erfüllen kann.”

Damit bekommt die Übung, das Üben einen ganz anderen und ganz besonderen Stellenwert: es erfüllt nicht nur Trainingszweck, “sondern meint in einem viel weiteren Verständnis, sich in der Welt als ein waches, handelndes Ich zu bewegen, seine Fähigkeiten immer wieder neu und auf jeweils folgenden Stufen zu entwickeln. Dabei ist der Weg wichtiger, als das Ziel...”.<sup>261</sup> Im Üben sind frühe Selbstversuche zu sehen: diese Probehandlungen sind situationsabhängig, die Art ihres Gelingens bestimmt das spätere Können und Anwenden in Ernstsituationen. Schulisches Üben ist gesellschaftlich organisiert, entspricht nicht diesem Übungsbegriff: es verlangt Bewegungslosigkeit statt aktiven experimentellen Handelns.

Das menschliche Bewusstsein hängt mit wachen Sinnen zusammen, wie es sich auch in der Sprache z.B. durch das BeSINNEN, das von SINNEN sein, das zur BeSINNung Kommen, das Zu - SINNEN - Kommen, etc. zeigt. In diesen Begriffen steckt eine positive Form der Regression:<sup>262</sup>

*Bedeutung der Regression*

“Regression meint nicht Einschlafen, sondern mit wachen Sinnen die Anstrengung gesellschaftlicher Wahrnehmung verweigern. Das Wahrnehmbare bringt mir die erforderliche Energie nicht entgegen, ich muss sie von mir aus aufbringen.”

Regression bedeutet so also eine Vorleistung, vom Ich gesteuert, besinnt sich auf Primärerfahrungen und –erlebnisse oder –bilder, um daraus ein neues Handeln in die gesellschaftliche Wirklichkeit hinein zu ermöglichen, nicht nur auf individuellem, sondern auch im gesellschaftlichem Niveau. Üben bildet die Grundlage vorkünstlerischer Erfahrung. Es hat immer Bezug zur individuellen Lebengeschichte, als ästhetische Arbeit, kann also auch nicht verunterrichtet, taylorisiert werden. Gerade dieser biografische Bezug besitzt eine essentielle Bedeutung für den Menschen, denn

“ohne Erinnern können wir nicht leben.”

<sup>259</sup> vgl.: Selle, 1988;

<sup>260</sup> Otto Friedrich Bollnow: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung, Freiburg 1978, 19;

<sup>261</sup> Selle, 1988, 17;

<sup>262</sup> vgl.: Rudolf zur Lippe: Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Reinbek 1987, 224f.; Zitat: Dieter Hoffmann-Axthelm: Sinnesarbeit. Nachdenken über Wahrnehmung, Frankfurt M./ New York 1984, 315;

„Alles, was wir sinnlich tun, bewegt uns und verbindet sich mit unserem Bestand an Erfahrungen: das Vergessene bleibt Bestandteil des Vorbewussten.“<sup>263</sup>

*Selbstbegegnung im  
Üben => Selbstbildungs-  
prozesse*

Der Mensch kann sich beim Üben in seiner individuellen Übungsgeschichte selbst begegnen, in seiner Geschichte der Sinne, ohne dass er dazu Sprache und Begriffe zur Übersetzung benötigt. Handelt es sich allerdings um geführtes Üben, so ist immer schnelle Erkenntnis intendiert, die diesem Selbstbildungseffekt im Wege steht. Jede/r muss sein Empfinden und Wahrnehmen konzentriert selbst in die Hand nehmen. Der Freudsche Arbeitsgrundsatz „Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten“ wird hier zu „Wiederholen, Durcharbeiten, Erinnern, Weiterarbeiten“.

## B. Ästhetische Erfahrung und gestalterisches Handeln Marx stellt fest:<sup>264</sup>

Sinnlich sein ist leidend sein. Der Mensch als ein gegenständliches sinnliches Wesen ist daher ein leidendes und, weil sein Leiden empfindendes Wesen, ein leidenschaftliches Wesen. Die Leidenschaft, die Passion ist die nach seinem Gegenstand energisch strebende Wesenskraft des Menschen.“

*Wahrnehmung als  
Teilaspekt denkender  
Erkenntnis*

Dieses „Sinnlich sein“ kann von der Leidenschaft des Empfindens nicht getrennt werden. Empfindung kann nicht nur auf Reizempfindung, von z.B. Druck- oder Temperaturunterschieden, verkürzt werden. Über die Sinnesphysiologie hinaus ist es ein Mitfühlen, Mitgehen, Mitbeteiligt sein, Leiden, Glück empfinden, etc. Dieses „Spüren“ ist mit anderen Schichten des Bewusstseins verbunden als ein bloßes Wahrnehmen. Es sind aber auch Übergänge oder Wechselschritte von Beteiligtsein und Distanz, Ahnung und Kontrolle, Empfinden und Wahrnehmen denkbar.“<sup>265</sup> Wahrnehmung ist immer ein Teilaspekt der denkenden Erkenntnis, es ist in dieser Funktion „das andere Element von Erfahrung“.<sup>266</sup>

*Erfahrung = Empfinden +  
Wahrnehmen + Denken*

Zur Erfahrung gehören Empfinden und Wahrnehmen gleichermaßen. Aber sie alleine ergeben noch nicht die Erfahrung. Das besondere am Prozess ästhetischer Erfahrung ist, dass die Trennung von Körper und Geist, von Libido und Bewusstsein, von Sinnlichkeit und Verstand ist hier noch nicht unabdingbar vollzogen ist. Das Besondere ist im Verbinden des Getrennten zu sehen. Gefühl und Verstand arbeiten nicht antagonistisch, sondern treten gleichzeitig, gleichrangig auf, arbeiten zusammen.

*Gestalten als handelnder  
Weg zur ästhetischen  
Erfahrung*

Im Gestalten, als einen Weg ästhetischen Handelns, als einem Weg zur ästhetischen Erfahrung wird einerseits geklärt, festgelegt, geformt, andererseits aber auch verwandelt, aufgelöst, neu begonnen, neu geschöpft. Das Erlebte wird gestaltend ästhetisch verarbeitet, ihm wird wahrnehmbare Form gegeben, die das Erfahrene

<sup>263</sup> Selle, 1988, 22;

<sup>264</sup> Karl Marx: Texte zu Methode und Praxis II. Pariser Manuskripte 1844, Hg. Günther Hillmann, Reinbek 1968, 118;

<sup>265</sup> Selle, 1988, 27;

<sup>266</sup> ebd.;

repräsentiert, es zum erfahrbaren Ausdruck macht. Unmittelbares Empfinden im Erleben und distanzierteres Wahrnehmen kommen im Gestalten zusammen, vereinen sich im ästhetischen Verarbeitungsprozess und kommen im Gestaltungsprozess zur Synthese. Nach dem Gestalten ist immer ein Üben.

Der Mensch kann im Üben seiner eigenen Sinnengeschichte begegnen. Im ästhetischen Objekt sind die Erfahrungsgeschichte und die Erfahrungszukunft eines Menschen versammelt. Ästhetische Objekte fallen nicht vom Himmel, sie sind erlebte Erfahrung und vorweggenommene, imaginierte Erfahrung, die noch nicht dagewesen ist.<sup>267</sup> Gestalten heißt der Erfahrung eine Form zu geben, sie wahrnehmbar, greifbar zu machen. Zur ästhetischen Erfahrung kann nur das verarbeitet werden, was wirklich durch die Sinne gegangen ist, also kein reines Wissen, das aus Büchern, o.ä., gewonnen wurde, wo der sinnliche Erfahrungswert fehlt. Diese ästhetische Erfahrung gestaltend ausdrücken zu können, bedeutet ein gleichzeitiges Konzentrieren auf sein eigenes Tun sowie ein sich Treiben lassen, und muss gleichzeitig geschehen.

Die Vorgänge des Empfindens, Wahrnehmens, Verarbeitens und Gestaltens sind untrennbar miteinander verbunden. In diesem Prozess greifen all diese Tätigkeiten und Reflexionen ineinander, geschehen nicht geordnet nacheinander. Gestalterisches Handeln hat auch ein Moment des „Sich - Selbst - Vergewisserns“ im Erfahrungsprozess, ist insofern Probehandeln. Der ästhetische Erfahrungsprozess und der Gestaltungsprozess sind so hochkomplexe Prozesse, die den ganzen Menschen fordern. Im Gestalten wird, wie bereits erwähnt, einer Erfahrung Ausdruck und Form gegeben. Es wird aber auch eine Arbeits-, eine Verarbeitungsgeschichte im Material festgehalten. Suchende und findende Gesten werden dokumentiert, eine Spur wird anerkannt. Im Üben in einer Gruppe soll Erfahrung zur Erfahrung kommen, das Bewusstsein soll sich mit eigenen und fremden projektiven Phantasien verbinden.

Ästhetische Arbeit, in diesem Sinne, verrichtet jeder Mensch, wenn er versucht bewusster zu leben.

Ästhetische Arbeit verträgt keine Eile, sie braucht Zeit, Gelassenheit und Langsamkeit.<sup>268</sup> Hier gilt nicht die lineare, messbare Zeit, sondern „eine gedeutete „Sinn-Zeit“, über die das Subjekt und nicht eine fremde Macht verfügt.“<sup>269</sup>

*Üben als Selbstbegegnung  
ästhetische Objekte als  
materialisierte Erfahrungsgeschichte und -  
zukunft*

*Empfinden + Wahrnehmen + Verarbeiten +  
Gestalten als synthetischer Prozess*

*ästhetische Arbeit als  
biografische Arbeit, Menschenbildung*

<sup>267</sup> Selle, 1988, 31; „Ästhetische Erfahrung erscheint... als Weiterentwicklung sinnlicher Erfahrung mit ihren Verankerungen im Leiblichen, ihren Wirkungen im Psychischen und ihren unverzichtbaren Anstößen für das Denken, aber sie erscheint zugleich auch als eine besondere Selbst-Aufmerksamkeit des Subjekts für den Konstitutionsprozess seiner Erfahrung im Prozess und deren gestalthafter Versicherung in sinnfesten Produkten. [...] (Erfahrung ist) eine neue Praxis des Begreifens des scheinbar schon Abgegriffenen, eine eigene Praxis der sinnlichen Anschauung, des Prüfens und Vergewisserns, eine besondere Praxis des symbolischen Verdichtens, aus der wiederum neue Erfahrung gewonnen werden kann.“

<sup>268</sup> vgl.: Peter Sloterdijk: Das Andere am Anderen. Zur philosophischen Situation der Alternativbewegung; in: Poiesis 2/ 1986, 17f.;

390

*Zeit und Langsamkeit*

Man muss sich Zeit nehmen, man braucht Zeit zum Wahrnehmen, zur Auseinandersetzung, zum Begreifen eines Stoffes, einer Sache, eines Problems, eines Ortes, einer Situation, u.v.a.m. Zeit in den Gegenstand, hinter ihn, in seine eigene Geschichte zurück, usw. zu gehen. Zeit, die bewusst gelebt wird. Dies ist ein kunsttherapeutischer Ansatz von großer aktueller Bedeutung für die Pädagogik und die Erwachsenenbildung. Neben der Zeit ist es für jeden Menschen von elementarer Notwendigkeit, seiner Persönlichkeit intensivst im aktiven Akt des Empfindens, des Wahrnehmens und des Gestaltens und Handelns immer wieder neu Ausdruck und Form zu geben.

*Intensität der ästhetischen Aktivität als Maßstab*

Die große Zauberformel ist dabei die Intensität der ästhetischen Aktivität. Diese Intensität des Prozesses ist notwendig um Langzeitwirkung und Überzeugungskraft eines ästhetischen Prozesses zu erreichen. Zeit bedeutet auch Zeit zum Nachspüren eines Gegenstandes und des eigenen Selbsts. Die ästhetische Aktivität, die ästhetische Erfahrung, das Gestalten muss verbinden um zum Ausdruck des gelebten Lebens werden zu können, es muss zur „ästhetischen Selbstvermittlung“ kommen, um menschenbildend wirken zu können.

*ästhetische Lernprozesse verlaufen offen*

So gesehen ist dieser Prozess aber nicht planbar, ja seine Stärke liegt wohl in seiner Unplanbarkeit. In diesem Prozess liegen Gelingen und Misslingen nahe bei einander. Aber ästhetische Erfahrung braucht Widerstände, braucht keine ebenen, glatten Wege.

*Scheitern als Moment der Menschenbildung*

Im Scheitern, in der dadurch hervorgerufenen Krise, in deren Überwindung, liegt eine ganz besondere unverzichtbare Erfahrungsmöglichkeit. Das Ergebnis daraus kann eine Stärkung des Selbstvertrauens bedeuten, Ich-Stärke, Sicherheit.

Das hier vorgelegte Verständnis Gert Selles von ästhetischer Erfahrung ist ein ganz anderes, als das von Gunter Otto. Gert Selles Ansatz ist ein praktischer, „ganzheitlicher“.

*ästhetisches Gestalten als Verschränkung von Machen und Denken*

**C. Auf der Suche nach einem “neuen Denken”**

Ästhetisches Gestalten bedeutet nicht nur Machen, es muss eine Verschränkung von Machen und Denken, Produktion und Reflexion geben. Dieses „neue Denken“ braucht den ganzen Menschen, braucht seine Sinne, sein Herz und seinen Verstand. Die Anschauung und das Denken müssen sich hierbei gegenseitig überprüfen. Das „neue Denken“ braucht sinnliche, psychische und rational, gedankliche Arbeit. Es kann denken, was sich verbal kaum ausdrücken lässt, es begünstigt das Schweigen, verdammt das Zerreden. Es versucht Übergänge zwischen den einzelnen Ebenen zu thematisieren, diese zu herzustellen, Brücken zu bauen, um so ein Ganzes zu schaffen.<sup>270</sup>

<sup>269</sup> Selle, 1988, 309;

Er ist der festen Überzeugung, dass jeder Mensch zumindest eine ästhetische Kompetenz besitzt.<sup>271</sup> Jeder Mensch hat ein intensives Bedürfnis nach unverstellter Wahrnehmung, in der er etwas Wahres nehmen will. Dieses Bedürfnis kann aber auch abgefangen, abgelenkt werden, etwa durch die Faszination der Neuen Medien, die eine wirklich reale Welt vorgaukeln. Das „neue Denken“ muss mehr als die Summe verschiedener Teile oder Formen menschlicher Erkenntnistätigkeit sein, mehr als die Addition von Rationalität und Sinnlichkeit und außerdem vielleicht noch Emotionalität. Es geht dabei um die Verfeinerung der ästhetischen Wahrnehmung.

Diese muss zur Wachheit des Bewusstseins, des Intellekts führen, es u.a. auch durch intensives Empfinden erwecken, und so Anschauung und Denken intensivieren. Der ästhetische Prozess sollte mit den Mitteln des ganzen menschlichen Vermögens arbeiten.<sup>272</sup> Habermas<sup>273</sup> beschreibt drei Wege zu den verschütteten Dimensionen der Vernunft, mit dem Ziel diese wieder zugänglich zu machen, dabei müssen das Kognitiv-Instrumentelle, das Moralisch-Praktische und das Ästhetisch-Expressive wiederbelebt und dann zum Zusammenspiel gebracht werden.

*Verfeinerung ästhetischer Wahrnehmung*

#### D. Prinzip „Werkstatt“

In der heutigen Zeit spielt der Mensch, seine Biographie, aber genauso wenig auch die Dinge, die ihn umgeben, keine Rolle mehr. Er wird zum ‚Rädchen‘ innerhalb eines riesigen Netzwerk, in dem kein Platz für seinen Körper, seine Gefühle, seine Sinne, etc. ist. Diese Zeit ist von den Neuen Medien, von neuen Technologien geprägt, sie ist leibfeindlich, wenn nicht sogar menschenfeindlich.<sup>274</sup> In dieser Zeit muss die Pädagogik, und in besonderem Maße die Kunstpädagogik, einen Gegenpol, einen Impuls setzen. Raus aus der Laborsituation, rein ins Leben. Leben kann das Prinzip „Werkstatt“ bedeuten, das die Laborhaftigkeit von Unterricht, insbesondere Schulunterricht, bewusst durchbricht. Solche Werkstattsituationen sind hier in der Regel äußerst selten anzutreffen.<sup>275</sup>

*Kunstpädagogik als Gegenpol zu gesellschaftlichen Tendenzen*

<sup>270</sup> Selle, 1988, 325; „Da es solche Übergänge zwischen Denken und Machen, Machen und Denken in der Übungspraxis nicht immer „naturwüchsig“ gibt, muss man ein Netz von Anlässen knüpfen, in denen das sonst so leicht Versäumte der Gedankenarbeit sich fängt.“

<sup>271</sup> Selle: Einführung. Das Ästhetische: Sinntäuschung oder Lebensmittel?; in: Selle, 1990, 14; „die Logik des Spürens gegen die Scheinrationalität der Verhältnisse zu richten oder mit der Kraft der Sinne der Entsinlichung unserer Lebenswelten eine Ansage zu erteilen.“

<sup>272</sup> ebd., 16; „Dieser ästhetische, verstehend-bewegte Blick könnte auf das Alltägliche, auf Gesellschaft, auf Natur und Geschichte, auf Kunst und Kultur teilnehmend und deutend gerichtet sein – Nähe und Distanz vermittelnd als eine Form neuen, produktiven Denkens.“

<sup>273</sup> Jürgen Habermas: Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V; Frankfurt a. M. 1985, 136f.;

<sup>274</sup> vgl.: Selle, 1992, 18;

<sup>275</sup> Selle, 1992, 41; „Man stelle sich den Aufruhr vor, den ein ästhetisches Projekt „Schultanz“ verursachen würde: Eine Gruppe zöge still durch die Unterrichtsräume und über belebte Pausenhöfe und würde auf die Unterrichtsformen, auf die Architektur, auf das Verhalten darin, und auf die Befindlichkeiten im Augenblick am Ort sensibel und spontan mit einer Körpersprache antworten, die nicht nachäfft, sondern einfühlsames Echo wäre: Wer das anzettelte, bekäme einen Verweis; die Agierenden wären der Häme eines Publikums ausgesetzt, das sich weigern würde, in den Spiegel zu sehen oder mitzumachen. Trotzdem hätten die Beteiligten (...) eine Chance zu einem ästhetischen Selbst-Wiedererkennen und zum Wahrnehmen sowohl der strukturellen Verhaltenszwänge als auch der spielerisch-ironischen Befreiungsversuche im Tanz.“

392

*„Ästhetische Forschung“  
als weitere Spielart dieses  
Ansatzes:  
multidimensionale, mul-  
tisensuelle, multiperspek-  
tivistische, selbstbestimmte,  
offene Herangehenswei-  
sen an ästhetische Lern-  
prozesse*

Selles Werkstatt würde sich nicht auf ein „Spiegelvorhalten“ beschränken, sondern sie hätte ihre Stärken im Annähern, im Ein- und Nachfühlen und –spüren, im Verwandeln, im Erleben und Gestalten, in der Konzentration, im Spiel, u.v.a.m. Und genau darin liegt die besondere Qualität dieses sinnesorientierten Ansatzes: Nicht der Verstand versucht ein Problem logisch, rational, argumentativ zu be- und verarbeiten. Es wird nicht in Begriffe gefasst, verbalisiert, abstrahiert, simplifiziert, sondern der ganze Mensch versucht sich in das Problem hineinzusetzen. Es als solches in sich aufzunehmen, ihm Gestalt, Form zu geben, um es so greifbar zu machen. Es auszudrücken, um es dann in seiner Ganzheit „denken“ zu können, und damit ist natürlich das „neue Denken“ gemeint. Aber solche Werkstattsituationen stören die Laborsituation, den Alltagsbetrieb, sie bedürfen einer großen Flexibilität, die viele Institutionen schnell an ihre Grenzen bringt. Der Vorteil ist allerdings, dass die ästhetische Arbeit inmitten des Lebens stattfindet, an dem Ort, an dem die Beteiligten viele Stunden leben, den sie leben. Eine Werkstatt sollte immer individuelles und soziales Leben thematisieren und konkretisieren.

*„Werkstatt“ stellt hohe  
Anforderungen an alle  
Beteiligten:  
ist „Werkstatt“ für jeden  
Menschen geeignet?*

Das Prinzip „Werkstatt“ ist direkt und konfrontiert. Die Werkstattsituation muss dauerhaft ernst genommen werden, von allen Beteiligten und v.a. methodisch. Sie kann Angst auslösen, denn plötzlich sind die Beteiligten für ihr Tun selbstverantwortlich, werden nicht gesteuert, manipuliert, sie wissen nicht wohin der Weg sie führen wird. Aber,<sup>276</sup>

„ästhetische Projektentwürfe müssten nicht als Ersatzarbeits-Beschaffungsmaßnahmen, sondern als subjektorientierte Weiterbildungs-Maßnahmen verstanden und inszeniert werden.“

Was genau haben wir nun unter Selles „Werkstatt“-Begriff zu verstehen?<sup>277</sup>

*„Werkstatt“ als Ort selbst-  
gestellter oder kunstpäd-  
agogisch inszenierter  
ästhetischer Projekte*

Eine „Werkstatt“ ist keine anspruchslose, beschäftigungstherapeutische Bastelstube mit gezielt kleingehaltenen Subjekten. „Werkstatt“ zielt nicht ausschließlich auf regelhaftes Gestalten und Erlernen von Techniken ab. Sie läuft adressaten- und bedürfnisorientiert ab. In den ‚Bastelstuben‘ steht Betriebsamkeit zum Nulltarif im Vordergrund. „Werkstatt“ ist Ort und Zentrum ästhetischer Projekte, die sich das Subjekt selbst stellt oder die durch eine kunstpädagogische Inszenierung oder durch eine persönlich gesuchte Konfrontation einen Impuls erhalten. „Werkstatt“ ist ein Prozess, eine Übergangsmöglichkeit. Dies heißt auch, dass die Bedeutung der Produkte in ihrer Form sekundär bleibt. Ein ästhetisches Produkt ist so gesehen ein „Zustand“, ‚Werkstatt‘ für weitere Bearbeitung, nur selten ein fertiges Produkt. Dabei steigt der geistige Anspruch, der Appell an das Imaginationsvermögen des Subjektes. Die sinnliche

*„Werkstatt“ als Prozess*

<sup>276</sup> Selle, 1992, 43;

<sup>277</sup> Selle, 1992, 47;



Genussfähigkeit wird gesteigert.

Aus Produktfixiertheit wird Prozessbewusstsein.

„Damit wird Werkstatt wird zu einem symbolischen Begriff, zum Paradigma für produktives Leben.“<sup>278</sup>

Kunst wird zum Lebensmittel, die Sinne kunsthungrig. Der Mensch wird sich über seine Ganzheit, sein Menschsein bewusst, lernt mehr von sich selbst kennen, bildet sich damit selbst. Dies ist nur so möglich, kann nicht in Curricula gepresst werden, da sonst für jedes Individuum ein eigenes entwickelt werden müsste.

### E. Das Ästhetische Projekt

Das Arbeiten nach dem „Werkstatt“-Prinzip<sup>279</sup> ist so gesehen immer auch ein Projekt. Das klassische Schullernen entspricht nicht dem natürlichen Lernen. Es ist ein Aneignen von bloßen Fakten, von Sekundärerfahrungen in einer Laborsituation. Es wird von außen gesteuert, vorgeplant. Das lernende Subjekt muss sich diesem Plan, dem Curriculum anpassen, wenn es nicht versagen will. Damit der Lernerfolg, der Lernzuwachs messbar gemacht werden kann, werden Lerninhalte auf verifizierbare Fakten und Techniken reduziert. Hinzu kommt, dass der klassische Fächerkanon der Schulen und Hochschulen Probleme nur segmentiert, einseitig betrachtbar macht.

Die natürliche Vernetzung eines Problems kann nicht zum Tragen kommen, weil dann Fachgrenzen überschritten werden, die Kommunikation und Zusammenarbeit mit einem anderen Fachbereich zur essentiellen Notwendigkeit wird. Die Arbeit in Projekten, die auch immer mehr in die gesamte Lebenswelt übergeht, bekommt einen immer wichtigeren Stellenwert.

In einer Zeit, in der Wissen immer schneller veraltet, in der wir von Informationen überflutet werden, kann es nicht mehr in erster Linie um das Vermitteln von Kenntnissen und Fertigkeiten gehen, sondern vielmehr um Techniken der Informationsbeschaffung, -auswahl und -verarbeitung, sowie um den verantwortungsvollen Umgang mit Informationen. Die bildende Kunst und somit die Kunstpädagogik hat hier eine zentrale Position. Dies v.a., wenn man zu bedenken gibt, dass es die Kunst ist,<sup>280</sup> die sich ständig mit der Welt, der Gesellschaft, ihren aktuellen Problemen und Fragestellungen, etc. auseinandersetzt. Die Kunst macht die Sprache der Zeit, ihre Kommunikationsmedien und Methoden zu ihren eigenen Medien macht, um so zu einem Spiegel zu werden: kritisch, reflektierend, spiele-

*Prozessbewusstheit statt Produktfixiertheit*

*Kunst als Lebensmittel*

*strukturelle, organisatorische und curriculare Grenzen institutionalisierter Kunstpädagogik überwinden*

*Projektarbeit als Prinzip*

*Informationsbeschaffung, -auswahl und -verarbeitung sowie verantwortungsvoller Umgang mit Informationen statt Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten*

<sup>278</sup>. Selle, 1992, 47;

<sup>279</sup>. Selle, 1992, 99; „Praktische Tätigkeit statt Stillsitzen bei Kopfarbeit, selbstorganisierte Planung und Ausführung statt Gehorsam gegenüber autoritären Regeln, Aneignung von Handlungskompetenz an Stelle formalen Wissens, originale Erfahrung statt Belehrung sind Grundzüge eines (...) in Gestalt des Projektbegriffs aktualisierten Reformdenkens (...). Von Lehrenden und Lernenden gemeinsam betriebene, sich im Prozess organisierende „selbstgewollte Arbeit“ (...) an einem Gegenstand, Thema oder Problem der realen Welt – so könnte man das Prinzip des Projektlernens charakterisieren (...).“

<sup>280</sup>. und somit ihre Künstler/-innen

risch, forschend, fragend, experimentierend, etc. Die Sprache der Kunst lässt sich nicht auf das Rationale, den Verstand reduzieren.

*Pluralismus  
Komplexität  
Irritation* Sie spricht eine komplexe Sprache und wendet sich so auch an die Rezipient/-innen, irritiert sie, setzt Impulse in ihnen, konfrontiert, verunsichert sie.<sup>281</sup> Zudem leben wir heute in einem Pluralismus von verschiedenen Wirklichkeiten. Die Konfrontation mit diesen verschiedenen Welten geschieht schon sehr früh auf multimedialer Ebene. Kulturarbeit muss auch Arbeit zum Umgang mit den unterschiedlichen Kulturen unserer verschiedenen Lebenswelten sein. Selles Begriffe von Projekt und Kulturarbeit gehen über die Arbeit der Reformpädagogen Kerschensteiner, Reichwein, Dewey, Kilpatrick, u.a. hinaus.

*Kompensation* Selle beschreibt die Kriterien für kulturpädagogische Projekte als „Teilhabe-Qualifikation für eine multikulturell-postmodern, pluralistisch-demokratisch und telematisch strukturierte Kulturgesellschaft.“<sup>282</sup> Wir leben heute in einer Freizeit-, Medien- und Kulturgesellschaft. Unmittelbar sinnliche Erlebnisqualitäten werden immer rarer. Dadurch entsteht ein Bedürfnis nach Kompensation, nach der Praxisform des Projektes, nach der Methodenform des Prinzips „Werkstatt“. Der Idealfall wären gemeinsam entworfene, geplante und durchgeführte Projekte von Lehrenden und Lernenden, in

*Selbstbildung* denen der Selbstbildungs – Prozess im Vordergrund steht. Ein ästhetisches Projekt ist dann immer ein Abenteuer, bei dem niemand zu Beginn und während des Abenteuers weiß, wie es ausgehen wird. In dieses Abenteuer fließen ungebundene Kreativitätspotentiale, Erfahrungsprofile und Erwartungen an ein neues, „ganzheitliches“ Leben ein. Ein Projekt ist immer selbst schon ein ästhetischer Entwurf, kann sogar eine künstlerische Erscheinungsform, eben pädagogische Praxis, sein. Im Projekt sind Lehrende und Lernende praktisch, emotional, sozial und mental beteiligt. Ästhetische Projekte besitzen den Anspruch den ästhetischen Erfahrungsanspruch zu erfüllen, Subjekte als Ganzes anzusprechen und an die Grenzen der Belastbarkeit ihrer Handlungs- und Reflexionsfähigkeit zu führen. Somit fließt den ästhetischen Projekten eine besondere Rolle zu: „die der generativen Subjekt-Konstitution (...).“<sup>283</sup> Dazu gehört der Anspruch der zeitgenössischen Gesellschaft an das Erlernen „kultureller Kompetenz, Autonomie der Gestaltung des alltäglichen Lebens, Beweglichkeit in der Fiktionswelt der Medien.“<sup>284</sup> Allerdings darf Kunst nicht für bedarfsdeckende Bildungsplanung und Edutainment funktionalisiert werden, obwohl sie hier eine Fundamentalfunktion erhält.

*Plädoyer für ästhetische  
Projekte*

<sup>281</sup> Wolfgang Welsch: Zwei Wege der Ästhetisierung; in: *WerkundZeit* 1/1991, S.12; „Wirklichkeit ist ästhetisch erstens als Resultat von Hervorbringungen, von Konstruktionen; sie ist ästhetisch zweitens, weil diese Konstruktionen durch spezifisch fiktionale Mittel erfolgen – durch Anschauungsformen, Metaphern, Phantasmen, Projektionen (...).“

<sup>282</sup> Selle, 1992, 103;

<sup>283</sup> Selle, 1992, 107;

<sup>284</sup> Selle, 1992, 108;

Ästhetische Projekte müssen kunstprozess- und kunstwerknah arbeiten. Sie dürfen aber nicht zur stupiden oder ehrgeizigen Imitation künstlerischer Prozesse, Methoden, Techniken, etc. verkommen, sondern müssen die Projektbeteiligten zu sich selbst, zur Aufmerksamkeit, zur sensiblen Wahrnehmung führen. Es geht also um die biographische Verwicklung von Mensch, Kunst und ästhetischem Prozess/ästhetischer Aktivität. Die Kunst, das Bild, hat die Kraft dem Unbewussten Form und Ausdruck zu geben. So kann durch die Prozessform des ästhetischen Projektes ein „Leben-Lernen“ initiiert werden, in dem Situationen, Orte, Zeiten spielerisch, experimentell in Quasi – Realitäten vorweggenommen, symbolisch er- und durchlebt, er- und verarbeitet werden.<sup>285</sup>

*kunstprozessnah  
kunstwerknah*

*Leben-Lernen*

## F. Fazit: Die Sinne und die Dinge

Die Dinge umgeben uns. Wir kommunizieren mit den Dingen über unsere Sinne. Die Dinge dringen tief in unser Leben ein, gestalten es. Wir lernen von, mit und über die Dinge. Die Dinge bekommen, je näher sie uns sind,- man denke z.B. an Brille, Uhr, Hose, Hemd, etc., Macht über uns. Sie werden ein Teil von uns, verkörpern einen Teil des Ichs. Im Zeitalter der Virtualität, der Bilder kann sich der Mensch endlich von den Dingen befreien. In der neuen Welt verlieren die Dinge ihre Materialität, verschwinden. Trotzdem erscheinen sie uns immer noch real, sind in der Lage dieselben Empfindungen und Gefühle zu erzeugen, wie die Dinge selbst.<sup>286</sup> Reden wir von den Dingen, ist es so, als wenn wir über unser Menschsein reden: wir können nicht über uns selbst aus objektiver Perspektive, von außen, in uns hinein, reden, wir ziehen uns also an den eigenen Haaren aus dem Sumpf. Dennoch lassen sich einige Tatsachen aufzeigen:

*Objekte und Subjekte  
bedingen einander  
gegenseitig*

- 1. Die Dinge sind wirklich.
- 2. Ohne Objekt gibt es kein Subjekt.

Objekte und Subjekte bedingen einander gegenseitig.<sup>287</sup> Dabei eignen sich die Subjekte die Objekte simultan kollektiv und individuell an. Der Umgang mit den Dingen, ihre Erfahrung, ist also fundamental wichtig für die Entwicklung und Bildung des Subjektes. Dies kann natürlich nicht rein theoretisch, im Reden über die Dinge geschehen. Lassen wir beim Menschen eine „symbolische Amputation“ seines Körpers und seiner Sinne zu, eine Reduktion auf seinen Verstand, so kann der Mensch nicht mehr zum Menschen werden, wird seiner

<sup>285</sup> Selle, 1992, 112; „Das kunstpädagogische Projekt ist eine symbolische Konstruktion. Sie besagt, dass ein „Bild“ im Plan entstehen oder umgesetzt werden kann unter Wahrung einer erst im Prozess sichtbar werdenden Doppelbestimmung pädagogischen Handelns – durch Imaginieren und Reflektieren, kurz durch ästhetische Rationalität.“

<sup>286</sup> vgl. auch Selle, 1997, 5f.;

<sup>287</sup> Ernst E. Boesch: Das Magische und das Schöne. Zur Symbolik von Objekten und Handlungen, Stuttgart/Bad Cannstadt 1983, 22f.; „Handelnd erfährt und strukturiert das Subjekt die Welt der Dinge und ihrer Beziehungen zueinander, und dabei erhalten die Objekte eine notwendige Komplementarität zum Subjekt; sie bilden Mittel und Ziele seines Tuns, Festpunkte für seine Orientierung im Raum, und die Handlungskomplexe repräsentierend, denen sie angehören, werden zu Symbolen seiner Beziehung zur Welt. Zugleich aber kann das Subjekt sich selbst nur im Umgang mit Objekten ausreichend erfahren [...], seien es nun Dinge, seien es andere Lebewesen.“

*Kunstpädagogik als Beitrag zum menschlichen Wohlbefinden*

*Impulse für Selbstwahrnehmungs- und Selbstbildungsprozesse*

*anthropologisch  
wahrnehmungs-  
psychologisch  
ästhetisch-kommunikati-  
onstheoretisch*

fundamentalen Bedürfnisse entraubt. Er entfremdet sich von sich selbst, verliert seine innere Balance, wird schließlich krank.

Ich argumentiere hier ganz stark mit Selle für eine Kunstpädagogik als Grundlage jeden pädagogischen Handelns, die den Menschen in ihren Mittelpunkt stellt und die Rolle des Lehrenden reduziert auf den Impulsgeber. Dieser öffnet sich aber gleichzeitig für die Bedürfnisse der ihm anvertrauten Lernenden, dem Abenteuer ästhetischer Projekte, dem Subjekt, Raum und Zeit. Er gibt das Handwerkszeug zur Begegnung mit sich selbst, über das Medium ästhetischer Objekte als Ausdruck „ganzheitlich“ reflektiver ästhetischer Prozesse und Aktivitäten anderer Subjekte. Diese können selbst Impuls für Selbstwahrnehmungs- und Selbstbildungsprozesse können. Die Methode dieses Ansatzes ist das Prinzip „Werkstatt“, das seinen Ausdruck, seine Vollendung im ästhetischen Projekt findet.<sup>288</sup>

### 3. Ökologisch orientierte Ansätze<sup>289</sup>

Es gibt verschiedene Zugänge im Umgang mit ökologischen Fragestellungen und ihrer Didaktik. Axel von Criegern unterteilt diese in drei Kategorien:

- a) die anthropologische Kategorie, die sich mit der Wiederentdeckung des umfassenden Gebrauchs der Sinne und der sinnlichen Erfahrung der Umwelt und der Lebenswelt auseinandersetzt<sup>290</sup>;
- b) die wahrnehmungspsychologische Kategorie, bei der es um die kritische visuelle Wahrnehmung des Umweltproblems geht<sup>291</sup>;
- c) die ästhetisch-kommunikationstheoretische Kategorie, bei der es sich um die bildnerische Auseinandersetzung mit Umweltproblemen und eine breit gestreute Spurensicherungen in Cartoons, Comics, Naturbildern, etc. geht<sup>292</sup>.

<sup>288</sup>-Zum selben Ansatz kann auch der von Rainer Goetz geprägte Begriff der „atmosphärischen Kompetenz“ gerechnet werden. (R. Goetz beim Symposium Atmosphäre, 11.-13.7.02 in Würzburg) Sie kann sowohl als Teil der kommunikativen, als auch der sozialen, wie der interkulturellen Kompetenz verstanden werden. Sie ist in jedem Falle eine spezifisch humane Kompetenz und somit ein wichtiger Bestandteil der Menschenbildung. Goetz geht es um die Frage, ob und wie sich im Rahmen des Kunstunterrichts Atmosphären installieren lassen und wie dies den Student/-innen und Schüler/-innen vermittelt werden kann. Der Begriff der Atmosphäre wird bei Gernot Boehme grundgelegt, dieser wiederum beruft sich auf Schillers 5. Brief zur ästhetischen Erziehung des Menschen.

<sup>289</sup>-Verwendete Literatur:

Constanze Kirchner/Johannes Kirschenmann: Natur und Tiere in der Kunst; Seelze 1997;

Henryk Skolimowski: Dancing Shiva in the Ecological Age; New Delhi 1991;

Gernot Böhme: Für eine ökologische Naturästhetik; Frankfurt a.M. 1989;

Rolf, Göppel: Umwelterziehung; in: Neue Sammlung 1/1991, 25 – 38;

Günther Bittner: Von den Schwierigkeiten Jugendlicher, eine sinnvolle Lebens- und Zukunftsperspektive aufzubauen; in: Neue Sammlung 1/1991, 82 – 96;

Byzowski, Janusz: An artistic and ecological activity in the local community – A Sign of Times, INSEA 1992;

Sepänmaa, Y.: Towards Synthetic Beauty: the environment as a total work of art; keynote INSEA 1992;

Schnee, Martina und Uwe M.: Kunst und Natur, Köln 1988;

Italo Calvino: Die unsichtbaren Städte, München 6. Aufl. 1992;

Gert Selle: Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule, Unna 1992;

Franz Koppe: Perspektiven der Kunstphilosophie. Texte und Diskussionen, Frankfurt a.M. 1991;

Franz Koppe: Kunst als entäußerte Weise die Welt zu sehen. Zu Nelson Goodman und Arthur C. Danto in weitergehender Absicht, 81 – 103; in Koppe, 1991;

Martin Seel: Kunst, Wahrheit, Welterschließung: 36 – 80; in: Koppe, 1991;

Axel von Criegern: Die Belagerung. Unterrichtseinheit für den Kunstunterricht in Klasse 5-6; in: Die andere Seite der Umwelterziehung. Anregungen für ein neues Verständnis in der Sekundarstufe I, Düsseldorf 1991;

<sup>290</sup>-Solche Ansätze finden sich u.a. bei Gert Selle und Adelheid Staudte;

<sup>291</sup>- s.z.B. bei Pazzini;

<sup>292</sup>- s. z.B. bei Gunter Otto;

Die Beschäftigung mit Kunst unter ökologischen Gesichtspunkten kann aber auch einen Prozess geistiger Heilung bewirken, wenn es gelingt die Kunst näher an die Wirklichkeit heranzurücken und die menschlichen Lebensbedingungen in einer positiven Art und Weise zu artikulieren. In diesem Sinne ist „Eco-Art“ eine heilende Kunst. Sie ist das Vehikel ökologischer Geistigkeit, mit dem Ziel der Selbstheilung und der Heilung der Erde.<sup>293</sup> Im folgenden Teil soll versucht werden einige wesentliche Denkansätze darzustellen.

*„Eco-Art“ als „heilende Kunst“*

### A. Typische Kennzeichen der „New Environmental Art Education“

Auf dem INSEA – Europakongress 1992 in Helsinki bildete die „Environmental Art Education“ einen Schwerpunkt. Ziel dieses Ansatzes ist ein ökologisches Bewusstsein und Verhalten. Der Begriff „Environment“ wird als Netzwerk der Bausteine Natur, Mensch und Umwelt und allen ihren Interdependenzen verstanden.<sup>294</sup> Um die Hauptziele erreichen zu können, sollen v.a. die Primärerfahrungen wiedererfahrbar und –belebt werden. Dieser Ansatz reduziert den Lernprozess in eine Folge von sechs Faktoren. Die Abfolge ist nicht linear, zirkulär, spiralförmig gewählt: vom vorsichtigen Heranführen an das „Environment“ bis schließlich zum Aufbau von Einstellungen und Haltungen, d.h. Änderungen, die multiplikativ in die Gesellschaft hineinwirken sollen. Dies ist ein Ideal, eine Utopie. Der Begriff der „Ästhetischen Erziehung/Bildung“ wird sehr offen gefasst, im Sinne eines Hartmut v. Hentigs. Viele Projekte sprengen den zeitlichen und räumlichen Rahmen institutionalisierter Kunstpädagogik.<sup>295</sup>

*Netzwerkgedanke:  
Mensch-Natur-Umwelt*

### B. Die ästhetische Dimension der Umwelterziehung

Rolf Göppel möchte Umwelterziehung als ästhetische Erziehung sehen.<sup>296</sup> Sein Ansatz geht davon aus, dass „eine entwickelte Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Genussfähigkeit für die Schönheit der Natur eine wesentliche Dimension von Bildung ausmacht. Weiterhin ist er der Ansicht, dass eine Verkümmern dieser Dimension den Menschen um zentrale Erfahrungs- und Glücksmöglichkeiten beraubt“ und somit wichtige Vorteile gegenüber dem herkömmlichen Ansatz der Umwelterziehung besitzt:

*Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Genussfähigkeit als Bildungsziele*

- Die Belastung der Pädagogik gesellschaftsverändernd wirksam zu sein müssen, wird entschärft.
- Es geht nicht darum, was gesellschaftlich Not tut, sondern was dem Menschen und seiner Entwicklung gut tut.
- Statt mit der Angst und dem schlechten Gewissen der Menschen zu arbeiten, konzentriert sich dieser Ansatz auf die Ermöglichung positiver Erfahrungen im Umgang mit der Natur.
- Kinder werden nicht dazu benutzt, gegen die Alltagsroutine ihrer

<sup>293</sup>· vgl. Skolimowski, 1991;

<sup>294</sup>·s.z.B.: Mantere/Lehtimäki/Räsänen: Circles in sand and snow – trends in new environmental education; Thesenpapiere des INSEA-Europakongresses, Helsinki 1992;

<sup>295</sup>·wenn man an Anwendungsbereiche mit Überschriften, wie folgt, denkt: Wo beginnt Kunst? Kunst heißt Spuren hinterlassen. Kunst heißt Sinn geben. Natürliche Formen, vom Menschen geschaffene Formen. Die Erde verwandeln. Die Sprache von Wasser, Feuer und Wind in der Welt der Mythen. Ton der Körper, Ton des Raumes. Entdeckte und zelebrierte Formen. Was passierte am Ort X zur Zeit Y? (vgl. Bsp. Von Lehtimäki – Mantere – Räsänen, INSEA 1992;)

**Ausdrucksmöglichkeiten  
eröffnen**

Eltern anzugehen, sondern es werden vielmehr Erfahrungsmöglichkeiten im Umgang mit der Natur geschaffen, die in der aktuellen Gesellschaft nicht mehr selbstverständlich sind.

Die Kinder und Jugendlichen müssen aus einer passiven Negativhaltung gegenüber dem „Environment“ zu einer aktiven Positivhaltung geführt werden, um Leben lebenswert zu machen, um Frustrationen und Aggressionen langfristig zu vermindern. Jede Generation hat ihren eigenen Weg sich auszudrücken, ihre eigene Subkultur. Sicherlich ist das verbale Analysieren, Diskutieren, Interpretieren, Kritisieren,... nicht die Sprache der Jugendlichen. Es sollte also versucht werden, Ausdrucksmöglichkeiten in der Sprache der Jugendlichen zu eröffnen. Sie sollen die Gelegenheit bekommen, auszudrücken, was sie im Umgang mit einem bestimmten Environment bewegt, sei es positiv, neutral oder negativ.

**ästhetisches Projekt vs.  
schulisches Projekt****C. Anforderungen an ein ästhetisches Projekt**

Der Projektgedanke, wie er heute i.A. in den Schulen verwendet wird, hat leider nicht mehr viel damit zu tun, was die Reformpädagog/-innen der 20iger Jahre sich darunter vorstellten. Der Begriff „Projekt“ ist Alibi für das geworden, was im Schulalltag nicht unmittelbar möglich ist, bzw. sich nicht direkt aus den Curricula ablesen lässt, bzw. den zeitlichen und/oder räumlichen Rahmen sprengt.<sup>297</sup>

<sup>296</sup>-In seinem Beitrag beschreibt er zunächst den Weg, wie Umwelterziehung zum Schulinhalt wurde. Im Arbeitsergebnis des „Club of Rome: Bericht für die achtziger Jahre, 1979“ wird die Ansicht vertreten, dass allein die Erziehung die für das Überleben der Menschen notwendigen Veränderungsprozesse herbeiführen könne.“ In der KMK vom 17.10.1980 erfolgt der maßgebliche Beschluss „Umwelterziehung fest in den Aufgabenkanon der öffentlichen Schulen“ einzubinden. Man begründet dies „mit der existentiellen Bedrohung der Menschheit“. Die Schule soll zum Retter aus der Not werden. Dieser Beschluss wird 1987 nochmals bekräftigt. D.h. dann aber auch, dass die Verantwortung für die Umwelt von der Politik an die Pädagogik und an die nachfolgende Generation delegiert wird. Göppel argumentiert nun, dass eine sich von der existentiellen Bedrohung der Menschheit her begründete Umwelterziehung nur die Form einer „angstmachenden Katastrophenpädagogik“ oder einer „auf Schuldgefühle bauende Moralpädagogik“ annehmen kann. Felix von Cube formuliert 1988 eine „Selbstbeschränkung aus Einsicht ... eine Verhaltensökologie“, die von der These ausgeht, dass der Mensch sein Verhalten nicht der Natur zuliebe, sondern sich selbst zuliebe ändern und damit seine eigene Trägheit überwinden muss. Als Folge dieses Ansatzes erleben wir bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eine recht stabile Abwehrhaltung gegen Schreckensmeldungen und eine Art Apathie gegenüber der Gesamtsituation. Dagegen steht die anthropologische Faustregel, dass der Mensch nur dann etwas aufgibt, wenn er dafür etwas anderes bekommt. Das „Internationale Museum für die Kunst der Kinder“ in Oslo zeigte 1991 und in den folgenden Jahren jeweils eine Ausstellung internationaler Kinder und Jugendlicher zum Thema „Katastrophen“. Die Kinder nehmen zum einen eigene Erlebnisse, wie z.B. Tschernobyl (russ. Kinder), Vulkanausbrüche, Stürme, etc., zum anderen Zukunftsängste als Bildanlass, z.B. eine Welt, in der man die Luft nicht mehr atmen kann, das Wasser nicht mehr trinken kann, es weder Baum, noch Strauch gibt, Menschen sich gegenseitig vernichten, etc. Genau diese Zukunftsängste, die durch die landläufige moralisierende und angstmachende Umwelterziehung noch geschürt werden, bereiten dann den Jugendlichen „Schwierigkeiten beim Aufbau von Lebens- und Zukunftsperspektiven“.

„Zukunft kann nur haben, wer Gegenwart besitzt, genauer: wer sich selber als lebendiges Subjekt im Kontext seiner Welt erfährt. Das Subjekt- bzw. Person – Sein des Jugendlichen konstituiert seinen Zukunftshorizont. Wenn wir den Jugendlichen eine Zukunft eröffnen wollen,„ genügt es nicht,..., dass für eine gesunde Umwelt Sorge getragen wird (...). So wichtig das alles sein mag: einen Zukunftshorizont eröffnet das alles erst, wenn wir Jugendlichen erlauben, sich als lebendiges Subjekt zu entdecken.“ (Bittner, 1991)

Göppel warnt vor der Betonung der Ökosystemforschung, da diese „trotz der permanenten Betonung der „komplexen Zusammenhänge“ auf ihre Art und Weise höchst reduktionistisch“ sei. Er möchte die Umwelterziehung von der Aufgabe der Menschheitsrettung entlasten und fordert deshalb ein „erweitertes Konzept der ästhetischen Bildung“.

<sup>297</sup>- Selle, 1992, „Das Projekt als symbolische Konstruktion“, 99 – 112: „Wirklichkeit ist ästhetisch erstens als Resultat von Hervorbringungen, von Konstruktionen; sie ist ästhetisch zweitens, weil diese Konstruktionen durch spezifisch fiktionale Mittel erfolgen – durch Anschauungsformen, Metaphern, Phantasmen, Projektionen (...).“ (Wolfgang Welsch, Zwei Wege der Ästhetisierung; in: Werk und Zeit 1/1991, 12;)

So sind Projekte i. A. Projektionen Lehrender, in der Erwartung, dass die Lernenden ihre eigenen Handlungsbedürfnisse auf das angebotene Vorhaben projizieren.

Selle fordert in vielen seiner Publikationen die Integration der Gegenwartskunst in die Kunsterziehung. An dieser Stelle bietet sich die Gegenwartskunst geradezu an. Es kann kunstwerk- und kunstprozessnah gearbeitet werden. Es wäre jedoch falsch, Ansätze von Künstler/-innen zu imitieren oder zu kopieren. Die Projektteilnehmer/-innen müssen selbst zu wahrnehmenden Subjekten werden. Kunstpädagogische Projekte bedürfen des Ernstes, der Unbedingtheit und der biographischen Verwicklung, die in Künstler/-innen-Projekten spürbar sind. So gesehen wird die Didaktik selbst zur Kunst, eine Kunst des planvollen, vom Zwang der Institutionen befreiten Lehrens und Lernens. Selle sieht „das kunstpädagogische Projekt als eine symbolische Konstruktion. Sie besagt, dass ein „Bild“ im Plan entstehen oder umgesetzt werden kann. Dies geschieht unter Wahrung einer erst im Prozess sichtbar werdenden Doppelbestimmung pädagogischen Handelns - durch Imaginieren und Reflektieren, kurz durch ästhetische Rationalität.

Jedes ästhetische und kunstpädagogische Projekt sollte in kulturhistorischem Zusammenhang zur Realität der Projektteilnehmer stehen. Der aktuelle Ansturm auf kulturelle Institutionen und Veranstaltungen, der Hunger nach Kunst und Kultur, zeigt deutlich, dass vielen Menschen in unserer technisch-ökonomischen Welt etwas fehlt. Unsere aktuelle weltweite tiefe Krise beweist, dass technischer und sozialer Fortschritt, sowie Innovation und Leistung als Gütekriterien an Grundbedürfnissen der Menschen vorbeigehen.

*Wege zu biografischem Lernen*

*kulturhistorische Verbindungen zu den Adressat/-innen schaffen*

<p><i>Natur - Kultur</i></p> <p><i>sinnliche Zuwendung zur Natur</i></p>	<p><b>D. Fazit</b></p> <p><u>Natur wird als komplementär zu Kultur gesehen.</u> Sie wird aufgesucht als außergesellschaftlicher Ort.<sup>298</sup> Der Weg nach draußen, in die Natur, ist ein Weg heraus aus den festgelegten Konventionen, aus der ständig präsenten gesellschaftlichen Kontrolle heraus. Die Sehnsucht nach der Natur erweist sich als Sehnsucht nach einem Ort, an dem nicht Arbeit, zweckrationales Handeln und rationale Rechtfertigung gefordert sind, sondern ein Ort der Sinnlichkeit, des Gefühls, der Liebe. <u>Die sinnliche Zuwendung zur Natur wird zur Handlungs-entlastung.</u></p>
<p><i>Weltweisen- wahrnehmung als Vergegenwärtigungs- modem</i></p>	<p>Das Ästhetische besitzt zunächst drei Grundfunktionen<sup>299</sup>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>•1. Die Stilisierung der Existenz des Menschen,</li> <li>•2. Die Schönheit der Gegenstände</li> <li>•3. Die Weltweisenwahrnehmung und –artikulation.</li> </ul> <p>Letztere wird vergegenwärtigt durch die Konstellationen von Stimmungen, durch die Konstruktion von Mustern und Zeichen und durch Materialien und Medien, Verfahren und Vermögen. Diese Weltweisenwahrnehmung ist unabhängig von der Kunstwahrnehmung, sie ist vielmehr institutionalisierte Weltweisenwahrnehmung, ein Vergegenwärtigungsmodem. Kunst- und Welterschließung wird verstanden als die je historische Entwicklung von <u>Weisen, das Menschsein der Menschen wahrnehmen und wahrhaben zu können.</u> Kunst- und Welterschließung besitzen einen bestimmten Wahrheitsanspruch. Kunstwahrheit ist dabei der Inbegriff von Wahrheit.<sup>300</sup></p>
<p><i>Natur und Kunst/Kultur bedingen einander gegenseitig: Natur als fester Bestand- teil einer menschenbil- denden Kunstpädagogik</i></p>	<p>Die Sehnsucht nach der Natur ist auch eine Sehnsucht nach dem ästhetisch Reinen, nach dem Unberührten. Die Kunstpädagogik hat mit ihren speziellen Zugangsweisen zur Welt die Möglichkeit, Menschen zur Natur hin- bzw. zurückzuführen, ohne sie durch Beleh-rungsversuche abzuschrecken. Kunst bzw. Kultur und Natur müssen m. E. als komplementär betrachtet werden. Sie brauchen und bedin-gen einander. Die Kunst/Kultur schöpft ihre Kraft, ihre Ideen, etc. aus dem Reichtum, der Vielfalt der Formen und Gestalten der Natur und ästhetisiert diese. <u>Die Natur kommt erst durch den durch die Kunst/Kultur sensibilisierten Blick zu vollem Glanze.</u> Die Natur ist so implizit immer Thema der Kunstpädagogik, auch wenn sie nicht immer thematisiert wird. Keinesfalls aber kann und will die Kunstpä-dagogik eine Zulieferin einer Umweltpädagogik des „erhobenen Zei-gefingers sein“. Ökologisch orientierte kunstpädagogische Projekte sind vielmehr multisensueller und multiperspektivischer Art. Sie ver-folgen das Ziel, alle Sinne für die Phänomene des Environments zu sensibilisieren und schonend mit ihm umzugehen, in es hinein zu horchen, statt es zu eigenen Zwecken zu gängeln.</p>

<sup>298</sup> Böhme, 1989, 59;

<sup>299</sup> Martin Seel: Kunst, Wahrheit, Welterschließung; in: Franz Koppe (Hg.): Perspektiven der Kunstphilosophie. Texte und Diskussionen, Frankfurt a.M. 1991, S. 36 – 80;

<sup>300</sup> Seel, 1991, 54/55;



## E. Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis

Ein Weg auf Natur zuzugehen, der nicht nur bei der Naturwahrnehmung und Nachempfindung stehenbleibt, ist ein Weg mit der Natur zu gestalten, d.h. mit Materialien der Natur in der Natur ästhetisch aktiv zu werden. Daraus entstehen typische an Sinneswahrnehmungen orientierte Ansätze. Im Umgang mit der Natur können die Sinne des Menschen aktiviert und wacherüttelt werden. Sobald wir in der Natur aktiv werden, nehmen unsere Sinne nicht nur optische, sondern auch haptische, akustische und andere Wahrnehmungen auf. Frische Baumrinde wird nicht nur, wie bei einem Stillleben betrachtet, sondern auch die raue Oberfläche erfühlt, die Duft des Harzes gerochen, die Feuchtigkeit und die Kälte des Materials wahrgenommen (evtl. klebt etwas Erde an der Rinde, vielleicht wird sie von kleinen Lebewesen bewohnt etc). Diese Wahrnehmungen sind sehr viel intensiver, als eine rein beobachtende Vorgehensweisen. Viele dieser Sinne werden heute immer weniger beansprucht und brauchen Nahrung, um nicht abzustumpfen und schließlich verloren zu gehen. Dabei kann so gearbeitet werden, dass ich z.B. im Wald mit Fundstücken arbeite und direkt vor Ort aktiv werde, im Wald nichts zerstöre. Oder aber, ich kann verändernd vorgehen und Eingriffe in die Natur vornehmen, so wie ja jede Kultur vorgeht.

Natur empfinden, riechen, spüren, ertasten - in die Natur bauen:  
 Jürgen Brodewolf (\* 1932)  
 Figurenwald, 1983, Landschaftsinstallation<sup>301</sup>

*Als Beispiel für einen Künstler, von dem auf diesem Weg ausgegangen werden kann, steht an dieser Stelle, der 1932 in Dübendorf bei Zürich geborene, Jürgen Brodewolf.*

*Brodewolf entdeckte, nach einer Ausbildung als Zeichner und Lithograph in der Kunstanstalt Brügger in Meiringen, dem Besuch der Graphikklassse Eugen Jordi an der Kunstgewerbeschule in Bern und seiner Tätigkeit als Freskenrestaurator 1959, die Tubenfigur. Diese sollte von da an seine künstlerische Auseinandersetzung bestimmen. Prototypen für diese „Kunstfigur“ waren ausgedrückte Farbtuben, die vom Künstler zurechtgedrückt und geformt auf alte Gebrauchsgegenstände gesetzt, gelegt oder gestellt wurden. Nicht mehr an die vorgegebene Tubengröße gebunden, konnte Jürgen Brodewolf seine „Tubenfamilie“ maßgeblich erweitern. Diese können als eigenständige Skulpturen, aber auch als Reliefs erscheinen. Jürgen Brodewolf wurde für sein Werk mit mehreren Preisen ausgezeichnet. Zwischen 1976 und 1982 war er Professor für Zeichnung an der Fachhochschule für Gestaltung in Pfulzen und von 1982 bis 1994 Professor für Bildhauerei an der Staatlichen Akademie der bildenden Künste in Stuttgart.*

In der ausgewählten Landschaftsinstallation nimmt Brodewolf Bezug auf den Zusammenhang von Mensch und Baum, der sich in der Mythologie aller Völker findet. Hier verwandelte er mithilfe von Blechen und Bandagen die Baumstämme in Torsi. Wie schon seine Tubenfiguren lassen die entstehenden Torsi menschliche Körper assoziieren. Die weißen Figuren im Wald erinnern an Metamorphosen der antiken Mythologie: Menschen verwandeln sich in Bäume, Bäume werden zu Menschen. Brodewolf ummantelt die Baumstämme nur, er zerstört sie nicht. So erinnern seine Figuren auch an Mumifizierung, als kulturellem Prozess, und an Verpuppung, als biologischem Prozess. Wir erfahren die Stofflichkeit dennoch durch Prozesse des Schmiegens, des Einschnürens, der Verletzens, des Drucks: Stofflichkeit hält diese Prozesse fest. Der Stoff bewährt sich in seiner Bildungsfähigkeit: er passt sich an, verändert sich, widersteht. Mit dieser Stofflichkeit bekommt das ästhetische Produkt immer realistische Tendenzen, weil es mit realen Materialien arbeitet. Ideen werden objektiviert, bekommen Gestalt. So kann der Mensch, auch wenn er selbst im ästhetischen Objekt ausgespart wird, Gestalt annehmen. Bei Brodewolf können diese Figuren in ihrer Stofflichkeit wie Leichen, wie

*Umgang mit der Natur  
 als Weg zu verschütteten  
 Sinnestätigkeiten*

*Metamorphosen  
 Mythologie*

<sup>301</sup>Josef Walch: Bäume. Mythen - Zeichen - Symbole, Köln 1986

Mumien verstanden werden, die zu Requisiten der Geschichte werden.

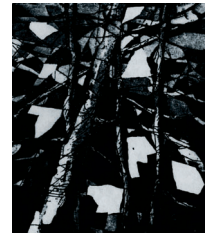


Abb. 79-83

Die Unterrichtsidee:

Das folgende Projekt entstand innerhalb eines ganz besonderen Rahmens, den ich kurz beschreiben möchte:

- Rahmenbedingungen: Klasse 11 (3 Schüler/-innen; Auswahl aus einer Fortgeschrittenenklasse des Helsingin Kuvataidelukio), Unterricht fünf Wochenstunden, geplanter Zeitraum: insgesamt zwei Wochen zur Vorbereitung/Planung und ein Vormittag zur Realisierung; die Schüler/-innen hatten sich zuvor u.a. mit Beuys beschäftigt und mit Landschaftsinstallationen i.A.;
- Präsentationsmaterial: Jürgen Brodwolf (\* 1932): Figurenwald, 1983, Landschaftsinstallation;
- Realisationsmaterial: 11 (November) Baumstämme (Kiefer) mit Rinde ca. 3-4m hoch, Seil (Hanf o.ä.),
- Rindenstücke von Kiefern, Styropor, weiße und ultramarinblaue Dispersionsfarbe; Werkzeug zur Holzbearbeitung, Pinsel, Gartenschere;

*interkultureller  
Projektansatz*

Bei der Realisierung der Idee zu einem Austausch zwischen dem Helsingin Kuvataidelukio und einem baden-württembergischen Gymnasium mit Kunstzug zu kommen, wurde ein Programm für den Besuch der finnischen Schüler/-innen und Lehrer/-innen in Baden-Württemberg erstellt. Dabei kamen wir auf finnischer, wie auf deutscher Seite zu dem Schluss, dass jeweils ein ästhetisches Projekt von bleibendem Wert in Angriff genommen werden sollte. Die finnischen Schüler/-innen beschlossen sofort, dass sie etwas typisch Finnisches machen wollten. In einem Brainstorming wurde gemeinsam überlegt, was das sein konnte. Es musste etwas mit Holz und Wald zu tun haben. Auf der anderen Seite wurde nach den schulischen Möglichkeiten eines solchen Vorhabens gefragt.

Schließlich wurden Fotos des Tübinger Schulhofs nach Finnland geschickt. Die Schüler/-innen entdeckten das kleine „Amphitheater“ und nachdem der Besuch im November, also im späten Herbst stattfinden sollte, beschloss man eine Installation mit Holz zu machen, ein Stück „finnischen Wald“, nach Tübingen zu bringen. Das Material sollte von den Tübingern bereitgestellt und die Installation an einem Vormittag aufzubauen sein. Von Anfang an wurde eingeplant, dass beim Aufbau Deutsche mithelfen sollten, allerdings unter der Anleitung der finnischen Schüler/-innen. Es war klar, dass keine Pflanzungen möglich waren und die Installation auch einem bestimmten Sicherheitsstandard gerecht werden musste.

#### Das Unterrichtsprojekt:

Die Schüler/-innen gingen, in ihrem Dreierteam, zwei Jungs und ein Mädchen, kreativ vor. Sie begannen typische Perspektiven auf den finnischen Wald zu zeichnen und zu malen. Sehr früh wurde klar, dass sowohl der Birkenwald, als auch der Föhrenwald sich auf eine Reihung rhythmisch angeordneter Senkrechten reduzieren lässt. In diesen abstrakten Zeichnungen werden Assoziationen an das Sibelius-Denkmal wach, das allerdings aus Metall besteht. Diese Grundstruktur sollte die Installation bestimmen. So entschied man sehr früh, dass es sich um ebenmäßige, gerade gewachsene Stämme handeln müsse. Darum boten sich Föhren/Kiefern an, weil man Birken wohl nicht erwarten könne. Auf unterschiedliche Längen wurde zugunsten der Statik und der einfachen Konstruktion verzichtet. Nun wurde mit dem Halbrund des Amphitheaters und den Stämmen anhand eines Modells und Streichhölzern experimentiert. Sicher war bereits jetzt, dass die Stämme nur die Grundstruktur vorgeben können. Wie konnte mehr Stabilität erreicht werden und gleichzeitig die Installation ausgebaut werden? Das Mädchen kam auf die Idee, dass man beim Flößen ja auch Tauen und Schnüre verwenden würde, um die Holzstämmen beieinander zu halten, und wenn dies im liegenden Bereich möglich ist, müsse es ja auch im stehenden möglich sein. Die Schnüre sollten aber möglichst natürlich angebracht werden, den Bezug zum Wald herstellen, an Spinnweben, Flechten, usw. erinnern. Dazu sollten an den Schnüren auch leichtes Material aus dem Wald, wie kleinere Rindenreste und Laub angeordnet werden. Diese Schnüre sollten die statische, senkrecht ausgerichtete Anordnung der Stämme umschmeicheln und etwas zurücknehmen. So wie es im Wald auch die Baumstämmen gibt, aber genauso auch Kletterranken, etc. Dazu sollte auch der Waldboden nachgeahmt werden. Man war sich sicher, dass Laub zu schnell weggeblasen würde, deshalb wollte man auch hier Rindenstücke verwenden. Man wollte mit Natur arbeiten und gleichzeitig auch das chaotische Ordnungsprinzip der Natur in diesem von Menschenhand gemachten Amphitheater aus Beton ausdrücken. Allerdings wurde bereits im Modell klar, dass dies zur Stabilisierung nicht ausreichen würde. Jedoch wollte man weitgehend auf naturfremde Materialien verzichten. Nach einem Wochenende zuhause im Sommerhaus im finnischen Wald brachte einer der Schüler die Lösung mit: wenn man große Rindenstücke bekommen könnte, wäre es möglich diese für weitere Fixierungen zu verwenden, indem man damit immer zwei Baumstämmen verbindet, allerdings unter Einsatz von Hammer und großen Nägeln. In Skizzen wurde schnell klar, dass diese Idee nicht nur Stabilität bringt, sondern dass man, bei genau geplantem Einsatz zu einer weiteren Rhythmisierung der Installation kommt. Zur Dominanz der Senkrechten kommen rhythmisch eingesetzte Waagrechten und teilweise auch schräge Linien. Es entstehen wunderschöne abstrakte Zeichnungen, die in Radierungen umgesetzt werden, die später als Einladung und Ausstellungsplakate für Stuttgart fungieren werden. Verschiedene mögliche Entwürfe entstehen, die man aufbewahrt, weil man ja materialabhängig sein wird und dies nicht genau vorausplanen kann. Gleichzeitig wird die starre vertikale Komposition durch diese „Querverstrebungen“ lebendiger: die Stämme gewinnen an Lebendigkeit, die Streben wirken wie Arme. Gerne hätte man auch, dass einige ausgewählte Stämme im oberen Bereich noch Astansätze besitzen. Die Planungsskizzen wurden in Kopie nach Tübingen geschickt und dort für gut befunden. Inzwischen kommt man auf die

*Spielarten ‚ästhetischer  
Forschung‘ lange vor  
ihrer Publikation*

Idee der Installation noch einen besonderen finnischen Touch zu geben: Spontan wird entschieden, dass man die finnischen Farben, Blau und Weiß, einplanen möchte, allerdings, sollent die Naturmaterialien nicht verändert werden. Die Schüler/-innen kommen auf die Idee zu den Naturmaterialien ein total künstliches Material zu nehmen, dass sich leider auch im Wald als Abfallstücke auffinden lässt. Bei der Komposition der Radierungen waren sie schon auf die Idee gekommen, den Hintergrund wie ein Kirchenfenster aufzubauen, so dass splitterartige unregelmäßige Vielecke entstanden. Durch Zufall, beim Auspacken von Material für den Kunstunterricht, finden sie Styroporbruchstücke. In ihren schroffen Abrisslinien passen sie genau ins Konzept. Man musste nur noch ausprobieren, ob sich solche Bruchstücke auch einfärben lassen. Danach wurde sofort wieder Kontakt mit Tübingen aufgenommen. Dort war man zwar erstaunt über das Anliegen, aber trotzdem bereit das Material zu stellen.

Trotz widriger Witterungsverhältnisse: Frost, Schnee, Dunkelheit wurde das Projekt voller Elan in Angriff genommen und es fanden sich genügend Tübinger Schüler/-innen, die mithalfen. Inzwischen hatten sich die finnischen Schüler/-innen auch eine Geschichte zu ihrer Installation ausgedacht und erzählten von finnischen Wäldern, Trollen, Seen, Wolken und Schnee. So wie Brodbeck's Torsi nahm die Installation an dem dunklen, ungemütlichen, nebligen Novembertag Gestalt an, plötzlich wurden Trolle, unheimliche Gestalten wach.

*Prozessbewusstsein*

*multiperspektivisch*

*multisensuell*

*offen*

*selbstbestimmt*

*ästhetisches Projekt*

Der Entstehungsprozess stand im Mittelpunkt. Die Schüler/-innen standen vor einer ganz offenen Problemstellung, die sie selbst immer weiter einengten und auf den Punkt brachten. Es ging um das Einfühlen in die Natur, schließlich um die Mystifizierung der Natur auf der einen Seite, um Bauen und Konstruieren auf der anderen, sowie um Abstrahieren und Komponieren. Das beschriebene Projekt beansprucht den ganzen Menschen: seine Vorstellungskraft, genauso wie seinen Verstand und seine handwerklichen Fertig- und Fähigkeiten. Durch den kreativen Lösungsansatz entstand etwas Innovatives, ein ästhetisches Objekt im wahrsten Sinne des Wortes und dieses in Teamarbeit. Das Zusammenarbeiten brachte dem ästhetischen Prozess immer wieder neue Impulse, wirkte sehr gewinnbringend, obwohl die Schüler/-innen vorher nie so eng zusammengearbeitet hatten, weil sie eher nach ihren Deutschkenntnissen ausgewählt worden waren. In und an diesem Projekt konnten sich die drei Schüler/-innen entfalten und entwickeln, sie konnten neue Seiten an sich kennenlernen und machten die Erfahrung von Team- und Konfliktfähigkeit. Obwohl die ganze Zeit zielgerichtet, produktorientiert gearbeitet wurde, war das fertige Objekt nur der Schlusspunkt des Gesamtprozesses, viel wichtiger jedoch war der Prozess selbst. Die Landschaftsinstallation von Brodewolf stand erst ganz am Schluss des Prozesses, zum Vergleich mit künstlerischen Ansätzen der Moderne und bestätigte die Schüler/-innen in ihrem Tun.

#### 4. Zum Menschenbild sinnesorientierter Ansätze und ästhetischer Bildung

*Sinne wachrütteln, üben  
und sensibilisieren*

Der Mensch lebt in einer Welt, die ihm einerseits vorgegeben ist, der Natur. Andererseits hat er diese Welt selbst gestaltet, die Kultur. Die Menschen, die ihn umgeben, sind für ihn als soziales Wesen von größter Bedeutung für sein Menschsein und seine Menschwerdung. Genauso sind auch die Dinge, die ihn umgeben, ein Teil von ihm, er muss sie sich einverleiben, um mit ihnen leben zu können. Damit er sich diesen Zusammenhängen wieder bewusst wird, müssen seine Sinne wachrüttelt, geübt und geschärft werden. Der Mensch muss unbedingt seine Sinnlichkeit, seine Wahrnehmung und sein Bewusstsein schärfen, denn nur so kann er aktiv in seine Welt hinausgehen, seine Welt selbst gestalten, Verantwortung übernehmen.

Dazu eignen sich methodisch interdisziplinäre, interaktive Projekte, das Prinzip „Werkstatt“. Denn der Mensch muss unbedingt selbstverantwortlich handeln, seinem Selbst nachspüren, um sich so selbst entdecken zu können. Hinter diesem Ansatz stehen ohne Zweifel die Kantschen und Schillerschen Idealvorstellungen des Menschen. Die ökologischen Ansätze lassen sich hier fraglos einbinden.

*interdisziplinär  
interaktiv*

Genau hier setzen natürlich auch die Ansätze ästhetischer Bildung an. Zusätzlich wird, ähnlich wie insbesondere bei den kommunikationstheoretischen und auch wahrnehmungstheoretischen Ansätzen, versucht, eine theoretische Grundlegung und „Verwissenschaftlichung“ des Ansatzes aufzubauen. Neue Begriffe, ein eigenes Fachvokabular wird aufgebaut, das in einer Zeit, die wiedereimal die Existenzberechtigung des Faches, aus ökonomischen Beweggründen heraus, in Frage stellt, von besonderer Wichtigkeit ist. Auch hier wird ein „ganzheitliches“ Menschenbild entworfen. Die ästhetische Bildung ist sicherlich, von der Theoriebildung her, der vollständigste Ansatz, der alle Ansätze, gewissermaßen in einem ‚Rundumschlag‘, in sich vereinigt. Gleichzeitig bleibt jedoch, wenn man ihn genau liest, Interpretationsspielraum.

*ästhetische Bildung als  
,Sammelbecken‘*

Die Autoren greifen die gesamte Fachgeschichte, und damit auch die dort vorherrschenden Menschenbilder, auf und transportieren sie nicht nur in ihre Zeit, sondern versuchen zu einem zeitunabhängigen, allgemeingültigen Theoriegebäude zu gelangen, das sie mit vielfältigen praktischen Beispielen zu füllen vermögen. Dennoch bleibt bei solcher Globalität ein gewisses Unbehagen, einer zu stark erkenntnistheoretisch ausgerichteten Version. Diese stellt wiederum den reflektierenden, analysierenden Menschen in den Vordergrund, gesteht ihm zwar seine „Ganzheitlichkeit“ zu, macht sie aber nur zum Werkzeug. Ihre Eigenberechtigung und ihre besondere Bedeutung, v.a. die des Menschen ansich, wird zu wenig honoriert. Sicher liegt dies an dem ständigen Rechtfertigungszwang, der ständigen Fachdiskussion, die eben nicht nur bereichernd wirken, sondern auch zum Selbstzweck werden kann.

*Verarbeitung der Fachgeschichte und der Menschenbilder*

*Gefahr der Verselbstständigung von theoretischen Ansätzen*

## Teilbaustein 6: Interkulturelle Ansätze<sup>302</sup>

*Kultur erleben*  
*Kultur leben*

Interkulturelle Erziehung wird oft als eine Art von „Kulturaustausch“, einem Tauschhandel verstanden. Dies ist falsch, denn im Prozess der Erziehung ist nur eine/r kompetent, und zwar der/die der/die seine/ihre Kultur vorstellt, für sein/ihr aus einer anderen Kultur stammendes Gegenüber anschaulich und greifbar macht. Kultur muss erlebt, gelebt werden. Es findet kein Handeln zwischen Kulturen statt, kein integrativer Prozess. Es wird auf der einen Seite immer die Kultur bleiben, in die der Mensch hineingeboren, hineinerzogen ist, und auf der anderen Seite die neue Kultur, mit der er als Fremder konfrontiert wird. Mögliche, sehr langwierige, zeitaufwendige Prozesse der Akkulturation und Enkulturation sind dazu notwendig.<sup>303</sup>

*interkulturelle Erziehung macht den Blick frei für andere Kulturen*

Die „Primärkultur“ wird dabei nur in Einzelfällen ganz aufgegeben. Es geht eher darum, die neue fremde Kultur begreifbar zu machen, Einsicht in sie zu gewähren, um so langfristig dem anderen die Chance zu gewähren, Teile des sekundären Kultursystems in sein primäres zu integrieren. Oder aber, sich in der neuen Kultur zurechtfinden zu können und so kulturspezifische Handlungs- und Erfahrungsmuster, ja sogar den kulturspezifischen Code verstehen und schließlich in ihm kommunizieren zu lernen. Interkulturelle Erziehung kann hier nur Hebammendienste leisten, den Blick freimachen in das andere System. Wobei es von Nutzen für den/die Pädagog/in ist, wenn er/sie Einblick in die Kulturen seiner/ihrer Adressat/-innen hat, damit er/sie ihr Verständnis und Unverständnis, mögliche kulturelle Konflikte besser verstehen und für diese sensibilisieren kann. Keinesfalls kann aber das Verschwinden kultureller Differenzen Ziel der Interkulturellen Pädagogik sein.

Exkurs X: Definition des Kulturbegriffs<sup>304</sup> Seite 618

### A. Definition „Interkultureller Erziehung“

*Definition* Auernheimer<sup>305</sup> definiert fünf Hauptziele der „multicultural education“:

- 1. Die Bewusstmachung der Stärke und des Wertes kultureller Vielfalt;
- 2. Das Bewusstsein für die Menschenrechte und Respekt für kulturelle Unterschiede;
- 3. Die Wahl zwischen alternativen Lebensformen;
- 4. Soziale Gerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Menschen; und
- 5. eine gleichmäßige Verteilung der sozialen Positionen unter den Mitgliedern aller ethnischen Gruppen.

<sup>302</sup>Verwendete Literatur

Reinhard C. Böhle (Hg.): Möglichkeiten der Interkulturellen ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis; Frankfurt a.M. 1993; darin: Gunter Otto: Das integrative Moment in einer interkulturellen ästhetischen Erziehung, 64-77; und: U. v. Gemmingen: Interkulturelle Museumspädagogik, 118-140;

Doris Jacobs: Interkulturelle Museumspädagogik. Internationale Bemühungen der Museumspädagogik in ihrer Relevanz für das ausländische Vorschulkind; Weinheim 1989;

<sup>303</sup>: Vgl.: Dieter Claessens: Familie und Wertesystem. Eine Studie zur „zweiten, sozio-kulturellen Geburt“ des Menschen und der Belastbarkeit der Kernfamilie, Berlin 1979;

<sup>304</sup>s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 10; vgl. Beginn Kap. 3;

<sup>305</sup>: Auernheimer: Einführung in die Interkulturelle Erziehung, 1995;

Bildung sollte in einer multikulturellen Gesellschaft immer transkulturell, d.h. kulturübergreifend, verlaufen. Zum einen muss die kulturelle Identität einer Persönlichkeit stabilisiert, zum anderen aber kulturelle Schranken überwunden werden. Kulturelle Identität sollte heutzutage nicht als historisches Relikt des Traditionalismus und Folklorismus verstanden werden. Sie ist Ideologie, bedeutet eine Ethnisierung von Minderheiten. Eine multikulturelle Gesellschaft braucht „core values“, gemeinsam anerkannte Kern- und Grundwerte, um so zu einem stabilen Multikulturalismus zu gelangen. Kultur ist nie statisch, sie entwickelt sich ständig und ist auch jederzeit entwicklungsbedürftig. Unter dem Begriff „Akkulturation“ versteht man die Assimilation, die Anpassung der Immigrant/-innen an das neue, sekundäre Kultursystem. Dafür gibt es verschiedene theoretische Modelle.<sup>306</sup>

*Bildung einer multikulturellen Gesellschaft:  
transkulturelle Ansätze*

Somit können folgende Lernvoraussetzungen für Interkulturelles Lernen festgelegt werden:<sup>307</sup>

*Lernvoraussetzungen*

- Das Eingeständnis der Standortgebundenheit und Selektivität des eigenen Wahrnehmens, Denkens, Erkennens, Wertens und Fühlens.
- Die Einsicht, dass es notwendig ist, gesellschaftliche Lösungen interkultureller Dimension zu entwickeln.
- Toleranz und Akzeptanz fremder Perspektiven, sowie Offenheit zum Wechsel in verschiedene Perspektiven.
- Anerkennung der Kompetenz anderer Perspektiven.
- Verstehensprozesse, die das Fremde nicht eliminieren, sondern bereichernd integrieren, als gleichwertige, neue, andere Perspektive.
- Reflexion, Kritik und, wenn nötig, Revision der eigenen Perspektive zugunsten der fremden.
- Fremdsprachenkenntnisse
- Ein Gefühl für gemeinsam interessierende Probleme, Projekte, Situationen, Erfahrungen...

Exkurs XI: Interkulturelle Museumspädagogik<sup>308</sup> Seite 618

## **B. Fazit: Wege interkultureller Kunstpädagogik**

Interkulturelle Kunstpädagogik ist eine Kunstpädagogik, die Wege sucht und geht, die auf andere, fremde Kulturen zugehen, die sich für das Neue, das Fremde, das Andere öffnen. Diese Wege sind von der Kunst einerseits implizit vorgegeben, wenn sich zum Beispiel ein Gauguin in die Südsee zurückzieht, der Kubismus auf afrikanische Masken zurückgreift, Künstler/-innengruppen (wie z.B. die Brücke oder der Blaue Reiter) von unterschiedlicher Nationalität entstehen und so andere Wahrnehmungen, andere Mythen in eine Kultur einfließen können. Kunst kann aber auch sehr national, chauvinistisch sein, genauso aber international. Meiner Meinung nach könnte genau dies thematisiert werden. Kunst ist Teil der Kultur, d.h. eine

*Wege zu Neuem, Anderem, Fremden öffnen  
Toleranz fördern*

<sup>306</sup>. Sequenzmodell von Auernheimer (ebd.): 1. „re-settlement“ (erste berufliche Anstellung und Unterkunft); 2. „re-establishment“ (festes Arbeitsverhältnis und Nachzug der Familienangehörigen); 3. „integration“ (Identifikation mit dem Aufnahmesystem).

<sup>307</sup>. Ingrid Haller: Multikulturell ist „In“. In: Europa Jahreshaft IX, Seelze: Friedrich 1991, 72f.;

<sup>308</sup>.s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 11;

Kunstpädagogik, wie auch immer gestaltet, vermittelt in irgendeiner Art und Weise nicht nur Kunst, sondern auch Kultur. Wir leben längst in einer multikulturellen Gesellschaft.

*curriculare Verankerung  
interkultureller Bildungs-  
bemühungen*

Die Frage ist dann, welche Kunst, welche Kultur vermittlungsrelevant ist. Wenn aber eine Kunstpädagogik zum einen eine Art visuelle Alphabetisierung zu leisten hat, und zum anderen den Anspruch auf „ganzheitliche“, also multisensuelle und multiperspektivische Menschenbildung erhebt, kann es eigentlich keine einseitig national kulturellen Themenstellungen geben. Das Curriculum muss Perspektiven auf das Andere eröffnen und ermöglichen, um so dem Menschen die Fähigkeit und die Fertigkeit zu geben, sich in einer multikulturellen Gesellschaft zurechtzufinden, die eigene Perspektive zu wechseln, um diese kritisch reflektieren zu können. Eine aktuelle Kunstpädagogik muss also, um menschenbildend wirken zu können, interkulturell sein.

*Vielfalt als Bereicherung*

### **C. Zum Menschenbild interkultureller Ansätze**

Es gilt von einander zu lernen, sich der Andersartigkeit des Gegenübers unvoreingenommen zu öffnen und davon lernen zu können: ohne Berührungängste, ohne Favorisierung der einen oder der anderen Kultur. Menschen, die in einer fremden Kultur leben, müssen gestärkt werden, ihre Kultur leben zu dürfen, ihre kulturelle Identität nicht verraten zu müssen, um eine Eintrittskarte in die Gastgeberkultur zu bekommen. Dies muss jedoch immer ein gegenseitiges Bestreben sein. Es kann nicht um eine Neutralisierung gehen, sondern um eine Bereicherung in der Vielfalt.

*der Mensch als soziales,  
geschlechtliches,  
kulturelles Wesen*

Der Mensch wird hier vorrangig als soziales, geschlechtliches, kulturelles Wesen betrachtet. Beide Ansätze, der feministische und der interkulturelle, haben die Bedeutung von Werten und Normen und gesellschaftlichen Strukturen gemeinsam, die erst ein menschliches Zusammenleben gewährleisten.

*Werte*



## Teilbaustein 7: An zeitgenössischer Kunst orientierte Ansätze<sup>309</sup>

Die Bildungspläne der öffentlichen Schulen sehen explizit eine Vermittlung der Kunstgeschichte im Bereich der Kunstpädagogik vor. Allerdings, schaut man diese genauer an, so stellt man mit Erstaunen fest, dass die moderne Kunst bis zur letzten Lehrplangeneration bei der klassischen Avantgarde endete.<sup>310</sup> Bis dahin scheint abgesichert zu sein, was Kunst ist, was tradierungswert und bildungsrelevant für die Gesellschaft erscheint. Der Großteil der Kunst des 20. Jahrhunderts wird immer noch verschwiegen.

Auf der anderen Seite engagieren sich Industrie und Wirtschaft sowie anerkannte Persönlichkeiten für die Gegenwartskunst, investieren in sie. Vor der Ausstellung und dem Ankauf eines Objektes der Gegenwartskunst muss sich der/die Vertreter/-in der betreffenden Institution, sei es Museum oder Bank oder Industrie, etc. fragen, ob dieses Werk auch noch nach Jahrzehnten in der Kunstgeschichte Bestand haben wird oder ob es sich nur um eine Modeströmung handelt in unserer immer kurzlebigeren Zeit. So wie Museumdirektor/-innen, müssen sich auch Schulpolitiker/-innen, Bildungsplanentwickler/-innen und Kunstpädagog/-innen fragen, ob das zeitgenössische Kunstobjekt, das sie auszuwählen gedenken, von Bedeutung für die Zukunft sein wird. Solche Kriterien könnten z.B. in der innovativen Kraft des Objektes, sei es technisch, thematisch, etc. oder in der Thematik, als Zeitdokument oder in der Dokumentation einer bestimmenden Zeitströmung, etc., liegen. Es handelt sich hier um einen Agieren auf einem schmalen Grat über dem Abgrund. Aber selbst bei inzwischen etablierten Künstler/-innen der Gegenwartskunst, wie z.B. bei Joseph Beuys, tut sich die Kunstpädagogik schwer.

Es muss also gefragt werden, woran dies liegen könnte und natürlich auch, wie und warum sich gerade die Behandlung der Gegenwartskunst in der Kunstpädagogik rechtfertigen lässt, bzw. welche besonderen Leistungen sie für die Menschenbildung leisten kann, die durch die klassische Kunst nicht in gleichem Maße erreicht werden können.

*Kunstbegriff und institutionalisierte Bildung*

*zeitgenössische Kunst im gesellschaftlichen Aufwind*

*was rechtfertigt die Beschäftigung mit zeitgenössischer Kunst in der Kunstpädagogik?*

### Exkurs XII: Kunst und Gegenwartskunst<sup>311</sup> Seite 619

<sup>309</sup>·Verwendete Literatur:

Gert Selle: Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst; Hannover 1990;  
Gert Selle: Betrifft Beuys. Annäherung an die Gegenwartskunst; Unna 1994;  
Carl-Peter Buschkühle: Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys; Frankfurt a.M. 1997;

Meike Aissen-Crewett: Ästhetische Rationalität. Zauberwort der Ästhetischen Erziehung; in: BDK-Mitteilungen 1/1999, S.34-39;

Wolfgang Legler: Kunsterziehung nach dem Ende der Kunst?; in: BDK-Mitteilungen 4/98, S.2-10;

<sup>310</sup>·eine neueste Analyse zeigt (kubim-Dokumentation Band 4: Forum Schnittstellen: Neue Medien im Kunstunterricht - Eine Analyse der gültigen Bildungspläne, Zentrum für Kulturforschung, Oktober 2003), dass inzwischen zeitgenössische Kunst (Performance, Installation, Environment) Einzug in die Bildungspläne genommen hat, jedoch in keinem Zusammenhang mit der Thematisierung der Neuen Medien steht.

<sup>311</sup>·s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 12;

*Vermeidungsstrategien*

**A. Kunst und Gegenwartskunst<sup>312</sup>**

Selle beschreibt einen Katalog gängiger Vermeidungsstrategien von Gegenwartskunst, auf den ich an dieser Stelle näher eingehen möchte:

- „Verdrängung des Gegenstands infolge von Berührungängsten oder Beipflichtung zum gesellschaftlichen Vorurteil.“
- „Zurichtung des Gegenstands im Zuge pädagogischer Funktionalisierung (Lernen an Kunst für übergestülpte Zwecke).“
- „Vermeidung des Gegenstands durch ausschließliche Kritik im Sinne von Praxisverbot.“
- „Reduktion des Gegenstands durch Beschränkung auf Teilaspekte oder durch didaktische Zensur.“
- „Auflösung des Gegenstands durch Entdifferenzierung der ästhetischen Gattungen bzw. Erfahrungsfelder.“
- „Relativierung des Gegenstands durch „wichtigere“ Lernbereiche wie Medien und Alltag bis hin zur Totalaufgabe im Verdrängungswettbewerb.“
- Fehleinschätzungen des Gegenstands aus Unkenntnis oder Voreingenommenheit, z.B. für ältere Kunst.“

*Kunst wahrnehmen, bedeutet sich auf sie einlassen*

Doch woher kommen all diese Vermeidungsstrategien zeitgenössischer Kunst? Zunächst muss konstatiert werden, dass „das fremde Wissen die eigene Wahrnehmung mit Anweisungen zum Verstehen zudeckt“.<sup>313</sup> Die Betrachter/-innen können aber nur dann Tiefendimension im persönlichen Dialog mit dem Kunstobjekt erzielen, wenn sie sich auf das Objekt einlassen, Erinnerungsfelder zulassen, sich frei von Konventionen und tradiertem Wissen machen.<sup>314</sup> Wer Kunst wahrnehmen will, muss mit ihr allein sein, sich allein mit ihr einlassen, Alleinsein zulassen können.<sup>315</sup> Der Mensch sucht in der Beschäftigung mit der Kunst nach dem Sinn seiner Bestimmung, seiner Existenz, nur wenn es hier zu Übereinstimmung kommt, kann es wirklich zu einem Dialog zwischen Betrachtetem und Betrachter/-innen kommen. Zaugg schreibt u.a.:

„Das Werk ausstellen heißt, das Subjekt auszustellen; das Subjekt auszustellen heißt, das Werk auszustellen. Es heißt, das Subjekt auf das Werk und das Werk auf das Werk einwirken zu lassen. Das Werk ausstellen heißt also, Werk und Subjekt in einer explikativen und reflexiven Gegenüberstellung Gesicht gegen Gesicht, Körper gegen Körper auszusetzen.“<sup>316</sup>

*Dialog zwischen Betrachtetem und Betrachter/-innen als Verschmelzung von Objekt und Subjekt*

Auf diese Weise verschmelzen Werk und Betrachter/-in miteinander, werden zu einem Organismus. Was an einem Kunstobjekt sichtbar ist, ist nur ein Teil des Objektes. Dieser kann z.B. bei Beuys als „Restbestand eines Prozesses oder als symbolischer Hinweis auf einen Handlungsablauf symbolischer Qualität“ gelesen werden.<sup>317</sup> Der andere, weit wesentlichere Teil bleibt unsichtbar. Der Prozess der Betrachtung und Auslegung wird so zu einem Prozess der Verschach-

<sup>312</sup> Kunstpädagogik und Gegenwartskunst; vgl. Selle, Über das gestörte..., 1990; 29;

<sup>313</sup> Selle, „Beuys“, 1994;

<sup>314</sup> Wilhelm Genazino: Aus der Ferne. Texte und Postkarten; Reinbek 1993, S.66; „Dabei sei nichts gegen die Massen gesagt, die sich angeblich neuerdings für die Kunst interessieren; sondern nur gegen deren allerdings katastrophale Unvorbereitetheit. Niemand sagt ihnen, dass ein Mensch, der sich ernsthaft auf Kunst einlässt, teilhaben muss an der Vereinzelung, durch die das Kunstwerk vorher selber hindurchgegangen ist.“

<sup>315</sup> s. auch: Rémy Zaugg: Vom Bild zur Welt; Köln 1993)

<sup>316</sup> Zaugg, 1993, 60;

<sup>317</sup> s. auch: Selle, „Beuys“, 1994, 26;

telung. Kunst ist deshalb ein "riesiges öffentliches Depot von Erfahrung"<sup>318</sup>, aufbewahrt und verkörpert in der Form des Kunstobjektes.<sup>319</sup>

## B. Leistungen der Gegenwartskunst

Zeitgenössische Künstler/-innen fungieren als "Pädagog/-innen des Beispiels"<sup>320</sup>,

"indem sie ihr Verhältnis zu Stoffen, Dingen, Ereignissen, zu Natur und Geschichte, aber auch zu Kunst thematisieren, geben sie nicht nur nachahmbare Methoden des Erinnerns, Verarbeitens und Entwerfens vor."

Sie beziehen die Betrachter/-innen in ihre Werke und Prozesse als "Mitwirkende, Mitdenkende und Mitprojektierende" ein. Durch die so entstehende Teilhabe an fremden und eigenen ästhetischen Prozessen erschließen Betrachter/-innen unmittelbar ihre eigenen ästhetischen Fähigkeiten. Die aktuelle Gegenwartskunst zeichnet sich aus durch ihren äußert offen-experimentellen und zugleich reflexiven Charakter, durch den zugleich sensiblen konsequenten Ausbau strenger Erfahrungsdisziplin an der Form von Werken und Prozessen, Realisationen und Konzepten. Alte und neue Technologien, traditionelle und moderne Medien werden souverän als Darstellungs- und Ausdrucksmittel aufgemischt.<sup>321</sup> Die Verhinderung der Gegenwartskunst durch die Kunstpädagogik bedeutet somit die Verhinderung spezifischer Kunsterfahrung, die durch nichts anderes ersetzt werden kann.

*offen-experimenteller, reflexiver Charakter*

*strenge Erfahrungsdisziplin*

"Der modernen Kunst kommt angesichts eines herrschenden Bilderchaos eine ‚erkenntniserhellende‘, ‚aufzeigende‘, ‚deutende‘, ja im weiteren Sinne ‚didaktische‘ Rolle zu, ohne dass sie sich selbst je unter diese Zielsetzung brachte. Die moderne Kunst zeigt die Möglichkeiten einer Bildersprache in ihrer Vielfalt und in ihren Extremen (...) gleichsam als Reflexionsmedium für Auge, Gehirn, Geist ohne sich ideologisch einengen zu lassen."<sup>322</sup>

Daraus muss aber auch gefolgert werden, dass kunstpädagogische Inszenierungen nur dann legitim sind, wenn sie dem Bedürfnis der Betrachter/-innen nach ungestörtem Dialog mit dem Werk Zeit und Raum gewähren, es respektieren, den Prozess der Selbstvermittlung und Selbstbildung nicht unterlaufen. Es muss auch Raum sein für

*Selbstvermittlung und Selbstbildung*

"das Subjekt des Vergnügens, das sich vor dem Bild erfreut, das bei seinem Erblicken ein Jubilieren verspürt, ohne es so recht aussprechen zu können; dieses Subjekt ist also stumm; es vermöchte nur auszuruhen: ‚Wie schön das ist!‘ und das zu wiederholen (...)."<sup>323</sup>

<sup>318</sup> ebd., 29;

<sup>319</sup> ebd., 31; "Wir können auf doppelte Weise Nutzen aus einer Kunsterfahrung ziehen – als Betrachtende wie als Nach-Sinnende, ja sogar als Nach-Schaffende. Kunst kommt von Kunst – das heißt, ohne die Erfahrung vorhandener Kunst gäbe es vermutlich kein Vor-Bild, das uns anstachelt, selber gestaltend tätig zu werden. Kunst ist eine Ausübung besonderer Konventionen des individuellen Reagierens und Handelns in der Gesellschaft, eine kulturelle Tradition des ästhetischen Antwortens auf die eigene Wahrnehmungsfähigkeit und das Wahrgenommene."

<sup>320</sup> Selle, "Über das gestörte...", 1990, 36;

<sup>321</sup> vgl. ebd., 37;

<sup>322</sup> Irmgard Zepf: Bildung durch Bilder als Problem der Ästhetischen Erziehung; Vortragsmanuskript (in: Selle, "Über das...", 1990, S.37;) 1989, S.6;

<sup>323</sup> Roland Barthes: Cy Twombly; Berlin 1983, S.89f.;

412

*Kontemplation, Transzendenz, Spiritualität... als Weg zur inneren Mitte*

Als aktuelle Tendenz ist das kontemplative Moment der Kunstbetrachtung, die das Religiöse, das Spirituelle, das Numinose, das Sublime, das Transzendente zu ihrem Gegenstand macht, zu nennen. Kunst wird immer mehr durch das Kapital, die Medien, den Massentourismus vereinnahmt. Die kontemplative Spielart der Gegenwartskunst muss als Reaktion auf das Esoterik- und New-Age-Zeitalter verstanden werden. Diese Stellungnahme der Kunst ist unerlässlich, da sie sonst zur wehrlosen Dienerin dieser Interessengruppe werden könnte. Tritt Sprache in diesem Bereich als Medium rein rationalen Austausches auf, so muss sie hier versagen.<sup>324</sup>

### C. Wege zur Gegenwartskunst

Wege zur Gegenwartskunst sollten

- ein Infragestellen von traditionellen Werten durch die Kunst beinhalten;
- ein Annähern an die Kunst, sie auszuhalten, als zugleich Unbegreifliches und Faszinierendes, ein Sensorium und eine ästhetische Intelligenz entwickeln und eigenes ästhetischen Tun in Relation zur künstlerischen Erfahrung ermöglichen, in angemessener Weise auf das Grenzgängertum der Künstler/-innen zwischen Sagbarem und Geahntem reagieren können, zum Ziel haben;
- das Verhältnis praktischer und analytischer Anteile in Aktionen ähnlicher Erfahrungsspezifika und –dichte, wie sie für die Entstehung aktueller Kunstphänomene Voraussetzung sind, intensivieren.<sup>325</sup>

*Kunst erfahren und denken  
Kunst wahrnehmen und empfinden  
Kunst machen*

Der Weg zur Gegenwartskunst ist auch immer eine Annäherung an das Spröde, an das Befremdliche, sich in Form und Sinn Verschließende. Dies kann einerseits in der Konfrontation mit den Kunstobjekten, sowie in der Anschauung und Betrachtung geschehen. Sehr viel mehr aber auch in der ästhetischen Aktivität, nämlich selbst wie ein/e zeitgenössische/r Künstler/in aktiv werden zu dürfen. Dies erzeugt die notwendig Balance von „Erfahrung und Denken, von Ahnung und Begriff, von Berührtsein und Sachlichkeit“.<sup>326</sup> Selle beschreibt seinen „Königsweg“ zur Gegenwartskunst wie folgt:<sup>327</sup>

„Ich bevorzuge einen anderen Weg, der zunächst auf Kunstnähe verzichtet, der die sperrigen Kunstobjekte für eine Weile beiseite räumt, der nicht fordert, sich ihnen sofort, ungeschützt, unvorbereitet auszusetzen, sondern der Erfahrungsräume und Erfahrungszeiten öffnet, in denen eine ästhetische Arbeit geleistet werden kann, die aus dem eigenen Erleben, Wahrnehmen und Reflektieren kommt. Während dieser persönlichen Arbeit entstehen ‚unter der Hand‘ fast wie von selbst Ordnungen, Formen, Symbolsysteme, die selber „Kunst“ sind und die ganz nah an existierende Sorten von Gegenwartskunst heranführen, sozusagen im Experiment ihren UrheberInnen ‚zufallen‘.“

„ (...) Es handelt sich um einen Weg der autonomen und authentischen Kunst-Entdeckung des Lernsubjektes (...) Es werden elementare Strukturen oder Dimensionen des künstlerischen Prozesses regelrecht er-lebt, bis hin zum Erschrecken vor dem eigenen und durch seine abgeschlossene, fremde Form irritierenden Ergebnis.“

<sup>324</sup> Michael Bockemühl: Die Wirklichkeit des Bildes. Bildrezeption als Bildproduktion; Stuttgart 1985, S.96; „Sprache kann das wirkende Bild nie erreichen. Als logischer Diskurs geführt, muss sie an der unveräußerlichen Qualität des simultanen bildhaften Erlebens scheitern. Aber ihr Scheitern kann positiv zum existentiellen Erweis der Qualität des Bildes werden.“

<sup>325</sup> vgl.: Selle, „Über das...“, 1990, 45;

<sup>326</sup> vgl.: ebd., 58;

<sup>327</sup> ebd., 58/59;

Er geht von der Erfahrung der eigenen ästhetisch-künstlerischen Produktion, von einem tastenden ästhetischen Handeln aus. Auch Helmut Hartwig<sup>328</sup> empfiehlt "Parallelaktionen zur Kunst", die Einleitung mimetischer Prozesse durch entsprechende Szenarien, situative Arrangements, die ein performanceartiges Reagieren ermöglichen.<sup>329</sup> Mit der Wahrnehmung rückt ein zunächst kontemplatives, dann intensives, aktives Schweigen in den Mittelpunkt des Dialoges, des Austausches zwischen Werk und Betrachter/-innen. In den Betrachter/-innen wird ein intensiver ästhetischer Prozess in Gang gesetzt, der bis hin zur Definition des Selbst reicht, Tiefendimension beansprucht.<sup>330</sup>

*Annäherung über die eigene ästhetisch-künstlerische Produktion*

Das Schweigen ist eine Kommunikations- und Interaktionsform mit dem Kunstwerk. Es ist die Notwendigkeit der Selbstvermittlung und Selbstbildung. Ein Weg des aktiven Schweigens als ästhetische Aktivität kann das Schreiben vor dem Objekt sein. Im Schreiben manifestiert sich die Selbstbeobachtung während der Konfrontation mit dem Kunstobjekt als reagierendes und/oder vorsichtig herantastendes Handeln. Der Körper wird als kommunikativ-reflektierendes Organ in den Prozess der Eigenvermittlung mitherangezogen.<sup>331</sup>

*Schweigen als Kommunikations- und Interaktionsform*

Im Schreiben drückt sich der Prozess des Wahrnehmens, Erinnerns, Erprobens, Verarbeitens, Vergleichens und des Austausches mit anderen aus; es ist ein Schritt darstellbarer Annäherungsarbeit an das Objekt bevor darüber Informationen beschafft und diskutiert wird. Das Schreiben hinkt dem Wahrnehmen als solches zeitlich hinterher. Zwischen Wahrnehmen und Schreiben liegt bereits ein Filter. Eine gewisse Spontaneität des Ausdrucks kann deshalb verloren gehen. Trotz alledem kann auch Schreiben ein kreativer Akt sein. Der/die Schreiber/-in übernimmt Verantwortung für sein/ihr Geschriebenes, mehr als für Dahingeredetes. Schreiben, als sprachlich-mimetische Annäherung kann sehr poetisch sein, wenn es das soeben Wahrgenommene, das Gedachte, das Empfundene auszudrücken versucht.

*wahrnehmen, erinnern, erproben, verarbeiten, vergleichen, sich austauschen*

Durch das Schreiben wird die Autonomie des Subjektes vor dem Objekt gestärkt. Das Subjekt bekommt Zeit und Raum sich mit dem Objekt, das zunächst sperrig, abschreckend sein kann, auseinanderzusetzen, sich vorsichtig an es heranzutasten. So gesehen wird das Schreiben zum Akt ästhetischer Selbstbildung, es formt die Wahrnehmung und das Denken, es ist eine Produktionsform von Bewusst-

*Autonomie des Subjektes*

*ästhetische Selbstbildung*

<sup>328</sup>. Helmut Hartwig: sprache macht kunst los. Vortragsmanuskript. Beitrag zur Tagung "Sprache, Kunst, Vermittlung" an der GHS Kassel, 8/1992;

<sup>329</sup>. Wolfgang Max Faust: Botschaften in der Sprache der Dinge; in: art. Das Kunstmagazin 7/1990, S.76; "An die Stelle des Wissens rückt das Wahrnehmen. Immer intensiver taucht die Erfahrung des >hier und jetzt< auf, bis sie einen solchen Grad an Präsenz erreicht, dass die Werke und die räumliche Inszenierung unmittelbar zum Betrachter sprechen."

<sup>330</sup>. Christoph Wulf: Präsenz des Schweigens; in: Dietmar Kamper/Christoph Wulf (Hg.): Schweigen. Unterbrechung und Grenze menschlicher Wirklichkeit; Berlin 1992, S.8; "Schweigen gilt häufig als Ausdruck von Inkompetenz und Unfähigkeit zur Artikulation. Im Unterschied zur Rede gilt Schweigen als Ausdruck von Passivität und Schwäche. Die kulturbedingten Verkürzungen dieser Einschätzung sind offensichtlich."

<sup>331</sup>: vgl.: Selle, "Beuys", 1994;

seinspräsenz.<sup>332</sup>

#### D. Fazit: Gegenwartskunst als fester Bestandteil der Kunstpädagogik

*Musealisierung- und Kulturisierungstendenz*

In der Gegenwart ist eine übermäßig starke Tendenz der Musealisierung und Kulturisierung zu beobachten. Selbst Kunst wird konsumiert, durch den Konsum gezähmt und so in Kultur transformiert. Werke der klassischen Moderne sind heute schnödes Konsumgut, finden sich in Form von Plakaten und Postkarten, wenn nicht als Bettwäsche, Shampooflaschen, T-Shirts, etc. in Möbelhäusern und Supermärkten. Der Konsum überholt die Kunst. Einst werden Werke zeitgenössischer Kunst ebenso Konsumgut werden und damit trivialisiert. D.h. am Ende des kunstpädagogischen Jahrhunderts<sup>333</sup> droht die Kunst in der Kultur zu verschwinden. Hier muss unbedingt gegengelenkt werden. Unterrichtsprinzipien wie z.B. G.+M. Ottos "Auslegen" unterstützen diese Kulturisierungstendenz. Der klassische Kunstunterricht und die konventionelle Museumspädagogik haben die Tendenz alles erklärbar, begreifbar, nachvollziehbar, auslegbar und nachmachbar zu machen und grenzen deshalb das Unanständige, Nicht-Verstehbare, Obsessive, Leidenschaftliche, Spontane, etc. aus. Aber die Entwicklung der ästhetischen Intelligenz kommt nicht ohne "erotische Motivation"<sup>334</sup> voran.<sup>335</sup>

*Kunstwahrnehmung als Abenteuer*

Kunstwahrnehmung ist ein Abenteuer und muss eines bleiben. Die Abenteurer/-innen sind vielleicht verloren, aber dieser Verlust an Übersicht, Kontrolle, Sprache ein großer Gewinn sein. In diesem Verlust entwerfen die Abenteurer/-innen ein Bild von sich selbst, das in dem Kunstwerk versteckt ist. Das Kunstobjekt hält den Abenteurer/-innen einen versteckten Spiegel vor. Diesen Spiegel für einige Momente benutzbar zu machen, ist das Geheimnis einer gelungenen kunstpädagogischen Aktion. V.a. aber muss und darf über den Augenblick der Begegnung mit dem eigenen Spiegelbild nicht geredet werden. Es gilt eher den richtigen Augenblick des Abbruchs des Abenteurers zu finden.

*Kontemplation-Aktion-geistige Konzentration-körperliche Bewegung*

Kunstabstrachtung ist ein Handeln zwischen Kontemplation und Aktion, zwischen geistiger Konzentration und körperlicher Bewegung, ein Prozess des Agierens und Reagierens, der Einverleibung und Aneignung, sowie des subtilen Reflektierens. Sie ist so ein Akt der Selbstbewusstwerdung. Die Vermittlungspraxis muss möglichst viel Raum und Zeit für Eigenvermittlung anbieten, für Erfindungen

*Akt der Selbstbewusstwerdung*

<sup>332</sup>- ebd., 77;

<sup>333</sup>- ebd., 71;

<sup>334</sup>- vgl. Pazzini, 2.3.e.1.;

<sup>335</sup>- Susan Sontag: Gegen Interpretation; in: Susan Sontag: Kunst und Antikunst. 24 literarische Analysen.; Frankfurt/M. 1964/1982, S.21/22; "Irgendwann in der Vergangenheit (zu einer Zeit, als hohe Kunst selten war) muss es einmal ein revolutionärer und schöpferischer Akt gewesen sein, Kunstwerke zu interpretieren. Heute ist das nicht mehr der Fall. Was wir sicherlich nicht mehr brauchen, ist die Umsetzung von Kunst in Gedanken oder (was noch schlimmer ist) von Kunst in Kultur [...]. Heute geht es darum, dass wir unsere Sinne wiedererlangen. Wir müssen lernen, mehr zu sehen, mehr zu hören und mehr zu fühlen. Es ist nicht unsere Aufgabe, ein Höchstmaß an Inhalt in einem Kunstwerk zu entdecken. [...] Das Ziel aller Kommentierung der Kunst sollte heute darin liegen, die Kunst – und analog dazu unsere eigene Erfahrung – für uns wirklicher zu machen statt weniger wirklich. [...] Statt einer Hermeneutik brauchen wir eine Erotik der Kunst."

im "Dazwischen": Schreiben und Agieren sind deshalb die zwei wesentlichen Grundsteine. Es gilt Methoden der "Chemie und der Alchemie" anzuwenden, um die Bedeutung eines Kunstobjektes durch die redende, schreibende, schweigende, handelnde Wahrnehmung sichtbarer machen zu können.<sup>336</sup>

Die Gegenwartskunst ist ein Spiegel unserer gegenwärtigen Gesellschaft, der Welt in der wir leben, ihrer spezifischen Probleme und Inhalte, ihrer zeittypischen Tendenzen der Kommunikationsmedien und der virtuellen Welten und der Esoterik, der Enttabuisierung, der globalen Öffentlichmachung, etc.

In ihren Werken erhalten Betrachter/-innen die Möglichkeit neue, andere Seiten ihres Selbst zu entdecken und zu erfahren. Durch diese Selbstwahrnehmung setzen Prozesse der Selbstbewusstwerdung und der Selbstbildung ein. Damit leistet die Beschäftigung gerade mit der Gegenwartskunst einen unersetzbaren Beitrag zur Menschenbildung.

### E. Zum Menschenbild an zeitgenössischer Kunst orientierter Ansätze

Zeitgenössische Kunst reflektiert, indem sie sich mit Methoden, Medien, Werkzeugen, Gegenständen, Themen, Problemen, etc. des alltäglichen zeitgenössischen Lebens beschäftigt, ein, wenn auch subjektives, aber in der Zusammenschau mehrerer „Versionen“, ein objektivierbares Bild der aktuellen Kultur und Gesellschaft. Sie zeigt das zeitgenössische Menschenbild, bzw. aktuell besser die zeitgenössischen Menschenbilder.

Sie kann also zum Impuls der persönlichen Neuorientierung, der Demaskierung geltender gesellschaftlicher Werte, Normen und Strukturen, der Reflektion der zeitgenössischen Kultur und Gesellschaft, sowie nicht zuletzt des eigenen Ichs werden. Eine aktive Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst, auch wenn sie oftmals spröde und sperrig ist, ist eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich. Sie kann dazu verhelfen das Selbstwertgefühl zu stärken, das eigene Ich zu finden und letztlich auf dieser Ebene Mensch zu werden. Schließlich wird hier der ganze Mensch angesprochen, seine Sinne und seine Wahrnehmung, oft über Irritation, herausgefordert, und somit sein Bewusstsein wachgerüttelt. Zeitgenössische Kunst verlangt vielmehr als historische Kunst danach, weil sie mich direkt in meiner Zeit anspricht, betrifft, mein Selbst in Frage stellt, angreift, meine persönlichen Stellungnahme abverlangt. Sie zwingt mich zum Handeln. Der Mensch wird hier als kritisches, ästhetisches Wesen gesehen, das sein Leben aktiv handelnd meistert, seine Welt selbst gestaltet, das selbstverantwortlich und emanzipiert in seine Welt hineinwirkt und sich selbst in seiner Ganzheit akzeptiert.

*Gegenwartskunst als Spiegel der Gesellschaft*

*Kunstabstraktion als Weg zur Selbstwahrnehmung, Selbstbewusstwerdung und Selbstbildung*

*zeitgenössische Menschenbilder*

*Neuorientierung, Demaskierung, Reflektion*

*Stärkung des Selbstwertgefühls*

*Wachrütteln des Bewusstseins*

*Forderung nach persönlicher Stellungnahme*

*kritisches, ästhetisch handelndes Wesen*

<sup>336</sup> vgl., ebd., 121;

## Teilbaustein 8: Aktuelle Ansätze: Neue Medien - Computer und Kunstpädagogik<sup>337 338</sup>

Ein neues Medium, der Computer, der alle bisherigen audiovisuellen Medien, wie z.B. Fernsehen, Radio, Video, CD-Player, etc., in sich vereint,

- das multimedial arbeitet und zudem in höchstem Maße interaktiv ist,
- das dabei ist, die bisher übliche verbale Kommunikation durch Bildkommunikation zu ersetzen,
- das über das Internet zudem an jedem Ort mit Telefonanschluss Informationsbeschaffungs- und -austauschinstrument ist,

*Neue Medien bestimmen die Bildkommunikation im Alltag*

erobert den Alltag, verändert unsere Wirklichkeit, unsere Denk- und Wahrnehmungsstrukturen und -gewohnheiten. Die Kunstpädagogik ist die Disziplin, die das Bild zu ihrem Schwerpunktthema macht. Wird zukünftig die Bildkommunikation unseren Alltag bestimmen, so ist sie gefordert, ihren Beitrag zu einem emanzipatorischen, kritischen, kompetenten Umgang mit den Bildern der Neuen Medien und ihrer Herstellung zu leisten. In der Folge möchte ich diese These beleuchten.

### A. Neue Medien – Neue Technologien – Neue Wirklichkeiten<sup>339</sup>

*neue Techniken, neue Oberflächen, neue Methoden, neue Möglichkeiten*

Neue Medien bringen neue Techniken, neue Oberflächen, neue Methoden, neue Möglichkeiten hervor. Die Oberfläche des Computers ist der Bildschirm. Bildschirme sind bereits seit dem Fernsehzeitalter Alltagsgegenstände. Ihre Bildschirme werden also nicht mehr bewusst wahrgenommen. Die darauf dargestellten Bilder nicht als solche wahrgenommen und behandelt. Im Fernsehbildschirm findet sich das Grundmuster des Fensterbildes wieder, das sich von der

<sup>337</sup>Verwendete Literatur: Pierangelo Maset: Kunstvermittlung im Zeichen der Computertechnologie, BDK-Mitteilungen 4/1998, 34-36;  
Sherry Turkle: Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet, Reinbek bei Hamburg 1998;  
Heidi Richter/Adelheid Sievert-Staudte: Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe. Frauen, Kunst und Neue Medien; Königstein/Taunus 1998;  
Claude Cadoz: Die virtuelle Realität; Bergisch Gladbach 1998;  
Johannes Kirschenmann/Georg Peez (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht; Hannover 1998;  
Kunst+Unterricht H 230/231/1999: Neue Medien – Computer im Kunstunterricht;  
René Hirmer (Hg.): Vom Holzschnitt zum Internet. Die Kunst und die Geschichte der Bildmedien von 1450 bis heute; Heidenheim 1997;  
Medienmuseum ZKM / Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe: Medien – Kunst – Geschichte; München/New York 1997;  
Henning Freiberg: Das Bild aus dem Computer. Zur Didaktik eines neuen Bildmediums; in: Kunst + Unterricht, H 116/1987, S. 15-26;  
Ders.: Ästhetische Bildung in einer von Neuen Technologien und Medien geprägten Zeit; in: K + U, H 139/1990, S. 6-18;  
Ders.: Bildhafte Systembildungen in Kunst und Natur. Konstruktion imaginärer Wasserwelten mit dem Videocomputer.; in: BDK-Mitteilungen, H3/1992, S.8-13;  
Ders.: Thesen zur Bilderziehung. Plädoyer für ein neues Fachverständnis in der Bild-Medien-Gesellschaft.; in: BDK-Mitteilungen, H 2/1995, S.21-23;  
Ders.: Videokunst und Computer. Tendenzen der Entwicklung - Herausforderung für die Bilderziehung.; in: K+U, 20/1996, S.16f.;  
Ders.: Digitale Wirklichkeitskonstruktionen und Ästhetische Bildung. Manuskript eines Vortrages, 1996;  
Ders.: Medien-Kunst-Pädagogik. Anstöße zum Umgang mit Neuen Medien im Fach Kunst. (Manuskript für ein Referat auf der Inter@ktiv'98, München, 18.10.1998);  
Ders.: Was hat die Arbeit am Bildschirm mit bildender Kunst zu tun?; in: BDK-Mitteilungen 2/1999, S.12-16;

<sup>338</sup>Querverweise: s. Seite 713f. ‚Neue Medien‘

<sup>339</sup>Querverweis: s. Seite 713f. ‚Neue Medien‘



Camera Obscura, über die Malerei, die Fotografie, den Film, etc., bis in die heutigen elektronischen Bildmedien fortsetzt. Bildschirmbilder wurden durch den Alltagsgebrauch trivialisiert. Sie werden nicht weiter reflektiert. Längst sind die Techniken der EBV und des DTP<sup>340</sup> im Kommunikationsdesign und im Medium Fernsehen und Video zur Selbstverständlichkeit geworden. Selbst die Realität einer Fotografie kann nicht mehr als solche vorausgesetzt werden. Die Software zur EBV ist inzwischen so verfeinert worden, dass Bilder manipuliert, verfremdet, collagiert, montiert, retouchiert, etc., werden können, ohne dass dies am Ergebnis noch ablesbar ist. In den Kinos werden bereits computeranimierte und -generierte Wesen in Filme eingespielt.

Die virtuelle Realität nähert sich immer mehr unserer realen Realität. Sie perfektioniert sich immer mehr. Trotzdem wird diese virtuelle Realität immer glatt und künstlich bleiben.

*Vermischung der Realitäten*

Gleichzeitig bewegt sich das Medium immer weiter in Richtung Multimedialität. Bei abstrakten und insbesondere bei animierten abstrakten Bildern entstehen synästhetische Effekte, deren Strukturen, Farbklänge an grafische Notationen von Musik und Tanz erinnern können, Assoziationen dahingegen unterstützen. Dies schlägt sich u.a. in der Techno-Szene nieder und damit auch in den Alltagserfahrungen unserer Kinder und Jugendlichen: Bilder sind beinahe immer animiert, die Bildfolge verläuft immer rascher mit immer größeren Bildsequenzen; gleichzeitig werden Bilder nur noch selten von auditiven Reizen getrennt. Der Videoclip hat längst der Single den Rang abgelaufen. Eine zeitgenössische Ästhetische Bildung müsste die synästhetische Verbindung mehrerer Sinne stärker verbinden, wenn sie diesem Phänomen gerecht werden und ihm Rechnung tragen sollte.

*Multimedialität als Charakteristikum*

Trotz alledem muss als größte Innovationsleistung der Neuen Medien der Vorzug der Interaktivität betrachtet werden: Multimediashow's können nicht nur betrachtet, konsumiert werden, sondern die Anwender/-innen sind in der Lage aktiv in die Performance einzugreifen, sie innerhalb eines bestimmten Rahmens zu verändern, ihren Ablauf zu bestimmen, bzw. selbst zu einem Teil der Performance zu werden. Dadurch verändert sich der Umgang mit den Medien in erheblichem Maße: Die Fähigkeit zur Kontemplation, zur Langsamkeit, zum reinen Genuss verschwindet ganz langsam.

*Chance zur Interaktivität*

Jede/r Anwender/-in „gestaltet“ in seinem/ihrer Tun auch die Bilder auf der Bildschirmoberfläche des Computermonitors: er/sie ordnet Fenster neu oder anders an, wählt bestimmte Verknüpfungen, verschiebt, vergrößert, verkleinert. Henning Freiberg stellt deshalb im Anschluss an Watzlawick<sup>341</sup> die These auf, dass

*der Mensch als Gestaltender*

<sup>340</sup>EBV: Elektronische Bildverarbeitung; DTP: Desktop Publishing;

**„man nicht nicht gestalten kann.“**

*Trivialisierung ästhetischer Objekte*

Ästhetische Objekte werden durch diesen neuen Umgang, durch seine Alltäglichkeit, seine Gewohnheitsmäßigkeit trivialisiert. Unsere Wahrnehmung wird dadurch desensibilisiert, unsere Wirklichkeit dadurch de-ästhetisiert, oder wie Wolfgang Welsch es bezeichnet, anästhetisiert. All diese Entwicklungen und Bewegungen lassen sich auch simultan in der Entwicklung der „Medien-Kunst“ beobachten.

*Medien-Kunst-Geschichte*

Die „Medien-Kunst-Geschichte“ spiegelt in gewisser Hinsicht auch die Geschichte, die Entwicklung der Medien wieder. Die Medienkünstler/-innen entdecken immer neue Möglichkeiten, Einsatzfelder für sich. Zeitgenössische Medienkunst ist insbesondere eine interaktive Kunst, in der die Betrachter/-innen bewusst in das Objekt eingreifen können und zu einem Teil von ihm werden.

*Bilder entstehen im Kopf*

Trotz alledem bleibt festzuhalten, dass Bilder im Kopf entstehen.

**„Die Entstehung eines Bildes im Kopf des Betrachters ist eine Leistung, die in einer Kultur gelernt wird.“<sup>342</sup>**

*Computeroberflächen und Computerbilder als Produkte der Bild-Geschichte einer Kultur*

Die Kultur, und damit die Gesellschaft als Kulturträgerin, hat also die Verantwortung und auch die Aufgabe der Bilderziehung, die analog und gleichwertig zur Spracherziehung in einer visuellen Mediengesellschaft verlaufen muss. Die Bildmuster einer Kultur sind im Wesentlichen durch die Geschichte der Bilder geprägt, dies ist weitestgehend auch die Geschichte der bildenden Künste. Konsequenterweise bedeutet dies, dass die Bilder, die auf der Bildschirmoberfläche der Neuen Medien erscheinen, als Produkt ihrer Hersteller/-innen, ein Produkt der „Bild-Geschichte“ einer Kultur und auch also solche zu verstehen und zu interpretieren sind.

*neue ‚Kulturtechnik‘ löst Euphorie und Kritik aus*

**B. Die Neuen Medien in der Gesellschaft – Umgang und Auswirkungen**

Die Zahl der Anwender/-innen der Neuen Medien wächst ständig, nachdem der Anschaffungspreis für jedermann erschwinglich gemacht wurde. Inzwischen muss konstatiert werden, dass ein grundlegendes Beherrschen des Mediums Computer zur „Kulturtechnik“, zur essentiellen Eintrittskarte ins Berufsleben wurde. Gleichzeitig wurde eine Flut pädagogischer, u.a. auch kunstpädagogischer Aufsätze ausgelöst, die einerseits medieneuphorisch, begeistert von den neuen Möglichkeiten des Mediums und den daraus erwachsenden neuen Aufgaben für die Pädagogik und Kunstpädagogik, andererseits medienkritisch, die Risiken und Gefahren des neuen Mediums thematisierend, und darum eher moralisierend auftreten. Mit dem Gewinn an Bedeutung und dem Ansturm auf das

<sup>341</sup>Watzlawick spricht davon, dass man nicht nicht kommunizieren kann.

<sup>342</sup>Freiberg, 1999, 13;

Medium wächst gleichzeitig auch das Angebot von Software. Hier lässt sich beobachten, dass die Benutzeroberflächen von der Softwareindustrie immer „anwenderorientierter, benutzerfreundlicher“ gestaltet werden.

Dies impliziert, dass die Benutzer/-innen auch bei EBV- und DTP-Software, die für die Kunstpädagogik von Interesse sind, immer mehr in vorgestrickte Layouts gepresst werden, die zwar eine Auswahl aus denselben erlauben, aber i. A. weder Änderungen innerhalb des Layouts, noch den Entwurf eines eigenen Layouts. Zudem sind die Benutzer/-innen nur noch reine Anwender/-innen, die keinen Zugriff mehr darauf haben, was eigentlich im Rechner geschieht, bzw. dies auf ihre eigenen Bedürfnisse hin abstimmen können.

Daraus folgt dann auch eine gewisse Unmündigkeit der Benutzer/-innen, die so von einer bestimmten Software, die sie kennen, gebunden werden. Dies ist die rein marktpolitische Konsequenz dieser Firmenstrategien. Dabei darf jedoch auf keinen Fall vergessen werden, dass sich auf diesem Wege die Benutzer/-innen auch an eine gewisse „Bildschirmästhetik“ gewöhnen, sie ihnen quasi aufoktroziert wird, somit die Softwareindustrie, bzw. ihre Designer/-innen und Web-Designer/-innen die Funktion übernehmen, die einst die Gesellschaft, bzw. die Kultur innehatten:

die Entstehung des Bildes im Kopf.

Dadurch wird in die Geschichte der Bilder und damit indirekt in die Kunstgeschichte eingegriffen. Seh- und Wahrnehmungsgewohnheiten werden geprägt und dauerhaft verändert. Henning Freiberg schreibt:<sup>1276</sup>

„Die Veränderung der Bildkommunikation durch die Mediatisierung<sup>343</sup> aller Lebensbereiche hat Folgen für die ästhetische Entwicklung, für das Empfinden, Wahrnehmen, Vorstellen und Denken (...).“

Dies hat schließlich dauerhafte Auswirkungen auf die Kultur, die sich ja simultan reziprok zur Gesellschaft und Zeitgeist verändert.

### C. Die Neuen Medien und die Kunst

Inzwischen entstehen und etablieren sich weltweit immer mehr Foren und Zentren<sup>344</sup> für Medienkunst, neue Museen für zeitgenössische Kunst, aber auch bereits etablierte Museen und Galerien öffnen ihre Ausstellungsräume. Computerausdrucke werden zum Kunstwerk erhoben.

*ästhetische Indoktrinierung von usern durch vorgegebene ‚frames‘*

*aus dem ‚mündigen Bürger‘ wird der ‚unmündige user‘*

*direkter Eingriff in die Geschichte der Bilder und die Kunstgeschichte  
Veränderung von Wahrnehmungsgewohnheiten*

*direkte Auswirkungen auf Kultur und Gesellschaft*

*vielfältige Etablierung der Neuen Medien im Kunstbereich*

<sup>343-1</sup>Ders.; 1995, 22;

<sup>344</sup>Man denke z.B. an das ZKM in Karlsruhe (Zentrum für MedienKunst), an das Heureka in Helsinki und an das gerade neu eröffnete Museum für zeitgenössische Kunst in Helsinki, die Ars Electronica in Wien und das AEC an der Donau.

420

*neue Möglichkeiten im  
Vermittlungsbereich*

Das Medium Computer ersetzt immer häufiger den klassischen Museumsführer. Einerseits kann bei den etablierten Museen beobachtet werden, dass so den interessierten (Fach-)Besucher/-innen deutlich mehr Informationen angeboten werden. Sie können gezielt, ihren individuellen Bedürfnissen entsprechend, in kurzer Zeit innerhalb des Systems navigieren und sich das gewünschte Informationsmaterial beschaffen. Sie haben die Möglichkeit interaktiv mit dem System zu arbeiten. Andererseits kann aber auch passieren, dass auf der Bildschirmoberfläche angebotene Bilder die Zahl der realen Exponate reduziert, bzw. wie vor kurzem erlebt, einige Rechner und sonst nichts, die Umbauphase zwischen zwei Ausstellungen überbrücken sollen. Damit werden in gewisser Hinsicht die Funktionen der Institution Museum, nämlich insbesondere das Sammeln, Erhalten, Bewahren und Ausstellen pervertiert. Um dies zu haben, muss kein/e Besucher/-in ein Museum aufsuchen. Der Besuch eines virtuellen Museums im Internet genügt dafür, ist zudem gleichzeitig ökologischer und ökonomischer. Dabei ist zu bemerken, dass immer mehr große Museen, wie z.B. der Louvre und die Hermitage virtuelle Museen ins Netz stellen.

*allmähliches Verschwin-  
den des Menschen*

*Kunst als Ware*

Im Umgang mit Kunst verschwindet so der Mensch immer mehr, obwohl ein Mensch diese Kunst für Menschen geschaffen hat. Kunst wird zur Ware, wird unendlich oft reproduzierbar, verliert ihren Charakter der Einzigartigkeit, der Ikone und mit ihr die Institution Museum ebenso. Was die Künstler/-innen mit der Druckgrafik begonnen haben, wie Andy Warhol und Joseph Beuys, als die zwei Seiten einer Medaille, in die Neuzeit hineintransportiert haben, nämlich die grenzenlose Verfügbarkeit und Reproduzierbarkeit von Kunst, die Zugänglichkeit und Erwerbbarkeit für jedermann, wird hier in Reinstform zelebriert.

*Informations-, Präsenta-  
tions-, Repräsentations-  
und Publikationsmedium*

So muss konsequenterweise festgestellt werden, dass sich das Medium als Informations-, Präsentations-, Repräsentations- und Publikationsmedium zweifelsohne fest etabliert hat. Dies erleichtert sicherlich die Forschungstätigkeit, andererseits aber, gewöhnt sich der Mensch an große Kunstwerke, geschieht eine langsame, aber aufhaltbare Desensibilisierung und schließlich könnte die Wertschätzung von und für Kunst ganz entfallen.

*Computerkunst*

Gleichzeitig gibt es auch immer mehr Künstler/-innen, die sich das Medium zu ihrem Ausdrucksmittel machen, mit ihm arbeiten und es so zur Kunst erheben. Im Bereich der bildenden Kunst gibt es bereits eine längere Tradition der Computerkunst. Allen voran steht die Computergrafik, aber auch Experimente im Bereich des Fractal Designs. Computerkunst findet ihre Anwendungen

- im Bereich Film, Video, Fernsehen und Simulationen durch Computera-  
nimationen und -simulationen,
- im Grafikdesign ist sie im DTP und der EBV nicht mehr wegzudenken,

- schließlich im Industriedesign und der Architektur,
- sowie im gesamten Bereich der grafischen Datenverarbeitung in der Wissenschaft, wie z.B. in Medizin, Meteorologie, Geographie, Chemie, usw.

Dabei bleibt zu konstatieren, dass Computerbilder eine besondere Ästhetik besitzen, dies liegt

*Ästhetik des Computerbildes*

- an der besonderen Farbigkeit,
- an ungewöhnlichen Perspektiven, Bewegungsabläufen und spezifischen Oberflächen,
- an ihrem multimedialen, synästhetischen und informationellen Charakter, an dem Kriterium der Iteration und Interaktivität, der Prozessualität und der Intermedialität,
- an der Möglichkeit zur Simulation und Bildfernübertragung,
- sowie an den Möglichkeiten der Bildverarbeitung und Manipulation,
- als auch Text-Bild-Verarbeitung.<sup>345</sup>

Nicht zuletzt über ein Forum wie die „dokumenta“ etablierten sich in der aktuellen Kunstszene Künstler/-innen wie z.B. Nam June Paik, Bruce Nauman, Bill Viola oder Gary Hill. Die Grenzen zwischen Videokunst und Computerspiel werden fließend. Die Künstler/-innen machen die Spezifika des Mediums zu ihren eigenen, zu ihrem Thema, ihrem Sprachrohr. Sie experimentieren mit den Möglichkeiten des Mediums. So entsteht eine bunte Spielwiese der Ausdrucks- und Aussagemöglichkeiten.

*neues Gestaltungswerkzeug  
neue Ausdrucks- und  
Aussagemöglichkeiten*

Anstelle der anfänglichen, verständlichen Referenz an die Technik, führt der Trend aber aktuell zurück zur Kunst. Generell können die Neuen Medien Thematik (Wie verändern neue Technologien den Menschen und seine Welt?), Gegenstand (die spezifische Ästhetik computergenerierter Bilder), Medium (als Möglichkeit digitaler Bildvermittlung) und/oder Werkzeug (zur Gestaltung) sein. Prinzipiell lässt sich die Tendenz festhalten, dass die Besucher/-innen selbst Bestandteil von MedienKunst-Installationen werden.

*das Medium selbst thematisieren  
an den Kern des Mediums gelangen*

Die Künstler/-innen interessiert insbesondere die Möglichkeit der Interaktivität, sowie damit zusammenhängend die Prozessualität, Iteration und Intermedialität.

*Prozessualität, Iteration,  
Intermedialität*

Wenn es eine Funktion der Kunst ist, Spiegelbild ihrer Zeit zu sein, und zwar sowohl dokumentierend, als auch kritisch reflektierend, dann ist die Existenzberechtigung der verschiedensten Spielarten der MedienKunst unumstritten, gleichzeitig aber auch die Beschäftigung der Kunstpädagogik mit ihr unumgänglich.

*MedienKunst als Thema  
der Kunstpädagogik*

Exkurs XVI: Lernziele - Neue Medien in der Kunstpädagogik<sup>346</sup> Seite 621

<sup>345</sup>Freiberg, 1987, 15-16;

<sup>346</sup>s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 16;

*Ziele des Einsatzes der  
Neuen Medien im Kunst-  
unterricht*

**D. Konsequenzen – Neue Medien in der Kunstpädagogik**

Die Beschäftigung mit den neuen Medien im Kunstunterricht sollte mehrere Ziele verfolgen:

- Lernen, den Computer in emanzipatorischer Weise zu bedienen, d.h. computational literacy<sup>347</sup>
- Kommunikative Kompetenz entwickeln
- die gesellschaftlichen Gefahren der Neuen Medien kennen und Möglichkeiten des alternativen Gebrauchs suchen und erproben
- die Entfaltung aller Sinne im Umgang mit allen Medien
- die Verlangsamung der Rezeption und Produktion von Bildern
- die Reduktion der Bilderflut
- die Betonung eines intensiven und extensiven Umgangs mit natürlichen und elementaren Rohstoffen als Materialien
- die Übung des Wahrnehmens
- die Betrachtung von Originalen vor Ort
- die Kultivierung kollektiver aktiver ästhetischer Produktion und Rezeption
- die Betonung inhaltlich emanzipatorischer Ziele und der Entfaltung aller Sinne;

Die besonderen Möglichkeiten der Computergrafik für die Kunstpädagogik liegen darin, dass

- 1. jeder einzelne Arbeitsschritt eines Gestaltungsprozesses nachvollzogen werden kann,
- 2. Bildzustände keine Endzustände, sondern Stationen eines prinzipiell permanenten Prozesses sind,
- 3. der Gestaltungsprozess an jeder Stelle offen für neue, alternative Wege bleibt,
- 4. dadurch die Arbeit in Reihen und Serien zu einem künstlerischen Motiv die Regel wird,
- 5. der experimentelle Umgang mit der visuellen Umwelt durch das modellhafte, simulative Probieren kultiviert wird
- und 6. so kreatives, heuristisches, ästhetisches Denken in dynamischen Prozessen in Reinkultur trainiert werden kann.<sup>348</sup>

*Medienkompetenz:  
kritische Medien-  
kompetenz und  
Mediengestaltung-  
kompetenz*

Dabei muss die Entwicklung einer Medienkompetenz, wie sie bereits in der Visuellen Kommunikation und der Medienpädagogik gefordert wurde, immer im Brennpunkt allen Tuns stehen. Aber, es kann nicht darum gehen, die Neuen Medien zu verteufeln, zu entzaubern, rein verbal zu analysieren, sondern im Konzept der Bildererziehung einer Medien-Kunst-Pädagogik<sup>349</sup> müssen die Faszination und die spezifischen Möglichkeiten des Mediums für eine lustbetonte aktive Medienpraxis genutzt und als Alternative zu den traditionellen Methoden des Ausdrucks und der Vermittlung gesehen werden.

*Annäherung an das Neue  
Medium auf dem ästhe-  
tisch-handelnden, gestal-  
tenden Weg*

Es muss Ziel sein, dass selbst elektronische Bilder und „virtuelle Welten“ hergestellt werden, um der Gefahr eines oberflächlichen Perfektionismus mit einer großen Intensität der Bilder und menschlichem Bezug und Wärme begegnen zu können. Phantasie und Denkvermögen müssen durch das Medium angeregt werden.<sup>350</sup>

<sup>347</sup>:Andrea Di Sessa, MIT 2000;

<sup>348</sup>:Ders., 1990, 17/18;

<sup>349</sup>:Ders., 1998;

<sup>350</sup>:Ders., 1995, 23;

## E. Neue Medien und ihre möglichen Einsatzgebiete in der Kunstpädagogik

Daraus ergeben sich dann auch mögliche sinnvolle Einsatzgebiete der Neuen Medien in der Kunstpädagogik.<sup>351</sup> Zunächst bietet sich natürlich der produktive und rezeptive Umgang mit den Neuen Medien selbst an, mit dem Ziel einer Medien-Kompetenz im Sinne einer Medien-Kunst-Pädagogik. Zur Arbeit im System selbst liegt die Erstellung einer Homepage, eines Bildschirmschoners oder noch elementarer, der Entwurf eigener Icons für den Desktop nahe. Anschließend muss natürlich an sämtliche Aufgabenstellungen der Text-Bild-Verbindungen und des Layouts gedacht werden, also an Aufgaben aus dem Bereich des Kommunikationsdesigns, die sehr gut mit DTP-Programmen erledigt werden können.

*produktive und rezeptive  
Zugangsweisen*

Dieser Bereich lässt sich praktisch etwa zum Erstellen von Einladungen, einer Klassenzeitung, zum Entwurf einer Briefmarke, eines neuen Logos für die Institution, etc. einsetzen;<sup>352</sup> d.h. jede Aufgabe, deren Hauptkriterium die Reproduzierbarkeit, bzw. die Wiederholbarkeit ist, lässt sich par excellence mithilfe des Computers bearbeiten.

*Reproduzierbarkeit und  
Wiederholbarkeit*

Dazu gehört auch die Informationsbeschaffung über das WorldWideWeb und die Informationsbereitstellung zur Dokumentation von Ausstellungen, etc. Schließlich findet sich ein großer Anwendungsbereich im Erstellen von Dokumentationen ästhetischer Prozesse und Aktionen, wo v.a. auch der Aspekt der Intermedialität und Multimedialität gefragt ist.

*Informationsrecherche, -  
auswahl, -gestaltung  
und -verarbeitung*

Solche Multimediapräsentationen lassen sich auch zur Unterstützung und Visualisierung ästhetischer Installationen und Aktionen mit dem Ziel der Interaktivität und Prozessualität einsetzen. Sie können Dinge, Bewegungen, Vorgänge simulieren und sichtbar machen. Klassische Anwendungsbereiche finden sich auch im Arbeitsbereich Foto-Film-Video, wo Bilder bearbeitet, manipuliert und generiert werden können, sowie im gesamten Bereich des Fractal designs. Weiterhin eignet sich der Computer sehr gut für Collagetechniken und zur Erstellung einfacher Animationen, insbesondere von Trickfilmen.

*Dokumentation und  
Visualisierung*

Eine besondere Chance liegt meines Erachtens weiterhin im Bereich des Auslegens von ästhetischen Objekten, der Bildanalyse. Farben und Formen können verändert, Bildkompositionen umgestellt werden, Teile des Bildes ausgeschnitten und neue Bildelemente experi-

*Auslegen  
Bildanalyse*

<sup>351</sup> zur bisherigen Einbeziehung der Neuen Medien in den Kunstunterricht der allgemeinbildenden Schulen in Deutschland siehe auch: kubim-Dokumentation Band 5: Forum Schnittstellen - Neue Medien im Kunstunterricht - Eine Analyse der gültigen Bildungspläne, Zentrum für Kulturforschung/ARCult Media Bonn 2003;

<sup>352</sup> man denke an Aufgabenstellungen aus dem Bereich „Corporate Design“;

mentell hinzugefügt werden. Hinzu kommen Techniken des Verfremdens. Ein weiterer Gesichtspunkt ist das Erstellen von Reihen und Serien zu einem Motiv, einem ästhetischen Objekt, wie wir es aus der Kunstgeschichte z.B. von Andy Warhol kennen. Hierin liegt meines Erachtens eine große Chance eines ästhetisch produktiven lustbetonten Zugangs zu Beispielen der bildenden Kunst.

*Rückgängigmachen als Chance*

Dieser birgt den Vorteil, dass jeder Teilschritt nachvollziehbar ist und jederzeit rückgängig gemacht werden kann, das Ergebnis in kurzer Zeit sichtbar ist, Irrwege problemlos verfolgt werden können. Mit dem Medium Computer können v.a. Kinder und Jugendliche da abgeholt werden, wo sie stehen. Die Faszination für das Medium kann genutzt werden, um sie auf andere Bereiche ihrer Lebenswelt zu übertragen und damit, um letztendlich ihre Lebenswelt besser verstehen und mit ihr umgehen, in ihr leben zu können. Deshalb sollten m. E. auch typische Anwendungsbereiche der Jugendästhetik thematisiert werden. So könnte ich mir z.B. als Projekt die Erstellung eines Musik-Videoclips vorstellen. Keinesfalls darf die Kunstpädagogik jedoch ihre Aufgabenvielfalt auf den Bereich der Neuen Medien reduzieren.

*Neue Medien als ein Bereich neben vielen anderen Werkzeugen*

Er ist einer unter vielen, kann aber nie den Umgang mit natürlichen Rohstoffen, die klassischen Arbeitstechniken, die Kunstbetrachtung vor dem Original ersetzen. Ein weiteres weites Aufgabenfeld öffnet sich im Bereich des ‚Mixed Reality‘, wo reale und virtuelle Welten aufeinander treffen können, und der kreativen Schnittstellen-Gestaltung.

*Gestaltung der Mensch-Maschine-Schnittstelle*

## F. Fazit – Neue Medien in der Kunstpädagogik: Chance oder Gefahr?

*CrossOverTechniken als Übergangsprozesse*

Wie wirkt sich der Einsatz Neuer Medien auf die Bilderherstellung, auf die Kunstvermittlung und schließlich auch die spezifischen Ziele der Kunstpädagogik aus? Man könnte der Ansicht sein, dass der Umgang mit einer Maschine das Denken und die Kreativität formalisieren, beschränken könnte. Dies ist eindeutig der Fall, wenn Anwender/-innen etwa in einem EBV-Programm nur innerhalb vorgeschlagener Filter und Bearbeitungsmöglichkeiten agieren, bzw. innerhalb eines DTP-Programmes nur vorgefertigte Layouts verwenden. Dem muss durch eine gezielte Aufgaben und Problemstellung, bzw. über den Weg der Medienkompetenz entgegengewirkt werden. Letztendlich ist nicht die Qualität oder besser die Komplexität einer Software für das Resultat eines ästhetischen Prozesses verantwortlich, sondern die Kreativität und die Kompetenz der Anwender/-innen. Auf diese Weise kann das Medium zur Anregung und zum Werkzeug kreativer ästhetischer Praxis werden. Eine besonders wertvolle Spielwiese ästhetischer Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet sich im weiten Feld des Crossovers traditioneller und Neuer Medien.<sup>353</sup> Durch die



Tätigkeit am Computer wird einerseits das Bewusstsein geschult, andererseits formt das Bewusstsein dann aber auch die weitere Tätigkeit. So entsteht ein dynamischer Kreisprozess.

Ein weiterer Einwand gegen den Einsatz des Computers im kunstpädagogischen Bereich könnte der Verlust der Sinnlichkeit und der Individualität sein. Hiergegen kann jedoch eingewendet werden, dass beide im Umgang mit dem Medium ebenso entfaltet werden können, da das Medium z.B. neue Perspektiven auf die Wirklichkeit eröffnet, die ansonsten nur schwer zu erreichen sind.<sup>354</sup> Allerdings darf sich der/die Anwender/-in nicht nur auf die spezifischen Angebote eines Programmes reduzieren lassen.

*neue Perspektiven auf Wirklichkeit als Impulse für sinnliche, individuelle Zugänge*

Allgemein wird häufig das „allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit“<sup>355</sup> befürchtet. Dem kann entgegnet werden, dass das Medium durchaus auch ein neues Bildmedium zur Aneignung der Wirklichkeit darstellen kann: als Werkzeug, Thematik, Gegenstand und Medium.

*Wirklichkeitsverlust oder Bereicherung?*

Schließlich bleibt als einer der Hauptkritikpunkte die Vereinzelung und Vereinsamung vor dem Rechner, die maschinelle Kälte. Der Computer ist aber auch Kommunikationsmedium. Er ist interaktiv. D.h., statt der Vereinzelung können „virtuelle Freundschaften“ geschlossen und gepflegt werden und zwar weltweit. So ersetzt das Medium hier die früheren Brieffreundschaften: Es erneuert, verbessert sie dadurch, dass die Kommunikation online in Echtzeit verlaufen kann. Natürlich kann er aber nie reale Sozialkontakte ersetzen. Allerdings lässt sich bei Kindern in ansprechend gestalteten Lernräumen beobachten, dass sie stets zu mehreren von der Bildschirmen sitzen und gemeinsam am Computer arbeiten, so dass intensive soziale Kontakte und kommunikativer Austausch entsteht.

*Vereinsamung oder soziale und kommunikative Kompetenz?*

Neue Medien können und müssen dann in der Kunstpädagogik eingesetzt werden, wenn das Medium durch den Gegenstand, durch die Zielsetzung gerechtfertigt wird. Auch hier gilt „im Weniger ist das Mehr“. Keinesfalls kann sich die Kunstpädagogik weder Computer-euphorie noch Computerfeindlichkeit leisten.

*gezielter, problemorientierter Einsatz*

## **G. Zum Menschenbild aktueller an den Neuen Medien orientierter Ansätze**

Dieses wurde bereits ausführlich in Kapitel 4, Seite 211 - 240 dargestellt.

<sup>353</sup>-s. v.a. die Modellversuche des BLK-Programms „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“ (kubim): [www.kubim.de](http://www.kubim.de);

<sup>354</sup>-dies v.a. durch die Möglichkeit zur Simulation von Prozessen in virtuellen Welten oder in der Immersion;

<sup>355</sup>-Vgl.: H. v. Hentig;

## Teilbaustein 9: Menschenbilder der aktuellen kunstpädagogischen Ansätze - eine Zusammenschau

<p><i>lebenslanger Selbstfindungsprozess</i></p> <p><i>Selbstakzeptanz</i></p> <p><i>Leiblichkeit, Geschlechtlichkeit</i></p> <p><i>starkes Selbstwertgefühl und Selbstsicherheit</i></p> <p><i>der Mensch als kommunikatives und soziales Wesen</i></p> <p><i>Selbst- und Fremdwahrnehmung</i></p> <p><i>Sinne des Menschen sensibilisieren</i></p> <p><i>innere und äußere Welt</i></p> <p><i>Sinne -Wahrnehmung - Erkenntnis</i></p> <p><i>Selbstaussdruck</i></p> <p><i>aktiv handelndes, selbstverantwortliches Subjekt</i></p> <p><i>ästhetisches Wesen</i></p> <p><i>kritisch, reflexiv, emanzipatorisch, kreativ, innovativ</i></p> <p><i>interdisziplinär, interaktiv</i></p> <p><i>Irrwege, Probehandeln, experimentieren</i></p> <p><i>Erfahrungen</i></p> <p><i>Zeit und Raum</i></p>	<p>Der Mensch wird nicht als Mensch geboren, sondern wird erst im Laufe seines Lebens zum Menschen. Der Prozess der Menschwerdung ist ein <u>lebenslanger Prozess der Selbstfindung und Neuorientierung</u>. Er muss dabei <u>Krisen</u> durchlaufen, die sein Ich stärken. Dazu muss er allerdings <u>sich selbst als ganzen Menschen akzeptieren, denken und leben</u> können. Er muss <u>seine Leiblichkeit, Geschlechtlichkeit und seine kulturellen Identität akzeptieren</u>, denn dann und nur dann ist es möglich ein <u>starkes Selbstwertgefühl</u> zu erwerben, das ihm <u>Selbstsicherheit</u> in seinem Auftreten und seinem Handeln gibt. Er muss sich selbst als <u>soziales Wesen</u>, das ganz eng in ein soziales Netz verwoben ist, verstehen und denken lernen. Seine UmWelt muss er sich einverleiben, um sie danach verantwortungsvoll gestalten zu können. Um dahin gelangen zu können, muss er einerseits seine Biografie und die seiner Kultur und Gesellschaft kennen und verstehen lernen. Er muss ihre Werte, Normen und Strukturen reflektieren, sich an ihnen reiben, um so dann Selbst- und Fremdwahrnehmungen besser verstehen und mit ihnen sinnvoll umgehen zu können. Voraussetzung dafür ist, dass die <u>Sinne des Menschen</u> wachgerüttelt werden. Die Sinne und die Sinnesorgane des Menschen sind seine <u>Brücken zwischen seinem Innen und Außen</u>, zwischen Subjekt und Objekt und zwischen Ich und Welt. Sie sind sein Sprachrohr nach außen, seine Antenne zur Informationsaufnahme. <u>Ohne die Sinne und die Sinnesorgane gibt es keine Wahrnehmung und ohne Wahrnehmung ist keine Erkenntnis möglich</u>. Der Mensch würde ein in sich abgeschlossenes System bleiben, da er aber als soziales Wesen angelegt ist, müsste er verkümmern. Genauso wichtig, wie das Beschaffen von Informationen und die sozialen Kontakte, ist für den Menschen auch der <u>Ausdruck seines Selbst</u>. Er muss sich an seinem Gegenüber, an seiner Umwelt reiben können, nur dann kann er sich weiterentwickeln. So verstanden ist der Mensch <u>ein aktiv handelndes Subjekt</u>, das <u>selbstverantwortlich gestaltend</u> in seine Umwelt hinausgeht. Um Mensch zu werden, muss er <u>alle seine Fähigkeiten</u> einsetzen können, d.h. diese auch ständig trainieren. Zudem ist der Mensch ein <u>ästhetisches Wesen</u>, das nach <u>Harmonie, innerer und äußerer Natur</u>, strebt. Er ist <u>kritisch reflexiv, emanzipatorisch, kreativ und innovativ</u>. Von Außen können nur Impulse zur Menschwerdung gegeben werden, durchlaufen, erarbeiten muss er sie selbst, auf seinem individuellen Weg. Dies kann aber nie ein einseitiger Weg, sondern muss immer ein <u>interdisziplinärer, interaktiver Weg</u> sein, der ihm erlaubt <u>Irrwege zu gehen, zu experimentieren und Probehandlungen</u> einzusetzen. Je mehr Sinne angesprochen werden, umso intensiver kann er erleben, umso intensiver werden seine <u>Erfahrungen</u>, umso intensiver sind seine Lernerfolge. Dafür braucht er <u>Zeit und Raum</u>, manchmal braucht er auch den Impuls dem Zeitgeist gezielt entgegenzuwirken, z.B. der alltäglichen Schnelllebigkeit</p>
---	--

Langsamkeit entgegenzusetzen.

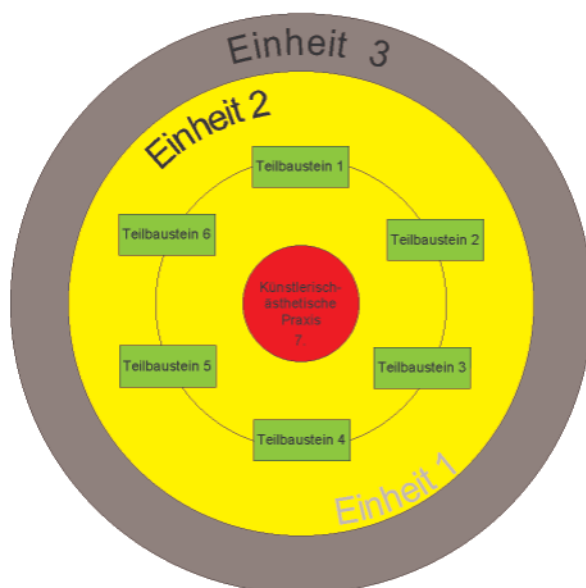
Nachdem Bilder für den Menschen von elementarer Bedeutung als Brücke zu seiner Persönlichkeit sind, diese vor den Begriffen stehen, muss er sehen lernen, den Umgang mit Bildern jeder Art und jedes Mediums verantwortlich erlernen. Dies kann wiederum nur im praktischen Umgang mit dem Medium Bild geschehen, in seiner Produktion, Rezeption und Reflexion. Der Mensch muss stets für Neues, Andersartiges, Fremdes offen sein und tolerant damit umzugehen lernen. Er muss wissen, denken, akzeptieren und leben, dass er sich in einem lebenslang andauernden dynamischen Prozess der Menschwerdung befindet, die er selbst in die Hand nehmen muss.

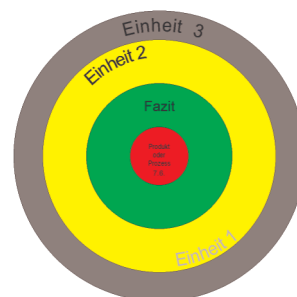
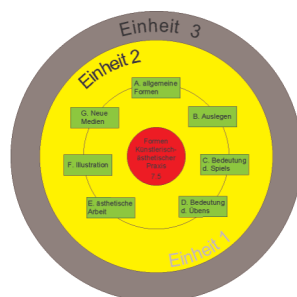
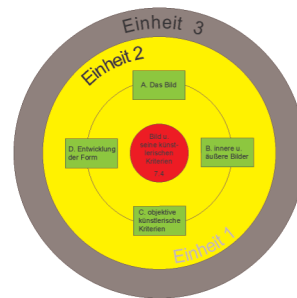
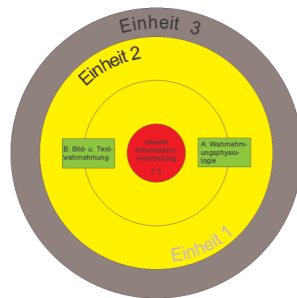
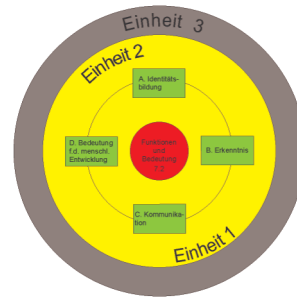
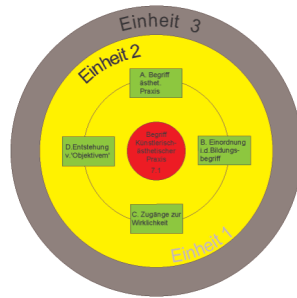
*Umgang mit Bildern  
jeder Art und jedes Mediums lernen*

*wissen, denken,  
akzeptieren, leben*

## Baustein 7

### Dimensionen Künstlerisch - ästhetischer Praxis





Traditionell dominiert in der Kunstpädagogik der Bereich der künstlerisch - ästhetischen Praxis, sprich das bildnerische Tun. Und das, obwohl in den 70iger Jahren mit der Visuellen Kommunikation in der Kunsterziehung eine Wende zur Verstärkung des Reflektierens von Kunst und gleichzeitig eine Öffnung des Kunstbegriffs stattfand. Diese aktive Fachdiskussion brachte auch einen ausgeprägten Rechtfertigungsdrang zum Ausdruck, den Wunsch nach Anerkennung als gleichberechtigte Fachwissenschaft. Im Zuge dieser Auseinandersetzung mit den Bezugswissenschaften und anschließender Verankerung, wurde gleichzeitig nach objektiven Gesetzmäßigkeiten innerhalb der Künste, nach den physiologischen Grundlagen der Wahrnehmung und der visuellen Informationsverarbeitung geforscht. Im Verlauf der Fachgeschichte erfolgte eine Rückbesinnung auf die Werte der künstlerisch - ästhetischen Praxis in Form einer Integration ästhetisch rezeptiver und ästhetisch produktiver Aktivität.

Im Folgenden sollen, nach einer kurzen Begriffsklärung, die Facetten künstlerisch - ästhetischer Praxis umrissen und ihre Ziele, Funktionen und physiologischen Grundlagen innerhalb der menschlichen Entwicklung aufgezeigt werden.

Anschließend soll aus dieser Perspektive, nochmals geklärt werden soll, was man in der Kunst und in der Kunstpädagogik unter einem Bild versteht und welchen objektiven künstlerischen Gesetzmäßigkeiten dieses gehorcht.

Daraus sollen dann beispielhaft grundlegend wichtige Formen der künstlerisch - ästhetischen Praxis aufgezeigt und auf ihre Funktion hinsichtlich der Menschenbildung hin überprüft werden.

## Teilbaustein 1: Zum Begriff der künstlerisch - ästhetischen Praxis

*was meint künstlerisch-ästhetische Praxis?*

Im folgenden Teilkapitel möchte ich einleitend der Frage nachgehen, was in der Literatur unter dem Begriff "künstlerisch - ästhetische Praxis" verstanden wird, um dann zu versuchen, diesen Begriff in den Begriff der Menschenbildung zu integrieren. Dabei soll die künstlerisch - ästhetische Praxis als ein unverzichtbarer und notwendiger Weg, sich Zugang zur Wirklichkeit zu verschaffen, verstanden werden.

*produzieren und rezipieren*

### A. Zugänge zum Begriff der ästhetischen Praxis<sup>1</sup>

Allgemein schließt der Begriff "ästhetische Praxis" in der Kunstpädagogik verschiedenste Aktivitäten im Bereich des Produzierens und des Rezipierens ein. Im Bereich des Produzierens handelt es sich vorwiegend um Aktivitäten des Herstellens und Machens, im Bereich des Rezipierens um Sehen, Analysieren und Interpretieren. Beide Bereiche sind Akte ästhetischer Praxis, beide sind an ästhetische Objekte geknüpft, die einerseits materiell realisiert werden, oder mit denen andererseits über ästhetische Aktivität kommuniziert wird.

*herstellen und machen*

*sehen, analysieren, interpretieren*

*Material und Prozess*

Grünewald<sup>2</sup> ist der Ansicht, dass das Attribut "künstlerisch" diese Form der Praxis spezifiziert, indem es den Bereich spezialisiert, d.h. einschränkt, privatisiert und qualifiziert.<sup>3</sup> Er erweitert den Begriff hinsichtlich von Aktivitäten, die "künstlerische Praxis" im traditionellen Sinne nicht einschließt, wie z.B. "Rollenspiele, Ausstellen, Schminken, Verkleiden und Sammeln"<sup>4</sup>. So dass unter künstlerisch - ästhetischer Praxis die praktisch - bildnerische und die materiell - gegenständliche Praxis zusammengefasst werden. Sprich es handelt sich um das Herstellen und Gestalten von Material und von Prozessen.<sup>5</sup> Eucker<sup>6</sup> spricht von "ästhetischen Zugangsweisen" und definiert dafür folgende Tätigkeiten als fundamentale Elemente ästhetischer Praxis: "Vermittlung, Entwicklung, Erprobung, Übung und Anwendung handwerklicher Fertigkeiten<sup>7</sup>, bildnerischer und ästhetischer Mittel, Darstellungs- und Gestaltungsweisen".

<sup>1</sup>Verwendete Literatur:

- Dietrich Grünewald: Malen, Zeichnen, Formen, Bauen... Über die Formen und Funktionen ästhetischer Praxis; in: Kunst + Unterricht 07/1986, S. 29 - 31;

<sup>2</sup>ebd., 29;

<sup>3</sup>ebd., 29; "die Bezeichnung ["künstlerische Praxis" ist] für Lernprozesse / Aktivitäten einer professionellen, spezialisierten Zielgruppe zu reservieren, die Bezeichnung "ästhetische Praxis" für Lernprozesse von Laien (z.B. Schüler/-innen einer allgemeinbildenden Schule)".

<sup>4</sup>ebd., 29;

<sup>5</sup>Grünewald (ebd.) bezieht sich hier auf Schönemann (A. Schönemann: Lernprozesse bei der praktisch - künstlerischen Tätigkeit im Unterricht, Weinheim 1981, S. 13f.), Eucker (J. Eucker: Ästhetische Praxis und Bildbetrachtung als pädagogischer Prozess; in: Eucker/Kämpf- Jansen: Ästhetische Erziehung 5 - 10, München 1980, S.18)

und v. Criegern (Axel v. Criegern: Was bedeutet die eigene ästhetische Praxis für den Kunsterzieher?; in: Funktionen ästhetischer Erziehung. Kunstpäd. Kongress Köln 1980, S. 170)

<sup>6</sup>Eucker: Die Methoden ästhetischer Erziehung; K+U SH 1982, S. 112;

<sup>7</sup>Umgang mit technischen Mitteln, Materialien und Medien;

Generell muss in der künstlerisch - ästhetischen Praxis die Einheit von Wahrnehmen, Erkennen, Denken und Machen hervorgehoben werden. Innerhalb dieser verschiedenen Prozesse muss die subjektive Dimension<sup>8</sup> unbedingt miteinbezogen werden.

So gesehen kann die künstlerisch ästhetische Praxis als spezifische, zielgerichtete Aktivität definiert werden, die eingebunden ist in Lern-, Erkenntnis- und Vermittlungsprozesse, die bewusstes, zielgerichtetes, reflektiertes, funktionsbezogenes Gestalten von ästhetischen Objekten und Prozessen intendiert und sowohl der Dimension der Subjektivität, als auch der Wirklichkeit verpflichtet ist. Die künstlerisch - ästhetische Praxis, wie sie hier verstanden werden soll, ist keine diffuse, abstrakte Kreativität, sondern eine konkrete, zielgerichtete. Sie muss zu dieser ermutigen, motivieren und sie fördern. Gerade in dieser Zielgerichtetheit ist ein großer Unterschied zur bisherigen Definition des Ästhetischen zu sehen. An dieser Definition muss im Verlauf dieses Kapitels noch gearbeitet werden. Sie soll hier vorläufig als Arbeitshypothese stehen um in der abschließenden Zusammenfassung dieses Kapitels ggf. neu reflektiert und definiert zu werden.

*wahrnehmen, erkennen,  
denken und machen*

*bewusstes, zielgerichtetes,  
reflektiertes, funktionsbezogenes  
Gestalten von ästhetischen  
Objekten und Prozessen*

## B. Einordnungsversuche in den Bildungsbegriff<sup>9</sup>

Bildung muss, wie wir bereits an verschiedenen Stellen dieser Arbeit gesehen haben, immer als Prozess gesehen werden, der prinzipiell nie abgeschlossen ist und ständigen Veränderungen unterliegt. Bildung ist, sogesehen, ein offener dynamischer Prozess.<sup>10</sup>

*Bildung als offener,  
dynamischer Prozess*

So kann das, was als ästhetische Bildung verstanden wird, weder am Wissen kunsthistorischer Fakten, noch an der Kenntnis bildnerischer Strukturen, noch an der Fertigkeit zur Produktion von ästhetischen Objekten eindeutig abgelesen werden.

Ästhetische Bildung manifestiert sich auch und gerade in einer besonderen Form einer „verknüpfenden, vernetzenden Wahrnehmung“ und in der Bereitschaft zu ihr, u.a. auch zum bereitwilligen Wechseln von Perspektiven. Bildwahrnehmungen verknüpfen sich natürlich mit Erinnerungen, wenn die Betrachter/-innen, die psychische Kraft und die Stärke haben, diese zuzulassen, welcher Art auch immer sie sein mögen. Solche Assoziationen, die sich aus Erinnerungen zusammensetzen, sind immer subjektiv. Aber sie sind in jedem Falle produktiv bezüglich der Auslegung, d.h. des ästhetischen Verhaltens zum Bild. Visuelle Wahrnehmungen verlaufen dabei immer vergleichend, assoziativ, typisierend. So werden inhaltliche Impulse stets in einen subjekten Kontext integriert. Oftmals lassen sich jedoch abgesunkene Wissensselemente, Typen, nicht mit den neuen Wahrnehmungen zur Deckung bringen, sondern müssen aktualisiert werden.

*Multiperspektivität  
ästhetischer Bildung*

Auf diese Weise entsteht eine Irritation, die eine ästhetische Aktivität einleitet, die bestenfalls in ästhetische Bildung mündet, indem sie

*Irritation als Impuls  
ästhetischer Aktivität*

<sup>8</sup>H. K. Ehmer: Ästhetische Erziehung und Subjektivität, K+U SH 1980, S. 18;

<sup>9</sup>Verwendete Literatur:

Axel von Criegern: Illustrieren und Illustration als Leitbegriffe einer Bilderziehung in der Grundschule; in: Schneider, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip; Weinheim/Basel 1988; S. 67 - 86;

Thomas Lehnerer: Ästhetische Bildung; in: Jahreshft VI "Bildung", Friedrich Verlag Velber 1988, S. 42 - 45;

Gunter Otto/ Maria Otto: Bildung als Veränderung durch Anregung von außen; in: Jahreshft VI "Bildung", Friedrich Verlag Velber 1988, S. 50 - 52;

<sup>10</sup>ebd., 50; "in dem sich die Wahrnehmung von Objekten, von Situationen, von Konstellationen verändert und mit ihr der Mensch, für den die gleiche Sache nicht mehr dieselbe ist."



etwas im Subjekt bewegt, verändert, anstößt, etc.<sup>11</sup>  
So kann ästhetische Bildung durch vier Merkmale charakterisiert werden:<sup>12</sup>

- Jede Wahrnehmung, die eigene oder eine fremde, wird aus einem subjektiven Kontext heraus begriffen und diese subjektive Zugangsweise zur Welt kann selbst als Erkenntnisperspektive reflektiert und elaboriert werden.
- Alle Wahrnehmungsmöglichkeiten werden aktiviert: man dringt z.B. ein, man wartet ab, man greift auf, man greift an, man erprobt, man experimentiert, man verwirft, etc.
- Man praktiziert eine mehrseitig offene Einstellung: man ist durchlässig, aufnahmebereit, resonanzfähig, tolerant.
- Man praktiziert bewusst mehrere Perspektiven, lässt sich auf diese ein; man begründet, festigt, verteidigt die eigene Perspektive, ohne auf dieser zu verharren, man relativiert und revidiert die eigene Perspektive, toleriert und akzeptiert andere Perspektiven.

*ästhetische Bildung als Grundlage für die soziale Basis der Kommunikation*

Aus dieser Sichtweise bildet die ästhetische Bildung die unverzichtbare Grundlage für die soziale Basis der Kommunikation und für die Orientierung in Richtung einer Subjektivität. Denn der Mensch, als soziales Wesen, muss im Laufe seiner Menschwerdung lernen aus seinem Ich hinaustreten zu können, es zu überwinden, ohne es aufzugeben, und auf das Du und die Welt zugehen zu können. Dies kann ihm jedoch nur gelingen, wenn er seine entwicklungspsychologisch begründete egozentrische Sicht der Welt aufgibt.

*künstlerisch-ästhetische Praxis als Brücke zur Menschwerdung*

Die künstlerisch - ästhetische Praxis kann ihm als Brücke zu diesem wichtigen Schritt in seiner Entwicklung dienen.

Denn in ihrer Einheit von Wahrnehmen, Erkennen, Denken und Machen und ihrem oftmals spielerischen Charakter, der Raum und Zeit im Idealfall vergessen und den Mensch ganz er selbst werden lässt, öffnet sich für ihn die ästhetische Aktivität. Dadurch tritt der Mensch aus seinem Selbst heraus, ohne es jedoch verlassen zu müssen. Er kann neue Perspektiven einnehmen und bekommt neue Impulse. Äußere Bilder korrespondieren mit inneren Bildern, werden relativiert und revidiert. Neue Bilder werden elaboriert, entstehen im Inneren und werden entäußert als ästhetische Objekte.

*künstlerisch-ästhetische Praxis als Mittel und Ziel von Bildung*

Alle Bildungsbemühungen haben, so Thomas Lehnerer<sup>13</sup>, stets mit künstlerisch - ästhetischen Mitteln gearbeitet und diese gleichzeitig zu ihrem Ziel gesetzt.

- So müssen in den Begriff der ästhetischen Bildung einerseits sowohl alltägliche Verhaltensweisen aller Menschen, als auch spezielle künstlerisch - ästhetische Arbeitsweisen<sup>14</sup> integriert werden.
- Andererseits muss aber auch der riesigen Fülle an ästhetischen Beeinflussungen und Bildung durch Alltagsinstanzen (wie z.B. den Medien, der Werbung, der Telekommunikation, den Verkehr, das Design, etc.) Rechnung getragen werden.
- Schließlich müssen zudem noch gezielte pädagogische Eingriffe (wie z.B. in der Kunstpädagogik, deren Wirksamkeit aber sicherlich geringer einzuschätzen ist, als die der Alltagsinstanzen) eingearbeitet werden.

<sup>11</sup> Martin Seel: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt a. M. 1985, S. 85; Martin Seel ist der Ansicht, dass es ein besonderes Merkmal dieser sinnlichen Erkenntnistätigkeit ist, dass sie an die Wahrnehmung gebunden ist, und somit genötigt sich mehrseitig einstellen zu müssen: "kognitiv, volitiv und emotiv".

<sup>12</sup> Otto/Otto, 1988, 52;

<sup>13</sup> Lehnerer, 1988, 43;

<sup>14</sup> Man denke an Künstler/-innen, Designer/-innen, Filmemacher/-innen, etc.

In allen diesen Bereichen kommen auch verschiedene Formen der künstlerisch - ästhetischen Praxis zum Tragen, sei es implizit oder explizit. So kann die künstlerisch - ästhetische Praxis bildend wirken, indem sie u.a. alltägliche Verhaltensweisen des Menschen thematisiert, reflektiert und einübt.

*menschliche Verhaltensweisen thematisieren, reflektieren und einüben*

Künstlerisch - ästhetische Praxis bleibt auf diese Weise nichts Künstliches, sondern verschmilzt mit dem Alltagsleben der Menschen zu einer natürlichen Einheit.<sup>15</sup>

*künstlerisch-ästhetische Praxis als fester Bestandteil des Alltagslebens*

Wichtig bleibt hier festzuhalten, dass die künstlerisch - ästhetische Praxis in ihren Funktionen für die ästhetische Bildung und schließlich für die Menschenbildung<sup>16</sup> sowohl über das sinnliche Alltagsverhalten, als auch über ein spezifisches künstlerisches Verhalten einfließt.

*sinnliches Alltagsverhalten und künstlerisches Verhalten als Basis künstlerisch-ästhetischer Praxis*

Dieses kann sowohl durch die Instanzen der Massenmedien, als auch durch die Instanzen ästhetischer Bildung aktiviert werden. Die menschliche Entwicklung verläuft über die Sozialisation durch ästhetische Objekte, deren Produktion und Rezeption, sowie über die Sozialisation zu den ästhetischen Objekten.

So muss festgestellt werden, dass die künstlerisch - ästhetische Praxis von fundamentaler Bedeutung für das Leben in einer hochtechnisierten und hochästhetisierten Umwelt<sup>17</sup> ist, aus anthropologischer und aus entwicklungspsychologischer Sicht. Wird die künstlerisch - ästhetische Praxis als zielgerichtete, konkrete Kreativität verstanden, so kann sie dem Menschen einen inhaltlich - ikonologisch orientierten, didaktischen Zugang<sup>18</sup> zur Welt verschaffen, indem sie eine reiche Palette von Bilderfahrungen schafft und den Geist und die Sinne öffnet. Dies kann in der themengebundenen Produktion ästhetischer Objekte und ihrer reflektiven Rezeption geschehen. In beiden Aktivitätsformen wird die Gegenständlichkeit des ästhetischen Objektes, seine Objektivität, transparent. Fokussiert wird jeweils das Verständnis und die Herstellung des ästhetischen Objektes.

*inhaltlich-ikonologisch orientierten, didaktischen Zugang zur Welt eröffnen*

*reiche Bilderfahrungen verschaffen*

*Geist und Sinne öffnen*

Fest steht: der Mensch kann sich in der künstlerisch - ästhetischen Praxis selbst als sinnliches, als ästhetisches Wesen erfahren und erfahrbar machen. Darin besteht auch eine essentielle Notwendigkeit der Kunstpädagogik.<sup>19</sup>

*sich als sinnliches und ästhetisches Wesen erfahren und erfahrbar machen*

Hinter dieser Hypothese steckt der denk- und wahrnehmungstheoretische Satz, dass der Mensch in Bildern denkt und wahrnimmt, und dies in selektiver und strukturierter Art und Weise. Axel v. Criegern markiert den bildungstheoretischen Horizont seines "illustrationsdidaktischen"<sup>20</sup> Ansatzes durch folgendende Kriterien:

*Menschen denken in Bildern*

- die historische Dimension: das Bewusstsein der eigenen Verantwortung für die Bilderwelt der Gegenwart und der Vergangenheit; daraus folgt konsequenterweise, dass der Mensch sich mit seiner Bilderwelt auseinandersetzen muss, d.h. auch lernen muss sie zu verstehen und mit ihr zu leben;
- die kreative Bildpraxis: sie muss gewürdigt werden als Zentrum heutiger Kommunikationspraxis, im produktiven, wie im rezeptiven Bereich;

<sup>15</sup>-Lehnerer, 1988, 43; Thomas Lehnerer entwickelt daraus ein Raster, indem er versucht die Vernetzung von Ästhetik und Bildung zu visualisieren.

<sup>16</sup>-**QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. „Menschenbild“

<sup>17</sup>-v. Criegern, 1988, 67;

<sup>18</sup>-ebd.;

<sup>19</sup>-v. Criegern, 1988, 74;

<sup>20</sup>-v. Criegern, 1988, 75;

*künstlerisch-ästhetische Praxis als fester Bildungsbestandteil und Notwendigkeit für eine Menschwerdung*

*Parallelismus zwischen geistigen und körperlichen Vorgängen*

*Wahrnehmen, Fühlen, Empfinden und Vorstellen münden in ‚Sprache‘*

- die **Fähigkeit Texte zu interpretieren**: sie ist die Voraussetzung für die kommunikative Bildpraxis; Ziel ist eine universale, interkulturelle Bild - Text - Kommunikation, wie sie heute bereits von den neuen Medien ansatzweise und in Reinkultur realisiert wird.

Damit konnte nun einerseits die Bedeutung der künstlerisch - ästhetischen Praxis für die Bildung und andererseits ihre Notwendigkeit für die Menschwerdung skizzenhaft aufgezeigt werden. Dies wird sich in den folgenden Abschnitten noch detaillierter bestätigen.

### C. Zugänge zur Wirklichkeit<sup>21</sup>

Im folgenden Abschnitt soll nun genauer untersucht werden, wie die künstlerisch - ästhetische Praxis Zugänge zur Wirklichkeit ermöglicht.

Konrad Fiedler betont, dass die Dinge nicht durch ihr bloßes Dasein existieren<sup>22</sup>, sondern dass sie erst durch die Empfindung und Wahrnehmung<sup>23</sup> des dazu fähigen menschlichen Organismus zur Wirkung kommen. Der Mensch muss sie zu Besitztümern seines Bewusstseins gestalten und damit einen Zugang zur Welt schaffen. Dazu muss beachtet werden, dass stets ein Parallelismus zwischen körperlichen und geistigen Vorgängen besteht. Ein geistiges Resultat und sein sinnlich wahrnehmbarer Ausdruck sind nicht zwei verschiedene Dinge, sondern das geistige Resultat findet seinen Ausdruck, seine Form nur in einem sinnlich wahrnehmbaren Gebilde<sup>24</sup>. Nur so können geistige Resultate objektiviert werden. Es besteht ein ständiger Austausch zwischen dem Innen und dem Außen des Menschen, die innere Werkstatt befindet sich im ständigen Fluss:<sup>25</sup>

“es ist ein Kommen und Gehen, ein Auftauchen und Verschwinden, ein Sich-bilden und Sichauflösen von Empfindungen, Gefühlen, Vorstellungen, ein ununterbrochenes Spiel, nie einen Augenblick zu einem beherrschenden Zustand gelangend, sondern rastlos sich bildend, sich umbildend.”

So besteht ein ewiger Fluss der Dinge in uns und außer uns.<sup>26</sup> Gleichzeitig ist aber auch klar, dass alle sinnlichen, ästhetischen, seelischen Fähigkeiten des Menschen auch an den geistigen Fähigkeiten beteiligt sind: Wahrnehmen, Fühlen, Empfinden und Vorstellen münden schließlich in Worten, in der Sprache.

Fiedler macht sehr eindrucksvoll klar<sup>27</sup>, und dies ist die Begründung, weshalb er an dieser Stelle heran gezogen wird, dass jedes Sinnlich - Körperliche nur in Empfindung, Wahrnehmung, Vorstellung, Vor-kommnissen gegeben sein kann, die jedoch in die geistige Natur transformiert werden. Dass aber jedes Körperliche, wenn es überhaupt zur Existenz kommen will, ein Geistiges sein muss. Genauso muss jedes Geistige, ein Gedachtes, Gefühltes oder Vorgestelltes auch ein Körperliches sein, denn sonst wäre es nicht wahrnehmbar, d.h. nicht vorhanden. Diese Gedanken beschreiben die Untrennbarkeit, die Einheit von Wahrnehmen, Erkennen, Denken und Machen: das eine braucht das andere um zu existieren.

<sup>21</sup>·Verwendete Literatur:

Dietrich Grünewald: Malen, Zeichnen, Formen, Bauen... Über die Formen und Funktionen ästhetischer Praxis; in: Kunst + Unterricht 107/1986, S. 29 - 31;  
Konrad Fiedler: Über den Ursprung der künstlerischen Tätigkeit, 1887; in: Konrad Fiedler: Schriften zur Kunst I, München 2. Aufl. 1991, S. 111 - 220;  
Axel von Criegern: Vom Text zum Bild. Wege ästhetischer Bildung; Weinheim 1996;  
Adelheid Staudte: Sich selbst ein Bild machen. Erleben, begreifen, gestalten; in: Adelheid Staudte (Hg.): Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen; Weinheim/ Basel 1993;  
Marjo Räsänen: From Picture to Experience. Experiential Learning as a way of examining Art; in: Power of Images, INSEA 1992, Helsinki 1993, 68 - 75;

<sup>22</sup>·Fiedler, 1887/1991, 113;

<sup>23</sup>·**QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚Wahrnehmung‘

<sup>24</sup>·Vgl. Fiedler, 1887/1991, 116-118;

<sup>25</sup>·Fiedler, 1887/1991, 119;

<sup>26</sup>·der ständige innere Fluss kommt auch im Zustand des „Fließens“ zum Tragen; vgl. Kap. 3 „Goleman“, s. 150 f.;

<sup>27</sup>·Fiedler, 1887/1991, 132-133;

Ein Wort, also ein Geistiges, kann eine innere Bilderflut auslösen, genauso kann ein Bild eine innere Gedanken- und Bilderflut in Gang setzen, so dass nahe und entfernte Erinnerungen, Beziehungen, Ahnungen und Vorstellungen in uns auftauchen, in unser Bewusstsein treten.

*Worte lösen Bilder aus  
Bilder lösen Worte aus*

Es kann demnach nicht von einem untergeordneten Verhältnis der Vorstellungen unter das Denken gesprochen werden, sondern vielmehr von einem Parallelismus, einer Zusammengehörigkeit, ja sogar von einem Abhängigkeitsverhältnis.<sup>28</sup>

*Denken und bildhafte  
Vorstellung  
Komplementarität*

## 1. Wahrnehmen, Erkennen, Denken, Machen

Eine entscheidende Qualität der künstlerisch - ästhetischen Praxis liegt in der Einheit von Wahrnehmen, Erkennen, Denken und Machen im Prozess einer ästhetischen Aktivität, sei sie produktiver oder rezeptiver Natur. Der Australier David Kolb<sup>29</sup> entwickelt ein Modell des Erfahrungslernens, das für ästhetische Lernprozesse charakteristisch ist. Dieses Modell ist auf die künstlerisch - ästhetische Praxis übertragbar:

*Erfahrungslernen und  
ästhetische Lernprozesse*

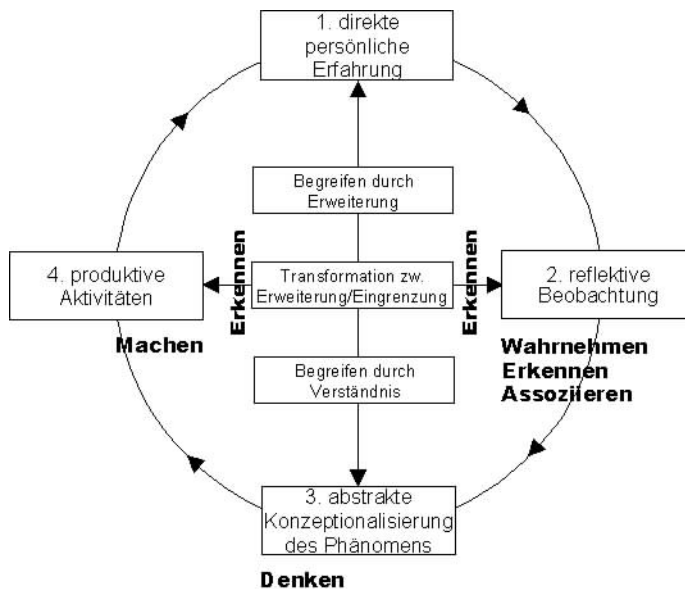


Abb. 84

Am Anfang jedes Erfahrungslernens steht die direkte, persönliche Erfahrung, hier mit einem ästhetischen Objekt oder mit dem zu bearbeitenden Material, der Technik, der bildnerischen Problemstellung. Diese erste Erfahrung mit dem Gegenstand des experimentellen Lernprozesses mündet in einen Prozess der reflektiven Beobachtung, in den das Wahrnehmen, das Erkennen und das Bilden von Assoziationen einfließen. Die Ergebnisse dieses Beobachtungsprozesses werden anschließend durch Denkprozesse in eine abstrakte Konzeption des Phänomens transformiert, das dann zum Ausgangspunkt einer produktiven Aktivität, insbesondere zum Anlass künstlerisch - ästhetischer Praxis wird. Das Produkt dieses Prozesses wird dann wieder Anlass zu neuer direkter, persönlicher Erfahrung,

*persönliche Erfahrung  
als Impuls*

<sup>28</sup>Fiedler, 1887/1991, 136; "Alle Sinnlichkeit, Körperlichkeit, Leiblichkeit kann für uns nur in den mannigfachen Vorgängen und Formen des Empfindens, Wahrnehmens, Vorstellens, Denkens vorhanden sein, während wir uns, und wenn wir auch nur den kleinsten Teil dieses sogenannten geistigen Lebens suchen und finden wollen, ganz ausschließlich auf ein in sinnlicher Form Vorhandenes angewiesen sehen."

<sup>29</sup>D. A. Kolb: *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall Englewood Cliffs, N. J. 1984, 42; in: Räsänen, 1993, 72;

so dass ein unendlicher Kreisprozess in Gang kommt. Gleichzeitig laufen innerhalb dieses Kreisprozesses noch weitere Prozesse des Begreifens und Verstehens ab, die mit allen Elementen des großen Kreisprozesses verknüpft sind und in Erkenntnisprozesse münden: so geht der Weg des Begreifens über die Extension des Phänomens, zur Transformation des Phänomens durch Extension oder Intention, sowie ein weiterer Weg des Begreifens durch Verständnis und Verstehen des Phänomens auf allen unterschiedlichen Ebenen und in allen Stadien des Kreisprozesses.

*wahrnehmen-erkennen-  
denken-machen*

Es entsteht ein enges Netzwerk aus den Grundelementen des Wahrnehmens, Erkennens, Denkens und Machens, die untrennbar miteinander verknüpft sind und sich im Endprodukt als Einheit darstellen.

## 2. Aspekte der Bildwahrnehmung<sup>30</sup> und des Bildgedächtnisses<sup>31</sup>

*Bedeutung der Bildwahrnehmung für die Persönlichkeitsentwicklung*

Um das Verständnis der Bedeutung der Bildwahrnehmung für die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen und somit auch der Menschenbildung vertiefen zu können, stelle ich nun kurz Theorien aus den Bezugswissenschaften dar. Dies wird auf Grund der schwierigen Argumentationslage der Kunstpädagogik im Bildungskanon immer wichtiger.

*intelligente Systeme*

In der Wissenschaft werden Menschen<sup>32</sup> nüchtern I.S., "intelligente Systeme", genannt. Intelligente Systeme zeichnen sich dadurch aus, dass sie geistige Vorstellungen entwickeln und mit der Außenwelt kommunizieren können. Dafür verwenden I.S. Symbole aus den Kommunikationssystemen der Sprache und der Bilder.

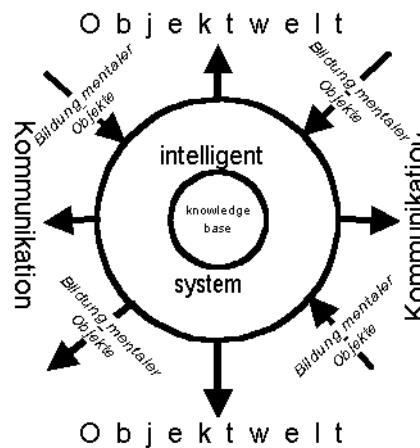


Abb. 85

<sup>30</sup> **QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚Bildwahrnehmung‘

<sup>31</sup> Verwendete Literatur:

Axel v. Criegern: Vom Text zum Bild. Wege ästhetischer Bildung, Weinheim 1996; S. 37-46 / 65-67;

<sup>32</sup> Vgl. Norbert M. Seel/ Peter Strittmatter: "Presentation of Information by Media and its Effects on Mental Modes"; in: H. Mandl/ Joel R. Levin: Knowledge Acquisition from Text and Pictures, Amsterdam/ New York u.a. North Holland, 1989, S. 37 - 42;

Es findet ein kontinuierlicher, dynamischer Prozess des Austausches innerer (images) und äußerer (pictures) Bildern statt. Dieser sichert die Kommunikation zwischen I.S. und Objektwelt. Dabei besteht der Unterschied zwischen der Bild- und der Sprachkommunikation darin, dass Wörter als Grundelemente sequentiell, Bilder jedoch synchron angeordnet sind. Beide, die Wortwelt und die Bildwelt, sind bereits schon abstrahiert, (- wobei die Schrift sich aus dem Abbild entwickelte, also das Ergebnis einer langwierigen Abstraktion darstellt -) trotzdem verläuft ihre Wahrnehmung, das Erkennen, Denken und Machen, aufgrund dieses Unterschiedes anders: nachdem Bildinformationen immer simultan gegeben werden, bedeutet dies für die Empfänger/-innen ein hohes Maß an Decodierungsfertigkeiten und -fähigkeiten, ein Ordnen, Assoziieren, Selektieren, Kombinieren, etc.

*kontinuierlicher, dynamischer Austauschprozess innerer und äußerer Bilder*

*synchron-sequentiell*

*Decodierungsfähigkeiten und -fertigkeiten*

Zum Verlauf der Bildwahrnehmung<sup>33</sup> gibt es verschiedene Grundpositionen, die hier nur kurz skizziert werden sollen<sup>34</sup>:

*Verlauf der Bildwahrnehmung*

- Die Bildwahrnehmung wird durch einen Impuls, der nicht nur visueller Art sein muss, ausgelöst. Informationen dagegen werden direkt aus dem "visuellen Feld" entnommen.<sup>35</sup>
- Bilder fangen nicht von allein zu sprechen an. Wesentlich ist die Rolle des Wahrnehmenden, der ein Bild des wahrgenommenen Bildes aufgrund seines reichen Schatzes an Vorwissen, Kulturerbe, Konventionen, Meinungen und Erwartungen... aufbaut. Bilder werden also so wahrgenommen, wie sie wahrgenommen werden sollten.<sup>36</sup>
- Die Bildwahrnehmung ist in erster Linie ein Reagieren auf grundlegende Formen und Kräfte im Bild; sie verhalten sich zu unseren psychologischen Erfahrungen isomorph. Gestaltgesetze transportieren die Bildbedeutung.<sup>37</sup>
- Symbole aus Sprache, Mathematik, Musik, etc. sind notational. Zeichnungen sind annotational, sie sind verwirrend, überschneiden sich, unterliegen keiner klaren Syntax.<sup>38</sup>
- Man kann realistische Bilder (Abbilder der Wirklichkeit), logische Bilder (Diagramme, Strukturdarstellungen) und analoge Bilder (Abbildungen nicht wahrnehmbarer Beziehungen) von einander unterscheiden. Es gibt einen Kontrast in Funktion und Form digitaler Zeichen (Wörter, Zahlen,...) und ikonischer Zeichen (Bilder, Statuen,...).<sup>39</sup>
- Mit Hilfe der Forschungen der Psychophysik, der Neurophysiologie und der künstlichen Intelligenz wird versucht zu zeigen, wie der Mensch aus bildhaften Vorstellungen Wissen über die Welt erwirbt und welche Annahmen über die Welt notwendig sind, um dieses Wissen abzuleiten.<sup>40</sup>

In der Psychologie gibt es in der Zwischenzeit viele Modelle zur Erklärung wie und wo im Großhirn Bilder abgespeichert werden.<sup>41</sup> Es handelt sich dabei u.a. um eine kognitive Leistung, so dass die

*Bildverarbeitung als kognitive Leistung*

<sup>33</sup>-**QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. „Bildwahrnehmung“

<sup>34</sup>-Ausführlich wird auf dieses Problem im Teil 3 dieser Arbeit eingegangen. Hier lehne ich mich an die Zusammenstellung von "A. v. Criegern: Vom Text zum Bild, Weinheim 1996" an;

<sup>35</sup>-Vgl.: James J. Gibson: Die Wahrnehmung der visuellen Welt, Weinheim 1973 und: ders.: Wahrnehmung und Umwelt, München 1982;

<sup>36</sup>-Vgl.: E. H. Gombrich: Bild und Auge. Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung., Stuttgart 1984; L. R. Gregory: Eye and Brain, New York: McGraw-Hill, 3. Aufl. 1978;

<sup>37</sup>-Vgl.: R. Arnheim: Anschauliches Denken, Köln 1969; und ders.: A Psychology of the Creative Eye. Berkeley: University of California Press 1974;

<sup>38</sup>-Nelson Goodman: Sprachen der Kunst, Frankfurt a.M. 1973; und ders.: Ways of Worldmaking, Indianapolis: Hackett 1978;

<sup>39</sup>-J. Q. Knowlton: "On the Definition of »picture«"; in: Audiovisual Communication Review, 14/ 1966, 157-183;

<sup>40</sup>-Vgl.: D. Marr: Vision: A Computational Investigation into Human Representation and Processing of Visual Information, San Francisco: W. H. Freeman 1982;

<sup>41</sup>-Vgl.: W. Howard Levie: "Research on Pictures. A Guide to the Literature", in: Willows/Houghton (Hg.): The Psychology of Illustration (2 Bde), New York: Springer Verlag 1987, Vol. 1. Basic Research pp. 1-27;

Forschungen dazu im Bereich der "recognition memory" angesiedelt sind.

Levie<sup>42</sup> beschreibt mehrere Variablen (pictorial stimulus variables) die sich für die Bildspeicherung als positiv erwiesen haben: "meaningfulness", "distinctiveness", "figure-ground clarity", Komplexität, Farbe, Bewegung, "degree of heterogeneity within the picture set", die Beziehung zu Wort und Text<sup>43</sup>.

*visuelle Alphabetisierung als Menschenbildung*

Die Gesetzmäßigkeiten der Bildwahrnehmung und des Bildgedächtnisses fließen direkt in die Bildrezeption ein und beeinflussen gleichzeitig jede Bildproduktion. Voraussetzung dieser These ist, dass das Produzieren von Bildern als Ausdruck, d.h. als ein Weg der Kommunikation, betrachtet wird. Wenn Bilder die Funktion von Kommunikation übernehmen sollen, müssen auch sie, um die gewünschte Wirkung erzielen zu können, den o.g. positiven Variablen für die Bildspeicherung folgen. Das Wissen um diese Gesetzmäßigkeiten dient ihrer Bewusstmachung, der Sensibilisierung und gleichzeitig der Alphabetisierung der intelligenten Systeme, Mensch, und damit gleichzeitig der Menschenbildung.

Exkurs I: Tabelle: Ästhetik und Menschenbildung<sup>44</sup> Seite 623

*„sich ein Bild machen“*

### 3. Zugänge zur Wirklichkeit<sup>45</sup>

Menschen sollen "sich selbst ein Bild machen" von der Wirklichkeit.<sup>46</sup> Was heißt das eigentlich? Wir sollen eigene Vorstellungen bilden, eigene Perspektiven zulassen, zu einem eigenen Urteil kommen. Dieser Sprachgebrauch bedeutet, dass Bilder im eigentlichen Sinne nicht "gemacht" werden, sondern dass in Bildern gedacht wird. Unter Bildern versteht man also im engeren Sinne nicht nur künstlerisch gestaltete Bildwerke, sondern insbesondere und in besonderem Maße auch innere Bilder, Vorstellungen, Phantasien und Gedanken. Diese Bilder haben auf den Menschen magische Kräfte. Durch Vorbilder, Feindbilder, Menschenbilder, Frauenbilder, Leitbilder, Traumbilder, Wahnbilder, etc. beeinflussen sie auch bewusst und unbewusst das Selbstbild und das Weltbild des Menschen, und damit seinen Zugang zur Wirklichkeit.

Wenn Menschen sich selbst ein Bild machen, nehmen sie immer simultan diese kollektiven Bilder auf. Sie formen dann daraus in einem Prozess der Identifikation und Abgrenzung, der Aneignung und Veränderung, der Anpassung und Selbstbehauptung ihr individuelles Bild der Wirklichkeit.<sup>47</sup>

Wir leben in einer Zeit der Bilderfluten. Bilder überschwemmen die Menschen. Insbesondere Kinder und junge Menschen laufen Gefahr, in dieser überschwänglichen Fülle von Bildern (die ständig präsent sind, sich sogar andauernd aufdrängen, besonders über die Medien, wo die Zahl der bilddominierten Medien wächst) zu ertrinken.

<sup>42</sup>Levie, 1987, 10f.;

<sup>43</sup>Levie, 1987, 12;

<sup>44</sup>s. Anhang: „weiterführende Texte“/Kap.7, Exkurs 1;

<sup>45</sup>Adelheid Staudte: Sich selbst ein Bild machen. Erleben, begreifen, gestalten; in: Adelheid Staudte (Hg.): Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen, Weinheim/Basel 1993; S. 52 - 62;

<sup>46</sup>K. Neumann: Bilder durch Bilder? Zum Verhältnis von Bilderwelt, Kinder- und Jugendkultur und Identität; in: BDK-Mitteilungen, 3/1988, 10-15, hier: S. 10; "Die Flucht in die Sinnlichkeit der Bilder ist eine Antwort auf die Veränderung, die Entsinlichung der sozialen Umwelt, auf sozialkulturelle Defizite, die räumliche Entmischung von Wohnen, Arbeiten, Einkaufen, die Verinselung von Raumnutzung, die Zerstörung unserer Umwelt, die Versiegelnd von Flächen, den Verlust von Öffentlichkeit, Video- und Fernsehkonsum zerstören nicht erst intakte Kommunikationsstrukturen, sondern decken lediglich auf, dass Kommunikation als soziale Interaktion in vielen Fällen längst obsolet geworden ist."

<sup>47</sup>Vgl.: Staudte, 1993, 54/55;

Will die Kunstpädagogik einen Beitrag zur Menschenbildung leisten, so sollte sie dem heranwachsenden Menschen dabei helfen, eine Auswahl aus der kollektiven Bilderflut treffen zu können. Dazu muss sie ihm Kriterien und Methoden an die Hand geben, in direkter Auseinandersetzung mit den medienvermittelten Bildern. Andererseits aber muss sie ihnen vor allem dabei helfen, ermutigen und stärken, (und dies gerade trotz der wachsenden Bilderflut) die Welt mit eigenen Augen zu sehen, eigene Vorstellungen zu entwickeln und eigene Bilder zu schaffen.

Die aktuelle Welt ermöglicht, mehr denn je, einen eigenen Zugang zur Wirklichkeit der Bilder, statt eines eigenen Zuganges zur Wirklichkeit. Der Mensch jedoch braucht gerade letzteren, um lebensfähig werden und seine Umwelt meistern zu können.

*Bildauswahlkriterien*

*eigene Vorstellungen entwickeln, eigene Bilder schaffen*

Adelheid Staudte erscheinen drei Begriffe prägend für diesen notwendigen Prozess sinnlicher Erkenntnis zu sein:<sup>48</sup>

„Erleben, begreifen, gestalten.“

Das Erleben bezieht sie auf alle Bereiche der Welterfahrung: auf das Erleben der Natur, der Kultur, der Technik, der sozialen Realität und der Kunst. Ich würde heutzutage auch das Erleben der virtuellen Realität, aufgrund des „ganzheitlichen“ Ansatzes, hinzufügen. Dabei kann Erleben sowohl die unmittelbare sinnliche Erfahrung, also die Primärerfahrung, als auch die medienvermittelte Wahrnehmung, die Sekundärerfahrung, bedeuten.

Begreifen bedeutet in erster Linie den Beginn mit dem Begreifen, d.h. dem handelnden Umgang. Im wahrnehmenden Erkennen und Verstehen werden eigene Fragen gestellt, man ist neugierig auf die Welt, fragt nach dem Warum und Wieso, formuliert erste eigene Alltagstheorien, aktiviert Erinnerungen, phantasiert, spekuliert, spielt mit Ich und Welt. Es handelt sich also um einen aktiven, experimentellen, offenen, dynamischen Zugang zur Welt.

Im Prozess des Gestaltens drückt das Kind, oder der Mensch im Allgemeinen, seine Beziehung zur Welt, zu einem speziellen Gegenstand aus. Dieser Gestaltungsprozess kann ein genaues Abzeichnen des Bildgegenstandes sein, es können Abstraktionen gemacht oder Assoziationen, die die Phantasien, Träume, Wünsche über das Funktionieren, die Bedeutung oder die Entwicklung des Gegenstandes symbolisieren, dargestellt werden. Der Mensch findet hier seine individuelle Sprache für seine Perspektive der Realität. An dieser Stelle braucht es Unterstützung, Hilfe und Anleitung.

*erleben  
begreifen  
gestalten*

Die Kunstpädagogik kann den Menschen durch eine gezielte Auswahl der Materialien, durch Techniken, durch bildnerische Strukturen und Prinzipien, durch Darstellungshilfen bei seinem Wunsch nach Ausdruck und beim Finden der eigenen Ausdruckssprache unterstützen. Dabei hat die Kunstpädagogik kein geringeres Ziel zu verfolgen, als dem Menschen dabei zu helfen sich ein Bild von der Welt zu machen.

*sich ein Bild von der Welt machen*

## D. Wege zur Entstehung von „Objektivem“<sup>49</sup>

<sup>48</sup>Staudte, 1993, 56;

<sup>49</sup>Verwendete Literatur:

Thomas Lehnerer: Methode der Kunst; Würzburg 1994;



442

*Prozesse verstehenden  
Wahrnehmens und  
Gestaltens*

*kreative Selbstbildungs-  
prozesse*

*Bild als Modell der Wirk-  
lichkeit*

*Bild als Konkretion von  
Form und Inhalt*

*Selbstthematizierungen  
und Selbsttranszendie-  
rungen*

*Kunst als Fähigkeit Pro-  
bleme zu entdecken*

Wenn ästhetische Aktivität in unserem Sinne menschenbildend sein soll, reicht es nicht aus, Gestaltungsprozesse anzuleiten, in denen es vorrangig um das Machen, also um handwerkliche Fertigkeiten und Fähigkeiten, geht, sondern es müssen Prozesse des verstehenden Wahrnehmens und Gestaltens anregt werden. Diese ästhetischen Lernarrangements müssen das Potential besitzen, den Menschen zu ‚irritieren‘ und somit aus Routinen herauszuholen. Nur auf diese Weise können kreative, innovative Selbstbildungsprozesse in Gang gebracht werden, die menschenbildende Wirkung besitzen können. Aus diesem Grunde muss die Frage nach „Wegen zur Entstehung von ‚Objektivem‘“ gestellt werden. Dazu muss zunächst nochmals der Bildbegriff geklärt werden.

Dieser lässt sich u.a. durch Thomas Lehnerers einfache und klare Definition auf den Punkt bringen<sup>50</sup>:

“In einem weiten Sinn aber ist ein Bild nichts anderes als die “Darstellung einer Sache durch eine andere”.”

Dabei ist ein Bild einerseits als Modell der Wirklichkeit zu sehen,<sup>51</sup> andererseits muss der Begriff jedoch immer auf zwei Teilbegriffe bezogen werden: auf den Bildinhalt, d.h. das Bild als Abbild eines Gegenstandes, und auf die Bildform, d.h. das Bild selbst als eigenständiges Gebilde.<sup>52</sup> Das bedeutet, dass jedes Bild etwas “ist”, d.h. es besitzt die Existenz eines eigenständigen sinnlich wahrnehmbaren Objektes, und dass jedes Bild einen Sinn, einen Inhalt hat und auf etwas anderes, was es selbst nicht ist, verweist. Natürlich sind diese beiden Komponenten nicht trennbar: Ein Bild ist die “Konkretion” von Form und Inhalt, die sich in ihm vereinen.

In der Bildform können in der Gegenwartskunst in der Regel Selbstthematizierungen und Selbsttranszendierungen abgelesen werden. Der Rahmen der Kunst wird selbst zum Thema gemacht und dadurch gesprengt. Das Spezifische der Kunst besteht also in seinem Gegenteil. Aus der Sicht der Ästhetik ist ein Kunstwerk dann gelungen, wenn als eine seiner spezifischen Wirkungen, die Empfindung von Freiheit von ihm ausgeht. Doch das bedeutet nichts anderes, als dass ein Künstler, bei der Schaffung eines Kunstwerkes, alle Kräfte, die eigenen und die fremden, wie im Spiel, frei miteinander spielen lassen muss.<sup>53</sup> Dabei ist das “Ich” des Künstlers/der Künstlerin, sein/ihr Künstler/-innenbewusstsein nur eines unter vielen. “Freies Bilden”<sup>54</sup> heißt jedoch nicht, dass man unter “frei” “zufällig” oder “kopflös” versteht, sondern “frei” ist (von Thomas Lehnerer hier im Schillerschen<sup>55</sup> Sinne als “spielerisch” zu verstehen).

Kunst ist Kreativität, aber Kreativität ist nicht nur intelligentes Problemlösen, also Heuristik, sondern zunächst auch die Fähigkeit Probleme zu entdecken. Die Lösung der entdeckten Probleme ist dann nicht feste Zielvorgabe, sondern die Probleme werden zu freier gedanklicher Bewegung, nicht nur Lösungen werden gesucht, sondern auch neue Probleme entdeckt.

<sup>50</sup>Vgl.: Lehnerer, 1994, 13; Lehnerer greift bei seiner Definition auf Mitchell, 1990, 17-68 (eine genaue Literaturangabe fehlt bei Lehnerer) zurück;

<sup>51</sup>Vgl.: Ludwig Wittgenstein: Werkausgabe in 8 Bänden, Frankfurt 1984, 15;

<sup>52</sup>Vgl.: Lehnerer, 1994, 14;

<sup>53</sup>Lehnerer, 1994, 105;

<sup>54</sup>Lehnerer, 1994, 108;

<sup>55</sup>Schiller, Briefe zur Ästhetischen Erziehung, sinngemäß: “.denn nur da, wo der Mensch spielt, ist er ganz frei, ganz Mensch.”

So ist künstlerisches Handeln immer auch kommunikativ und interaktiv. Sie ist keine Sprache für etwas, sondern ist das Gespräch, der Dialog selbst. Sie ist nicht Medium der Kreativität, sondern ist das Kreative selbst. Medien sind im freien künstlerischen Bilden nur Rahmenbedingungen, sie sind niemals die Kunst selbst.

*künstlerisches Handeln ist kommunikativ und interaktiv  
Medien als Rahmenbedingungen*

Dabei gibt es zumindest drei künstlerische Wege<sup>56</sup> oder Methoden zur Entstehung von etwas "Objektivem". Ein ästhetisches Objekt kann aufgrund

*Wege zu ästhetischen Objekten*

- einer Gesetzmäßigkeit<sup>57</sup>
- eines Zwecks<sup>58</sup>
- eines Spiels<sup>59</sup>

entstehen. Jedes ästhetische Objekt kann hinsichtlich seiner Konkretion in viele Faktoren zerlegt und analysiert werden sowie hinsichtlich seiner natürlichen und technischen Bedingungen. Zeigt es sich aber in dieser Hinsicht unableitbar, jedoch gleichzeitig stimmig, subjektiv frei, ist es auf dem Wege der "Methode aus Freiheit"<sup>60</sup> entstanden.

Kurz, Kunst entsteht immer dann, wenn der Mensch, wie im „Spiel“ ganz Mensch ist, Raum und Zeit verlässt, seine Gedanken sich frei bewegen und kommunizieren lässt, ein ästhetischer, kreativer Prozess entsteht, der Problemstellungen entdeckt, Lösungen findet und verwirft, um neue Problemstellungen zu entdecken, um so etwas Neues zu schaffen.

*Kunst entsteht nur im Zustand des ‚Fließens‘*

<sup>56</sup>Vgl.: Lehnerer, 1994, 90-99;

<sup>57</sup>(einer Naturgesetzmäßigkeit, verstanden als das Wesen einer Sache, gesehen als Gegenbegriff zu Kultur und damit auch zur Technik, eines annäherungsweise berechenbaren Prinzips, das durch kausale Prozesse erklärbar ist, das vom menschlichen Willen unabhängig ist)

<sup>58</sup>(einer Technik, die zweckgeleitet ist, vom menschlichen Willen abhängig, als Mittel zur Erreichung festgelegter Ziele, alle rationalen, berechenbaren Handlungen, die technische Vernunft, die Natur wird dabei nicht ausgeschaltet, sondern zu spezifischen Zwecken genutzt)

<sup>59</sup>(einer Kunst, als intendiertes Spiel, etwas entsteht weder kausal (naturgesetzlich), noch final (technisch zweckmäßig), sondern eleuterale (frei) aus einem kommunikativen Spiel)

<sup>60</sup>Lehnerer, 1994, 98;

## Teilbaustein 2: Funktionen und Bedeutung künstlerisch - ästhetischer Praxis

### ästhetische Praxis und Alltagsverhalten

Ein gewisses Maß an ästhetischer Praxis kann im Alltagsverhalten jedes Menschen beobachtet werden: man denke z.B.

- an die Gestaltung des persönlichen Erscheinungsbildes (durch Schminken, Frisieren und Kleidung),
- an die Gestaltung des Hauses oder der Wohnung,
- an das Fotografieren, etc.

Jedoch ist diese ästhetische Praxis eindeutig zweckbestimmt und dient u.a. dem persönlichen Wohlbefinden: sie vermittelt Genuss und Freude, sie steigert das Selbstwertgefühl, sie ist Ausdrucksmittel, dient der Repräsentation, erhält Erinnerungswürdiges und macht es anderen anschaulich verfügbar.<sup>61</sup>

Wenn Techniken und Methoden der künstlerisch-ästhetischen Praxis nicht genau denselben Stellenwert im Alltagsverhalten des Menschen haben, so liegt das wohl eher an einem Lern-, Erfahrungs- und Realisierungsdefizit. Aus diesen Defiziten resultieren schließlich Hemmschwellen, wie mangelndes Selbstvertrauen, Befangenheit, Lähmung durch das eigene Selbst. Diese werden zusätzlich durch ein von Vorbildern aufgebautem Anspruchsniveau verstärkt und münden in eine gewisse Unzugänglichkeit für die künstlerisch-ästhetischen Praxis. Wenn jedoch ein spezifisches Interesse dafür erst einmal geweckt ist, etwa durch das Diktat der Massenmedien, etwa im Bereich der Mode, einer Sozialisationsgruppe, etc., werden auch die Dimensionen künstlerisch-ästhetischer Praxis ausgeschöpft.

### Teil allgemeinen menschlichen Aktionspotentials

Beobachtet man Kinder in ihrer Unbefangenheit im Umgang mit der ästhetischen Praxis, so kann man die These bilden, dass es sich dabei nicht etwa um ein menschliches Ausnahmeverhalten, sondern um einen Teil des allgemeinen menschlichen Aktionspotentials handelt. Für Kinder dienen viele Formen der ästhetischen Praxis als Brücke zur Welt, zum Ich und zum Du.

### ästhetische Praxis als Weg zur Kommunikation und Selbstvergewisserung

Dabei spielt der ästhetische Prozess oftmals eine bedeutsamere Rolle für das Kind, als das entstandene ästhetische Produkt selbst. In jedem Falle bietet die ästhetische Praxis Wege der Kommunikation, der nonverbalen Kommunikation und der Selbstvergewisserung. In den ästhetischen Objekten selbst werden Phantasien, Träume, Vorstellungen, Wünsche, die von individueller Bedeutung sind, festgehalten. Das Unaussprechliche, aber doch emotional Spürbare, bekommt einen Ausdruck und wird so zugänglich, greifbar.<sup>62</sup>

### Grundfunktionsbereiche ästhetischer Praxis

Drei Grundfunktionsbereiche<sup>63</sup> bestimmen die ästhetische Praxis:

- Identitätsbildung (Ich - Ich),
- Erkenntnis (Ich - Welt),
- Kommunikation (Ich - Du).

Damit werden alle möglichen und für die menschliche Entwicklung notwendigen Grundbeziehungen abgedeckt.

## A. Identitätsbildung<sup>64</sup>

<sup>61</sup>Vgl.: Grünewald, 1986, 29;

<sup>62</sup>Grünewald, 1986, 30; "Der Motor für ästhetisch-praktisches Handeln ist dessen bewusste und unmittelbar überprüfbare Funktionalisierung."

<sup>63</sup>ebd.;

<sup>64</sup>Verwendete Literatur:

Dietrich Grünewald: Malen, Zeichnen, Formen, Bauen... Über die Formen und Funktionen ästhetischer Praxis; in: Kunst + Unterricht 107/1986, S. 29 - 31;

Hinter dem Begriff der Identitätsbildung verbergen sich die Funktion des Aufbaus und der Förderung, von Individualität und Subjektivität, sowie der allmählichen Führung zur Selbstbestimmung. Es geht darum, eine Vorstellung, ein Bild von sich selbst, vom eigenen Ich, zu bilden und dieses in Form eines gestärkten Selbstwertgefühls zu entwickeln und schrittweise zu gestalten. Somit stellt die Identitätsbildung eine entwicklungspsychologische und sozialpädagogische Komponente der künstlerisch - ästhetischen Praxis dar. An dieser Komponente setzen kunsttherapeutische Ansätze an.

*Individualität und Subjektivität aufbauen und fördern, Selbstbestimmung anbahnen*

So besitzt die künstlerisch-ästhetische Praxis bereits aufgrund dieser ersten, der drei Grundfunktionen, menschenbildende Kraft. Wichtig ist es für den Kunstpädagoge/-innen oder die kunstpädagogisch Tätigen sich der entwicklungspsychologischen und sozialpädagogischen Funktion jeder ästhetischen Praxis bewusst zu sein. Denn, wenn ästhetische Praxis identitätsbildendes Potential besitzt, so kann sie, im ungünstigen Falle auch identitätshemmende Potential haben. D.h. sie kann einen Menschen in seinem Selbstwertgefühl durch inkompetente, unsensible Kritik verunsichern und schließlich sogar in seiner Entwicklung hemmen. Dies ist möglich, weil die Entwicklung der Kinder- und Jugendzeichnung ganz eng mit der kognitiven und emotionalen Entwicklung des Menschen zusammenhängt.

*menschenbildende Kraft künstlerisch-ästhetischer Praxis*

Eine weitere wichtige Komponente kann die sich gleichzeitig entwickelnde Bildung des Geschmacks sein. Hier sehe ich vor allem hohe Ansprüche an die Kunstpädagoge/-innen, hinsichtlich ihrer Toleranz, sowie ihrer kulturellen Kompetenz, in einer multikulturellen Gesellschaft, da Geschmack stets geschlechts- und kulturellspezifisch geprägt ist.

*Bildung des Geschmacks*

## B. Erkenntnis<sup>65</sup>

Ziel der Kunstpädagogik auf der Ebene künstlerisch-ästhetischer Praxis sollte immer sein, ästhetisch-praktische Reaktionen

- auf die unmittelbar oder medial erfahrbare Welt
- auf dem Wege der handelnden, der mechanischen, der technischen Wiederholung,
- auf der Ebene der kritischen, fragenden Auseinandersetzung,
- der Neuordnung und Neustrukturierung,
- der Innovation und der symbolischen Aneignung zu initiieren.

Denn im Prozess der künstlerisch-ästhetischen Praxis können wir stets die Verschränkung von praktischem Handeln, rationaler Reflexion und sinnlich, emotionaler Erfahrung erleben: D.h. der ganze Mensch ist stets am künstlerisch-ästhetischen Prozess beteiligt. Hinzu paart sich der Mut zum Experimentieren und zur Polyvalenz. Diese Kombination der verschiedenen menschlichen Erkenntnisfähigkeiten ermöglicht optimale Voraussetzungen auf dem Wege zu Erkenntnis.

*Verschränkung von praktischem Handeln, rationaler Reflexion und sinnlich, emotionaler Erfahrung*

<sup>65</sup>Verwendete Literatur:

Dietrich Grünewald: Malen, Zeichnen, Formen, Bauen... Über die Formen und Funktionen ästhetischer Praxis; in: Kunst + Unterricht 107/1986, S. 29 - 31;

446

*Imitation und Illustration führen nicht zu Bildungsprozesse*

*Ziel muss individuelle Auseinandersetzung sein*

*utopisch, unreal, fantastisch, emotional*

*Aktivierung weit höherer Potentiale menschlicher Erkenntnisfähigkeit*

*Wege zu transferierbaren kreativen/innovativen Lösungen*

*Erkenntnisfähigkeit des Individuums und der Gesellschaft*

*Kommunikation als Brücke zwischen Ding und ästhetischem Objekt*

Will man diesen Weg beschreiten, wird jedoch klar, dass künstlerisch-ästhetische Praxis nicht beim bloßen Imitieren oder Illustrieren von Kunstwerken stehen bleiben darf, sondern dass der Prozess der künstlerisch-ästhetischen Praxis stets ein Weg der individuellen Auseinandersetzung sein muss.

Hier zeigt sich die Komplexität der künstlerisch-ästhetischen Praxis in ihrer Reinform: Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Machen werden aufeinander bezogen und arbeiten Hand in Hand. Dabei sind im Moment der Erkenntnis utopische, irreal, fantastische und emotionale Dimensionen im Erkenntnisprozess eingeschlossen.

Eine weitere menschenbildende Grundfunktion künstlerisch-ästhetischer Praxis wird deutlich: die Aktivierung von weit höheren Potentialen der menschlichen Erkenntnisfähigkeit durch das Ansprechen des ganzen Menschen und damit die Aktivierung größerer Teile des menschlichen Gehirns, die ungenutzt brachliegen.<sup>66</sup>

Gleichzeitig wird klar, dass der Weg der künstlerisch-ästhetischen Praxis auch Wege zu kreativen, innovativen Lösungen aufzeigen kann, die auf andere Bereiche des menschlichen Lebens modellhaft übertragbar sind. Somit erhöht die künstlerisch-ästhetische Praxis nicht nur die Erkenntnisfähigkeit des Einzelnen, sondern auch der Gesellschaft, wenn sie als selbstbestimmter Prozess richtig verstanden und initiiert wird, und Kunstpädagog/-innen genügend Kompetenz, Erfahrung und Empathie besitzen den ästhetischen Prozess zu fördern und nicht zu hemmen. Dem ästhetischen Prozess muss in jedem Fall als Grundvoraussetzung Raum und Zeit eingeräumt werden.

### C. Kommunikation<sup>67</sup>

Die Funktion der Kommunikation liegt im Wesen des ästhetischen Objektes, das erst durch seine Vermittlung vom Ding zum ästhetischen Objekt erhoben wird. Sie ist nie eine bewusste Intention. Sie entsteht erst aus dem Angebot an die Betrachter/-innen in einen Dialog mit dem ästhetischen Objekt einzutreten. Dieser Rezeptionsprozess hat produktiv-kreativen Charakter. Diese Kommunikationsfunktion kann auch zielgruppenorientiert angegangen werden, indem bestimmte Inhalte, Emotionen, Stimmungen, etc. übertragen werden.

Die Qualität des Kommunikationsprozesses kann von

- unterhaltendem,
- informativen,
- aufklärendem,
- kritischem,
- animierenden,
- motivierendem,
- überzeugendem,
- überredendem,
- provokativem,
- reflexivem,
- präsentativem,
- schmückendem,
- erinnernden,
- nachdenklichem,
- aufheiterndem,

<sup>66</sup>-vgl. Kap. 3, Goleman u.a.

<sup>67</sup>-Verwendete Literatur:

Dietrich Grünewald: Malen, Zeichnen, Formen, Bauen... Über die Formen und Funktionen ästhetischer Praxis; in: Kunst + Unterricht 107/1986, S. 29 - 31;

•u.v.a.m.

Charakter sein.

In der Funktion der Kommunikation fließen also die beiden anderen Grundfunktionen zusammen. Wo sich die beiden anderen Funktionen mehr auf das ästhetisch aktive, produktiv schöpferisch tätige Subjekt beziehen, erweitert die dritte Grundfunktion die Dimension der künstlerisch-ästhetischen Praxis auf die Öffnung des Subjektes zur Welt, in Form des ästhetischen Ausdrucks. Dieser stellt ja immer auch eine Selbstoffenbarung dar. Dadurch gibt das Subjekt einen Teil seines Selbst preis. Dies geschieht in einem offenen Zugehen auf die Welt durch das ästhetische Objekt. Hier bieten sich insbesondere Möglichkeiten der nonverbalen Kommunikation, die verbale Schwächen und Hemmungen kompensieren kann. Dies hat wiederum menschenbildende Funktion, wenn es den Kunstpädagog/-innen gelingt, die geeignete Atmosphäre für die Präsentation der ästhetischen Objekte zu schaffen, die insbesondere am Anfang fördernde und motivierende Funktion haben muss. Erst später darf sie den Weg zur Öffentlichkeit finden, um den ästhetisch-praktisch schaffenden Menschen in seinem Weg unterstützend zu fördern, statt ihn zu hemmen oder gar zu blockieren.

#### D. Zur Bedeutung der künstlerisch - ästhetischen Praxis für die menschliche Entwicklung<sup>68</sup>

Die Bedeutung der künstlerisch-ästhetischen Praxis für die menschliche Entwicklung hat sich bereits in den drei Grundfunktionen gezeigt, trotzdem soll hier diesem Phänomen nochmals gründlich nachgegangen werden, weil sich daraus eine unumstößliche Rechtfertigung des menschenbildenden Potentials der Kunstpädagogik durch die künstlerisch-ästhetische Praxis ergibt. Axel von Criegern<sup>69</sup> fasst das komplizierte Beziehungsgefüge, in dem das ästhetische Produkt, das Bild, heute steht, stichwortartig zusammen und ordnet ihm anthropologische, kultur-historische, kommunikative, psychologische, bedürfnisbezogene, sinnlich wahrnehmende, erzieherische, kultisch-religiöse, repressiv-manipulatorische, kommerzielle, die Sinnlichkeit sublimierende, das Sehen, Denken und Fühlen organisierende, abbild- und modellhafte Funktion für die Wirklichkeit, spielerische, lustvolle und aggressive Größe zu.

Woher kommt diese Komplexität des Bildes, woher seine herausragende Bedeutung für die menschliche Entwicklung?

Dieser Frage möchte ich nun bei Konrad Fiedler nachgehen, der bereits zur Untrennbarkeit von Wahrnehmen, Erkennen, Denken und Machen wichtige Argumente liefern konnte. Somit ergibt sich nicht nur in meiner Argumentation, sondern auch in der Auswahl der Quellen ein roter Faden.

Zunächst geht Fiedler<sup>70</sup> von der Tatsache aus, dass der Mensch, in dem er künstlerisch-praktisch aktiv ist, etwas hervorbringt, was ausschließlich durch die Wahrnehmung und hier insbesondere durch das Sehen bestimmt ist. Gleichzeitig setzen in dieser ästhetisch-prak-

*Öffnung des Subjektes  
zur Welt als Weg zur  
Menschenbildung*

*das Bild besitzt  
anthropologische, kultur-  
historische, kommunika-  
tive, psychologische, bedürf-  
nisbezogene, sinnlich  
wahrnehmende, erzieheri-  
sche, kultisch-religiöse,  
repressiv-manipulatorische,  
kommerzielle, die Sinnlich-  
keit sublimierende, das  
Sehen, Denken und Fühlen  
organisierende, abbild- und  
modellhafte Funktion für  
die Wirklichkeit, spieleri-  
sche, lustvolle und aggres-  
sive Bedeutung*

*Ursprung der Komplexi-  
tät von Bildern*

*Nachahmungs- und  
Spieltrieb*

<sup>68</sup>Verwendete Literatur:

Konrad Fiedler: Über den Ursprung der künstlerischen Tätigkeit, 1887; in: Konrad Fiedler: Schriften zur Kunst I, München 2. Aufl. 1991, S. 111 - 220;

Axel von Criegern: Illustrieren und Illustration als Leitbegriffe einer Bilderziehung in der Grundschule; in: Schneider, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip; Weinheim/Basel 1988; S. 67 - 86;

<sup>69</sup>V. Criegern, 1988, 69;

<sup>70</sup>Fiedler, 1887/1991, 160;

tischen Aktivität zwei angeborene Triebe ein: der Nachahmungstrieb und der Spieltrieb.<sup>71</sup> Aber, sowie der Mensch etwa nur einen Umriss zeichnet, schafft er bereits etwas Neues.<sup>72</sup> Er tut etwas für seinen Gesichtssinn, gibt ihm eine neue Herausforderung. D.h. ausgehend von einer bereits existierenden Sache, bringt der Mensch ästhetisch-aktiv etwas Neues, nie Dagewesenes hervor.

Obwohl die Leistung der Hand die feinen Empfindungen des Auges nur äußerst selten zu übertreffen vermag, bringt sie etwas anderes hervor, als das, was der Gesichtssinn zuvor wahrnahm. Die Hand versucht zunächst mühsam und unbeholfen die Arbeit des Auges darzustellen, aber gerade in diesem Nachahmungsprozess geschieht es, dass zu allen Wahrnehmungs- und Vorstellungsprozessen das Bewusstsein und die Geistestätigkeit des Menschen mithineinspielen. Und obwohl sich jeder bildnerische Vorgang zunächst als körperliche Manipulation darstellt, muss diese als Weiterentwicklung des körperlichen Geschehens aufgefasst werden, das bei Wahrnehmungsprozessen nachweisbar ist.

*Entwicklung der Zeichenfertigkeiten und -fähigkeiten sowie die Verfeinerung der Wahrnehmung bedingen sich gegenseitig*

Körperliche und geistige Entwicklung, hier die Entwicklung der Zeichenfertigkeiten und -fähigkeiten der Hand und die Verfeinerung der Wahrnehmung des Gesichtssinnes, bedingen sich gegenseitig.<sup>73</sup>

Die Entwicklung des Sehprozesses eröffnet dem Menschen ein spezifisches Gebiet seines Wirklichkeitsbewusstseins und es gibt viele sehende Menschen, die mit "Blindheit" geschlagen sind, weil sie ihre Augen nur nebensächlich, unvollkommen und nachlässig erzo-gen und ausgebildet haben. Das Sehorgan öffnet den Weg nicht nur zum rein wahrnehmenden Sehen selbst, sondern auch zu einem gewissen Anschauungsgenuss: Dieser wohnt dem geheimen Sinn der Kunst inne und hat die Kraft, direkt das Gemüt eines Menschen anzusprechen. Dies geschieht unmittelbarer, als das die Natur oder der Mensch selbst schaffen könnten. Die künstlerische Tätigkeit ist eben nicht nur einseitig von der Sachlichkeit und Klarheit getränkt, die sich allem Sinnlichen und Emotionalen entzieht. Sie versetzt den Menschen in die Lage, seinen anschaulichen Wahrnehmungen direkt anschaulichen Ausdruck zu verleihen.

*Anschauungsbeziehung  
=> Ausdrucksbeziehung*

So wandelt sich die Beziehung des Menschen zur Natur von einer reinen Anschauungsbeziehung zu einer Ausdrucksbeziehung.<sup>74</sup> Der Prozess der künstlerisch-ästhetischen Praxis beginnt in der Wahrnehmung, der Anschauung und vollendet sich in der äußerlichen bildnerischen Tätigkeit. Das Ziel jeder bildnerischen Tätigkeit ist<sup>75</sup>

"das fortzusetzen, was das Auge begonnen hat."

*Zustand des Fließens als Voraussetzung*

Der Mensch hat keine eigenen Organe dafür, was das Ziel des künstlerisch-ästhetischen Prozesses ist, also muss er zu äußeren Tätigkeiten greifen, um dieses Ziel in die Tat umsetzen zu können.<sup>76</sup> Die künstlerische Tätigkeit stellt letztendlich auch eine bestimmte Art der Entwicklung bewussten Lebens dar. Der Zustand, in dem der

<sup>71</sup>: somit finden wir in Fiedlers Denken Tendenzen wieder, die uns aus dem Studium der Bildungsklassiker, wie z.B. Schiller, bereits bekannt sind. Der Kreis schließt sich.

<sup>72</sup>: Fiedler, 1887/1991, 162;

<sup>73</sup>: Fiedler, 1887/1991, 168; "dass jede Möglichkeit eines Fortschrittes in der Entwicklung der Vorstellung abhängig ist von jener mechanischen Tätigkeit."

<sup>74</sup>: Fiedler, 1887/1991, 173;

<sup>75</sup>: Fiedler, 1887/1991, 174;

<sup>76</sup>: Fiedler, 1887/1991, 175/176; "Gerade der Künstler wird sich bewusst sein, dass die höhere Entwicklung seines geistig-künstlerischen Lebens erst in dem Augenblicke beginnt, in dem sein Vorstellungsdrang die äußeren Organe seines Körpers in Bewegung setzt, in dem zur Tätigkeit des Auges und des Gehirns die Tätigkeit der Hand hinzutritt. Dann erst betritt er die Bahn, auf der er sich aus Dunkelheit und Beschränkung zu steigender Klarheit und Freiheit emporarbeitet. All seine Begabung, all seine Genialität entwickelt sich erst in diesem äußerlich wahrnehmbaren Tun, in dem sich nicht die Darstellung, sondern die Entstehung der künstlerischen Vorstellungswelt vollzieht."

ästhetische Prozess abläuft, muss (wie wir es bereits bei Lehnerer gesehen haben) ein Zustand der Freiheit sein, der dem Zustand des Menschen im Spiel gleicht und in gewissem Sinne an tranceartige Bewusstseinszustände erinnert. Dennoch ist es ein sehr wacher Zustand, in dem der Mensch nur all das vergisst, was sein Bewusstsein außer seiner künstlerischen Tätigkeit beschäftigen, ablenken könnte. Es handelt sich um einen Zustand, in dem sich die geistigen Tätigkeiten des Wahrnehmens, des Vorstellens, des Erinnerns, etc. nicht mehr voneinander trennen lassen und sich seine äußeren Organe quasi wie selbständig bewegen und der inneren Vorstellung äußeren anschaulichen Ausdruck verleihen.<sup>77</sup>

Kurz zusammengefasst lässt sich festhalten, dass der Mensch erstens über die künstlerisch-ästhetische Praxis ein spezifisches Bewusstsein der Welt erreicht, das er durch reines Denken nie erreichen könnte.<sup>78</sup> So muss die künstlerische Tätigkeit, nach Fiedlers Ansicht,<sup>79</sup> dem Streben nahekommen, "sich aus dem Zustand geistiger Unsicherheit und Verworrenheit zu erheben und zur Höhe geistiger Klarheit und zur Beherrschung des Seienden" zu kommen. Damit wird also auch das Ziel der Menschwerdung in der künstlerisch-ästhetischen Praxis verfolgt. Im ästhetischen Prozess bringt der Mensch etwas Besonderes hervor, das ein ‚Ideal‘ des menschlichen Bewusstseins ver-äußert.<sup>80</sup>

Dies liegt vorallem daran, dass der Mensch hier als ganzer angesprochen wird und es schafft, die Grenzen des begrifflichen Denkens, der gesellschaftlichen Werte, Normen und Konventionen und seines Selbstbildes zu überschreiten.

*künstlerisch-ästhetische Praxis eröffnet dem Menschen ein spezifisches Bewusstsein der Welt*

*Grenzen begrifflichen Denkens, Werte, Normen und das Selbstbild werden überschritten*

<sup>77</sup>-hier begegnen wir abermals dem Phänomen des „Fließens“ (vgl. Kap. 3, Goleman)

<sup>78</sup>-Vgl. den Begriff des „Ästhetischen Denkens“ bei Gunter Otto; Somit trägt die künstlerisch-ästhetische Praxis eindeutig zur Menschwerdung bei. Zweitens braucht der Mensch zur Annäherung an die Natur, an die Wirklichkeit oder an die Welt die künstlerische Tätigkeit, weil „dem menschlichen Geist das reine und klare Gebiet der sichtbaren Form verschlossen bleibt, solange sich seine Auffassung des Sichtbaren nur in unmittelbaren oder reproduzierten und assoziierten Wahrnehmungen vollzieht.“ (Fiedler, 1887/1991, 193/194;)

<sup>79</sup>-Fiedler, 1887/1991, 202;

<sup>80</sup>-Fiedler, 1887/1991, 219/220; „was nicht mehr bloß einen relativen Wert aus seiner Bedeutung für ein Allgemeines abzuleiten hat, sondern dessen absoluter Wert darin besteht, dass in ihm das menschliche Bewusstsein zu den höchsten Graden seiner Entwicklungsfähigkeit gelangt ist.“



## Teilbaustein 3: Aspekte visueller Informationsverarbeitung

*zur Bedeutung der  
Wahrnehmung und ihr  
Beitrag zur Erkenntnis*

Viele Fragen der Kunstpädagogik kreisen um die Bedeutung der Wahrnehmung und ihren Betrag zur Erkenntnis. Ich möchte an dieser Stelle versuchen neueren wissenschaftlichen Ansätzen nachzugehen, um so die Begründungsansätze, die bereits in diese Arbeit eingebracht wurden, erhärten zu können. Dabei beschäftige ich mich schwerpunktartig mit den Schriften von John R. Anderson. Diese sind m. E. am weitreichendsten und eignen sich gut für die Übertragung auf das Anwendungsgebiet der Kunstpädagogik. In besonderem Maße beeindruckt hier die verschiedenen Anknüpfungspunkte zwischen humanen und künstlichen neuronalen Netzwerken.

Dabei ist mir klar, dass es sich nur um meine subjektive Auswahl handelt. Diese lässt sich aber aufgrund der Tatsache begründen, dass dieses Gebiet nicht im Zentrum meiner Schrift steht, sondern nur einen unter vielen Ansatzpunkten darstellt.

### A. Zur Wahrnehmungsphysiologie<sup>81</sup>

„Non est in intellectu quod non prius fuerit in sensibus.“<sup>82</sup>

EXKURS IIa: Zum physiologischen Sehprozess<sup>83</sup> Seite 623

EXKURS II: Biologische neuronale Netzwerke und visuelle Informationsverarbeitung<sup>84</sup> Seite 624

*Wahrnehmungsirritation  
Wahrnehmungsschulung  
Wahrnehmungs-  
psychologie  
Wahrnehmungs-  
physiologie*

Die Bildende Kunst verletzt absichtlich andauernd die Regeln der visuellen Informationsverarbeitung und argumentiert mit der Funktion der Wahrnehmungsirritation, als Wahrnehmungsschulung. Sie will, indem sie diese Regeln bricht, den Alltag aufbrechen, Alltägliches, Gewohntes wieder sichtbar machen, den Sehprozess aus seiner gewohnten Routine werfen.<sup>85</sup> Denn im Regelverstoß liegt m.E. eines der Grundprinzipien der Kunst, spätestens seit der Moderne. Generell unterstreichen diese Untersuchungsergebnisse wiederum die Tatsache, dass die Selektivität der Wahrnehmung nicht nur subjektiv, sondern insbesondere wahrnehmungsphysiologisch, psychophysisch gegeben ist. Die Komplexität der Wahrnehmung, die Datenfülle, die Unzulänglichkeit der Sensoren, der Zeitdruck, etc. ver-

<sup>81</sup>-Verwendete Literatur:

Hans Daucher/ Rudolf Seitz: Didaktik der bildenden Kunst. Moderner Leitfaden für den Unterricht; München 12. Aufl. 1982;

Hans Jrtel: Psychophysische Invarianzen in der Farb- und Helligkeitswahrnehmung; Berlin/Heidelberg/New York 1991;

Abbildung des Auges aus: „Heiligmann/Janus/Länge: Das Tier Bd.1, Stuttgart 1975;

Ulrich Hamm: Perspektive, Stuttgart 2. Aufl. 1995, S. 24ff.;

John R. Anderson: Kognitive Psychologie. Eine Einführung; Heidelberg 2. Aufl. 1989;

<sup>82</sup>: John Locke

<sup>83</sup>: s. Anhang: „weiterführende Texte“/ Kap. 7, Exkurs2a;

<sup>84</sup>: s. Anhang: „weiterführende Texte“/ Kap. 7, Exkurs2;

Verwendete Literatur:

Kurt Staguhn: Objektive künstlerische Gesetze und ihre Bedeutung für Lern- und Erkenntnisprozesse. Kritische Anmerkungen zu einigen Thesen von Hans Giffhorn; in: Zeitschrift für Kunstpädagogik 6/1973, S. 310 - 319;

Kurt Staguhn: Didaktik der Kunsterziehung, Frankfurt a. Main 2. Aufl. 1972;

Thomas Lachmann: Vergleichen und Erkennen - Vorgänge im Gedächtnis bei der visuellen Relationserkennung; Lengerich/Berlin/Riga/Rom/Wien/Zagreb/Pabst Science Publishers 2000;

John R. Anderson: The Architecture of Cognition; Mahwah, New Jersey 1983/1996;

John R. Anderson: Kognitive Psychologie. Eine Einführung; Heidelberg 2. Aufl. 1989;

John R. Anderson/Christian Lebiere: The Atomic Components of Thought; Mahwah, New Jersey 1998;

Chris Forsythe/Eric Grose/Julie Ratner: Human Factors and Web Development; Mahwah, New Jersey 1998;

David Marr: Vision. A Computational Investigation into Human Representation and Processing of Visual Information; New York 1982/2000;

<sup>85</sup>: Man denke hier z.B. an die Malerei des Surrealismus, etwa von Magritte, Max Ernst oder Dali, an Marcel Duchamps ready mades, an Nam June Paiks Videoskulpturen, an Jean Tinguelys kinetische Objekte oder an die Herd - Objekte von Rosemarie Trockel, um nur einige signifikante Beispiele zu nennen.

langen dem sensorischen Datenverarbeitungsprozess Höchstleistungen ab, die nur doch Automatisierung und Vereinfachung annähernd erreicht werden kann.

Wiederum muss also eine Wahrnehmungsschulung von frühester Kindheit an gefordert werden und gleichzeitig aber auch eine Wahrnehmungssirritation zum Aufbrechen von Routinen und Automatisieren: Routine und Automatisierung bedeuten zum einen Erleichterung, zum anderen aber bergen sie das Risiko der „Abstumpfung“, eines gewissen „Blindwerdens“ und der „Arroganz“ in sich.

Die Bildende Kunst übernimmt so die Aufgabe des Wächters über ein gesundes Maß an Routine, Erfahrung und Automatisierung und gleichzeitig des Impulsgebers für das Wachrütteln aus dem „Alltagschlaf“. Die Kunstpädagogik muss hier unbedingt die Verbündete der Bildenden Kunst sein. Sie läuft jedoch Gefahr, indem sie sich die Methoden der Wahrnehmungssirritation der Bildenden Kunst zur Gewohnheit macht, die Bildende Kunst ihrer Mittel zu berauben.

Folgendes Diagramm<sup>86</sup> beschreibt den Informationsfluss von der Umgebung bis zu ihrer Repräsentation in der Wahrnehmung zu beschreiben:



Abb. 87

Die Kreise stellen die Information, die Rechtecke den sensorischen und perceptorischen Informationsverarbeitungsprozess dar.

Exkurs III: Speichern von bildlichem und verbalem Wissen<sup>87</sup> Seite 628

Bildhafte und verbale Informationen sind nicht einfach austauschbar. Bildhafte Informationen lassen sich deshalb auch nicht ohne Informationsverlust verbalisieren. Bilder müssen anders memorisiert werden, als Worte, als Sprache. Dies liegt u.a. an der Grundstruktur eines Bildes im Vergleich zur Sprache. Bilder haben simultanen, synchronen Charakter, deshalb kommt es bei ihrer Wahrnehmung auch auf die räumliche Situation der Items zueinander an. Sprache hingegen ist linear nacheinander, sequentiell angeordnet. So passen Santas Ergebnisse auch genau zur Struktur der Informationen.

**Gleichzeitig heißt dies aber auch, dass das Denken, sowohl in Bildern, als auch verbal verlaufen muss, um einen optimalen Informationsfluss zu gewährleisten.** Für die Bildung muss daraus die Schlussfolgerung gezogen werden, dass Bildung nie einseitig verbal verlaufen kann. Verbale, sowie bildhafte Impulse und Informationen haben gleichberechtigte Bedeutung für die Informationsverarbeitungsprozesse. Deshalb müssen sie gleichberechtigt geübt

*Aufbrechen von Routinen und Automatismen*

*Bildende Kunst als Wächter über Routine, Erfahrung und Automatisierung*

*Wahrnehmung: Informationsfluss vom Reiz zur Repräsentation*

*bildhafte und verbale Informationen sind nicht austauschbar*

*Denken verläuft in Bildern und verbal*

*Bildung kann nicht einseitig verbal verlaufen*

<sup>86</sup>vgl. Anderson, 1989, 76-77;

<sup>87</sup>s. Anhang: „Weiterführende Texte“ / Kap. 7, Exkurs 3;

*Vorstellungsbilder sind keine mentalen Abbilder*

und ausgebildet werden. Nur so kann man zu einer optimalen Informationsverarbeitung gelangen.

Bei der Durchführung einer Aufgabe müssen Objekte visualisiert werden. Dennoch muss konstatiert werden, dass ein Vorstellungsbild und ein „Bild im Kopf“ sich nicht entsprechen. Beide unterscheiden sich vom Originalbild darin, dass es sich nicht um exakte Abbilder handelt. Sie können verzerrt oder sogar in bedeutungshaltige Bestandteile aufgegliedert sein. Vorstellungsbilder sind abstrakt und nicht an visuelle Eigenschaften gebunden. Mit ihnen können Eigenschaften assoziiert werden, die auf taktilen oder visuellen Empfindungen beruhen. Quantitäten können ähnlich verarbeitet werden, wie Vorstellungsbilder. Versuche zeigen, dass Vorstellungsbilder verformbarer sind, als Abbilder: die Erinnerung an die tatsächlichen Eigenschaften einer Zeichnung werden durch allgemeines Wissen über die Objekte verzerrt. Ein echtes Bild von einem Objekt würde das abgebildete Objekt jedoch nicht verändern.

Exkurs IV: Zuordnungen von bildlichen und verbalen Symbolen<sup>88</sup> Seite 630

*was sind Vorstellungsbilder?*

Wenn Vorstellungsbilder keine mentalen Abbilder eines Objektes sind, was sind sie dann? Folgende Eigenschaften konnten in Forschungsexperimenten spezifiziert werden:<sup>89</sup>

- Vorstellungsbilder können kontinuierlich variierende Informationen repräsentieren.
- Vorstellungsbilder können auf Operationen angewendet werden, die Analogien zu räumlichen Operationen sind.
- Vorstellungsbilder sind nicht an räumliche Modalitäten gebunden; sie sind Teil eines allgemeinen Systems zur Repräsentation räumlicher und kontinuierlich variierender Information.
- Vorstellungsbilder sind in ihren Quantitäten (z.B. Größe) schwer zu unterscheiden.
- Vorstellungsbilder sind formbarer und weniger präzise als Bilder.
- Vorstellungsbilder von komplexen Objekten sind in einzelne Bestandteile untergliedert.

*visuelle Informationsverarbeitungsprozesse als komplexe Kodierungs- und Dekodierungsprozesse*

Bei visuellen Informationsverarbeitungsprozessen handelt es sich um höchst komplexe Kodierungs und Dekodierungsprozesse, die bei der Übertragung auf künstliche neuronale Netze enorme Probleme schaffen. Wie bereits beim rein physiologischen Wahrnehmungsvorgang im Auge vermutet, liegt die Hauptarbeit im Gehirn und seinen neuronalen Netzwerken.

*das Gehirn als ‚Wahrnehmungsorgan‘*

**Das eigentlich Sehorgan ist das Gehirn, nicht das Auge.** Je komplexer ein physiologischer Vorgang, desto störanfälliger ist er auch. Trotzdem ist das Gehirn so ein wunderbares Organ, dass es in der Lage ist, Störungen zu kompensieren. Andere Teile können Aufgaben im Störfall übernehmen. Dazu ist jedoch ein Lernprozess notwendig.

*Repräsentation von Wissen im visuellen Gedächtnis*

Wie wird nun Wissen im visuellen Gedächtnis repräsentiert?<sup>90</sup> Es gibt Belege dafür, dass die Wissensrepräsentation bedeutungsmäßig verläuft: verbale Kommunikationsinhalte werden nicht im

<sup>88</sup>s. Anhang: „weiterführende Texte“ / Kap. 7, Exkurs 4;

<sup>89</sup>Anderson, 1989, 96;

<sup>90</sup>vgl.: Anderson, 1989, 103f.; Ein Beispiel dafür zeigt die folgende Abbildung von Ronald James. Das Bild scheint für die Versuchspersonen zunächst keine Bedeutung zu haben, nur aus Flecken zu bestehen, also können sie sich nur schlecht an das Bild erinnern. Entdecken sie jedoch bei genauem Hinsehen, dass es sich um einen Hund, genauer um einen Dalmatiner handelt, kommt es zu einer erheblich verbesserten Gedächtnisleistung.

genauen Wortlaut, sondern als Bedeutung der Botschaft abgespeichert, visuelle Details werden als bedeutungshaltige Interpretation eines Bildes gespeichert.<sup>91</sup> Eine Reihe von Experimenten zum Bildgedächtnis konnten zeigen, das die Bedeutung des Bildes, nicht das Bild selbst im Gedächtnis behalten wird. Die Versuchspersonen zeigen insbesondere schlechte Gedächtnisleistungen bei Bildern, die nicht sinnvoll interpretiert werden können.<sup>92</sup>

Für Kunstpädagog/-innen bedeutet dies, dass visuelle Alphabetisierung unbedingt notwendig ist und die Basis für jegliche Art von Bildung legt. Insbesondere in der heutigen Zeit, in der, u.a. durch die Präsentationen des WorldWideWeb, das Bild wieder auf dem Vormarsch beim Informationsaustausch ist.

Wichtig ist es, das Sehen zu lernen, den Blick zu schärfen, unterschiedlichste Darstellungsmöglichkeiten und bildliche Kodierungen zu erlernen, um so das Interpretationsrepertoire und die Interpretationsmethodenvielfalt zu erhöhen, und um konsequenterweise das Lernen sowie das Memorisieren von visuellen Daten optimieren zu können.

Exkurs V: Visuelles und verbales Gedächtnis<sup>93</sup> Seite 631

Bildung ist zwar einerseits von individuellen, intellektuellen und emotionalen Fähigkeiten und Fertigkeiten, sowie unumstritten vom sozialen Milieu, in dem der junge Mensch aufwächst, abhängig, andererseits wird dies aber entscheidend vom visuellen Gedächtnis und der visuellen Informationsverarbeitung gesteuert und beeinflusst. Je größer der Speicher von Items und Patterns, je größer also das abgespeicherte Netzwerk von Knoten und Verknüpfungen, desto höher ist die Chance Neues erst einmal bewusst wahrnehmen und schließlich anknüpfen und integrieren zu können. Je geringer dieser Speicher ausfällt, desto weniger Möglichkeiten hat das Individuum auf seine Umwelt zu zugehen und von ihr zu lernen.<sup>94</sup> Denn erst, wenn ein Grundrepertoire aufgebaut ist, hat klassische Bildung eine Chance in den Menschen vorzudringen. Wenn man Menschen auf ihre intellektuellen Fähigkeiten hin testet oder sie beurteilt, muss man zunächst nachforschen, in welchem Zustand bzw. auf welchem Niveau sich ihr visuelles und verbales Gedächtnis befindet. Natürlich beeinflussen sich Bildung und Gedächtnis gegenseitig, trotzdem muss zugegeben werden, dass das visuelle und verbale Gedächtnis die Basis bietet, worauf Bildung aufbaut. Konsequenterweise muss eine Kunstpädagogik, die auf Menschenbildung abzielt, sich zunächst um den Auf- und Ausbau, sowie die Pflege des visuellen, aber auch des verbalen Gedächtnisses bemühen.

Dies erreicht sie jedoch keineswegs durch einen, falsch verstandenen, produktorientierten Unterricht, dessen Ziel es ist, die Zimmer und Flure zu schmücken und die Institution nach außen hin zu repräsentieren, sprich einer Mal- und Bastelstube. Sondern sie erreicht dies nur durch einen pädagogisch konzipierten und sorgfältig kritisch reflektierten Unterricht, in dessen Mittelpunkt immer der

*visuelle Alphabetisierung ist als Basis für Bildung notwendig*

*Interpretationsrepertoire und Interpretationsmethodenvielfalt*

*Bildung wird durch das-visuellen Gedächtnis und die visuelle Informationsverarbeitung grundgelegt*

*Mal- und Bastelstuben bilden nicht.*

<sup>91</sup>-dies zeigt schon das Beispiel der Reizfiguren in Ansätzen;

<sup>92</sup>-vgl.: Anderson, 1989, 107; s. auch: Wiseman, S.; Neisser, U.: Perceptual Organization as a Determinant of Visual Recognition Memory; in: American Journal of Psychology 87/1974, 675-681;

<sup>93</sup>-s. Anhang: „weiterführende Texte“ / Kap. 7, Exkurs 5;

<sup>94</sup>-Menschen wie Kaspar Hauser, die von frühester Kindheit an total isoliert aufwachsen, ohne die Welt entdecken zu können, können folglich ein sehr eingeschränktes Repertoire aufbauen. Deshalb muss, wenn man sie innerhalb einer Rehabilitationsphase „zivilisieren“ möchte, zunächst dieses Grundrepertoire aufgebaut und erweitert werden.

*ästhetische Prozesse bereichern den Menschen und begleiten ihn individuell bedürfnisorientiert*

*Kenntnisse der Informationsverarbeitung als Basis einer ‚humanen‘ Pädagogik*

*Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitung nach Staguhn*

**Mensch stehen muss.**

**Der ästhetische Prozess, der rezeptiver oder produktiver Art sein kann, muss jedoch für den Menschen bereichernd sein und ihn individuell bedürfnisorientiert weiterbegleiten.**

**Dies kann die klassische Institution Schule heute nicht leisten, sie unterrichtet, lehrt und bildet an den Bedürfnissen der Gesellschaft, der Kinder und der Menschen vorbei. Wichtig wäre eine Rückbesinnung auf diese grundlegenden Erkenntnisse, wie wir Menschen z.B. überhaupt Informationen verarbeiten, was die Basis dafür ist, und genau darauf müsste eine „humane“ Pädagogik aufbauen und sich auch daraufhin ausbilden.**

Nach diesem Ausflug in die kognitive Psychologie, möchte ich versuchen den Kreis zur Kunstpädagogik wieder zu schließen. Dazu greife ich exemplarisch wieder auf einen Autor zurück, der sich selbst grundlegend mit dem Wahrnehmungs- und Informationsverarbeitungsprozess beschäftigt hat: Staguhn<sup>95</sup> charakterisiert die künstlerische Praxis als kognitiven Regelkreis:

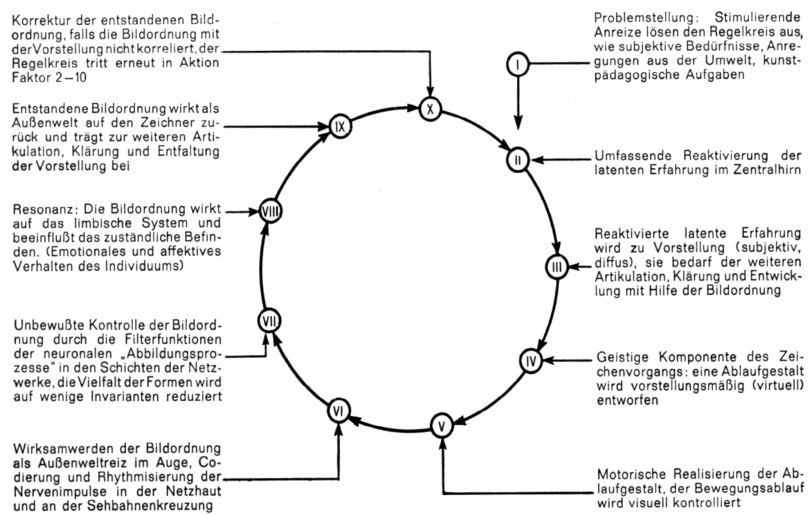


Abb. 88

*bildnerische Tätigkeit mündet in Erkenntnisprozesse*

*künstlerische Ordnungsprozesse als vorbewusste Verarbeitung*

Staguhns Regelkreis basiert auf der These, dass es sich bei der bildnerischen Tätigkeit um ein Modell geistiger Abläufe handelte, deren Ziel Erkenntnis ist. Er charakterisiert Faktorengruppen, die das Zusammenspiel im Regelkreis steuern. Dazu gehören<sup>96</sup>:

- stimulierende Anreize, Impulse, die den Regelkreis in Gang setzen, wie z.B. subjektive Bedürfnisse, Anreize der Umwelt, kunstpädagogische Aufgabenstellungen, etc.;

Der Autor ist der Überzeugung<sup>97</sup>, dass es sich bei künstlerischen Ordnungsprinzipien um vorbewusste, automatisch wirksam werdende Prinzipien handelt, die im wahrnehmenden Menschen ihre

<sup>95</sup>:Staguhn, 1972, 36;  
<sup>96</sup>:Staguhn, 1972, 37ff.;  
<sup>97</sup>:Staguhn, 1973, 312;

Ursache haben und bei der künstlerischen Praxis zu Mitteln künstlerischen Ordners werden. Diese vorbewusste Verarbeitung der Außenwelt im Sehzentrum setzt er gleich mit Vorgängen der Filterung formaler und farbiger Merkmale wahrgenommener Gegenstände und Vorgängen der Konturverschärfung. So ist er der Ansicht, dass nur solche formalen Reize die Filter leicht passieren können, die bestimmte Struktur-, Farb- und Formmerkmale aufweisen.<sup>98</sup>

Wichtig bleibt im Sinne Staguhs festzuhalten, dass es sich bei den Wahrnehmungskategorien, sowie den von ihnen abhängigen künstlerischen Gesetzen<sup>99</sup> um genetisch gegebene Kategorien des Erkennens handelt, die angeboren sind und der systematischen Förderung bedürfen, um sich entwickeln zu können. Diese geistigen Kategorien wirken sich auf die formale Strukturierung bildhafter Medien aus. Deshalb spricht man zurecht von künstlerischen Gesetzen.

Bezugssystem der künstlerischen Gesetze sind die neuronalen Netzwerke, die die neurobiologische Grundlage für die wahrnehmungskategoriale Ordnung formaler Außenweltreize liefern: Sie filtern und bilden Kontraste. In diesen Bereich fallen folgende künstlerische Gesetze:

- Farbgesetze: Farbkontraste, Farbperspektive, Farbunterscheidung
- Hell-Dunkel-Kontrast: Graustufen
- Reihung - Streuung - Ballung
- Symmetrie - Asymmetrie
- Struktur und Strukturierung
- Ornament
- Rhythmus
- Proportion
- Raum
- Figur- Grund - Beziehung
- Kontur
- Statik und Dynamik
- Verfremdung - Innovation
- Punkt - Linie - Fläche

Staguhs Ansatz baut auf der Grundlage der wahrnehmungsphysiologischen und kognitionspsychologischen Erkenntnisse eine Kunstpädagogik auf, in deren Mittelpunkt der Mensch und seine elementaren Bedürfnisse stehen. Damit legt er in dieser Hinsicht einen Entwurf der Kunstpädagogik als Menschenbildung vor. Diese Grundlagen bearbeite ich in diesem Kapitel in Teil 3 und 4. Meine Absicht ist dabei nicht, Bekanntes zu wiederholen, sondern Aspekte, die im Medienzeitalter neu und entscheidend sein können, einzubringen. Dem interessierten Leser empfehle ich daher die Lektüre der Exkurse in den „Weiterführenden Texten“.

*Wahrnehmungskategorien als genetisch gegebene Kategorien des Erkennens*

*neuronale Netzwerke als Bezugssysteme künstlerischer Gesetze*

*wahrnehmungsphysiologische und kognitionspsychologische Erkenntnisse als Grundlagen einer menschenbildenden Kunstpädagogik*

<sup>98</sup>Staguhs, 1973, 312; „Die Filter- und Verstärkungsfunktionen der neuronalen Netzwerke können demnach als eine vorbereitete formalisierende Operation gekennzeichnet werden, die Teil der kognitiven Strukturierung der Wahrnehmungsgegebenheiten ist und zugleich die Voraussetzung für weitere, vor allem bewusste kognitive Prozesse schafft.“

<sup>99</sup>Vgl. Staguhs, 1973, 313; Die künstlerischen Gesetze des formalen Ordners, die expressiven Kriterien der Form und die Merkmale der Abstraktion;

456

*gegenseitige Verstärkung  
von Wort und Bild*

## B. Aspekte der Bild- und Textwahrnehmung<sup>100</sup>

Axel von Criegern<sup>101</sup> sucht in seinem Buch „Vom Text zum Bild“ selbst nach Erklärungen über die Bild- und Textwahrnehmung in den verschiedenen Bezugswissenschaften. Auch er beschäftigt sich mit den Codierungs-, Speicher- und Verarbeitungssystemen von Wort und Bild und ordnet das Wort der Logik zu, mit all ihren formalen Regeln, Abfolgen, Strukturen, Grammatik und Einschränkungen. Das Bild entzieht sich solch strengen Regulierungen, wie wir bereits in den vorangegangenen Texten gesehen haben. Bei ihm geht die Forschungsabsicht intentional in Richtung Verbindung von Wort und Bild, etwa in der Illustration. Auch ich möchte unter dieser Überschrift nicht nochmals zur Wahrnehmungsphysiologie und kognitiven Psychologie zurückgehen, obwohl es hier noch zahlreiche andere Ansätze zu besprechen gäbe. Ich möchte vielmehr Antworten auf die Frage suchen, wie Wort und Bild sich gegenseitig verstärken, unterstützen können, wenn sie Hand in Hand arbeiten. Dies soll v.a. im Hinblick auf die Präsentation im Internet oder Multimediapräsentationen geschehen. Eine große Rolle wird in Zukunft sicherlich das Designing von Lernsoftware, die allmählich klassische Wort- und Bildmedien verdrängen und langsam aber sicher ersetzen wird, spielen.

*Paivio entwirft das  
Modell zweier funktional  
unabhängiger, jedoch  
interagierender Systeme*

Zunächst müsste nochmals der Frage nachgegangen werden, ob es sich bei der Informationsverarbeitung um zwei funktional unabhängige, aber miteinander interagierende Systeme handelt. Paivio<sup>102</sup> geht davon aus, dass es ein verbales, auf die Verarbeitung sprachlicher Informationen spezialisiertes, und ein imaginales, auf die Verarbeitung visueller Informationen spezialisiertes System gibt. Er untersucht vorwiegend die Verarbeitungsprozesse in und zwischen den beiden Systemen. Er findet heraus, dass ein Text v.a. im verbalen System verarbeitet und aufbewahrt wird. Lediglich anschauliche Textpassagen werden visualisiert und ins imaginale System überführt. Bilder werden im imaginale System verarbeitet und aufbewahrt, sie gelangen aber ebenfalls in Passagen als verbalisierte Kopie ins verbale System.

*Theorie der doppelten  
Kodierung*

Prinzipiell können also Texte und Bilder doppelt codiert werden.<sup>103</sup> In der Praxis werden jedoch eher Bilder doppelt gespeichert. Aber, wir tragen keine Bildergalerie in unserem Kopf, sondern das imaginale System bewahrt Wahrnehmungsprozesse auf, aus denen Vorstellungen konstruiert werden können.<sup>104</sup> Paivio gelingt es mit seinen Ansätzen und Einsichten zahlreiche experimentelle Befunde zu interpretieren. So kann z.B. der Überlegenheitsaspekt von Bildern beim Lernen (picture-superiority-effect) dadurch erklärt werden, dass Bilder stets aus zwei Gedächtnissystemen abgerufen werden können. Paivios Theorie der doppelten Kodierung und seine daraus resultierenden Interpretationen wurden in der Literatur heftig angegriffen. Insbesondere von Vertretern der Künstlichen Intelligenz, die davon ausgehen, dass alles Wissen in einem einheitlichen Gedäch-

<sup>100</sup>-Verwendete Literatur:

Axel von Criegern: Vom Text zum Bild. Wege ästhetischer Bildung; Weinheim 1996;  
Ballstaedt, Steffen-Peter/Molitor, Sylvie/Mandl, Heinz: Wissen aus Text und Bild; DIFF Tübingen  
Forschungsberichte 40 März 1987;

Allan Paivio: Imagery and Verbal Processes; London, Ontario 1971;

**QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. „Bildwahrnehmung“

<sup>101</sup>-Axel von Criegern, 1996, 40 f.;

<sup>102</sup>-Paivio, 1971;

<sup>103</sup>-vgl.: Ballstaedt, S.-P./Molitor, S./ Mandl, H.: Wissen aus Text und Bild; DIFF Tübingen 1987, 8-9;

<sup>104</sup>-wir konnten ja bereits bei Anderson (1989) sehen, dass Vorstellungen und Abbilder sich v.a. darin unterscheiden, dass Vorstellungen verzerrt sein können, formbar sind und in Teilen zerlegt abgespeichert werden;

nissystem in propositionalem Format aufbewahrt wird, kritisieren seinen Ansatz. Damit kann aber der Vorteil des Bildes gegenüber dem Text nicht hinreichend erklärt werden.

Exkurs VI: Einfluss von Bildern auf die Sprachverarbeitung<sup>105</sup> Seite 633

Generell muss davon ausgegangen werden, dass Texte grundsätzlich notwendig sind, um einer oberflächlichen Verarbeitung von Bildern vorzubeugen. So konnte Salomon<sup>106</sup> in Bezug auf die Medien Fernsehen und Film zeigen, dass Schüler/-innen einerseits der Ansicht sind, dass es sich hier um ein „leichtes“ Medium handelt. Mit Medien lernt man leichter, als durch Lesen. Aber diese Einschätzung führt auch dazu, dass das Informationsangebot weniger intensiv verarbeitet wird und schließlich deshalb die Lernerfolge geringer ausfallen. Immer noch schreibt die Gesellschaft den Printmedien bildende Funktion zu, Film und Fernsehen jedoch eher Unterhaltungsfunktion. So dass hier die Einstellung zu Medien eine große Rolle spielt und diese nicht von der generellen Informationsverarbeitung getrennt werden kann. Texte werden ernster genommen als Bilder. Diese Einstellung ist jedoch kulturhistorisch gewachsen und nicht unbedenklich übertragbar. Bei Bild - Text - Kombinationen kommt hinzu, dass die Lesestrategie durch ihre Gestaltung selbst beeinflusst wird: sie kann die Kenntnisaufnahme beider Informationsquellen mehr oder weniger zwingend machen, um einen Inhalt zu verstehen. Je zwingender die entstehende Informationslücke, desto gründlicher werden beide Informationsquellen verarbeitet. Friedmann<sup>107</sup> konnte zusätzlich zeigen, dass es für die Verarbeitungstiefe der Bildverarbeitung von Bedeutung ist, ob top-down Prozesse dominieren, d.h. ob alle Elemente in einem Bild rahmenkonform sind.

*Texte beugen einer oberflächlichen Verarbeitung von Bildern vor*

Bilder werden zunächst anhand einiger auffälliger Merkmale automatisch encodiert (d.h. ein entsprechender Rahmen, der bestimmte Erwartungen hinsichtlich der Bilddetails erweckt, wird aktiviert). Passen Rahmen und Bilddetails, so wird das Bild nicht näher wahrgenommen. Entsteht Diskordanz mit einem Bildelement oder zwischen Bild und Text, so steigert sich die Verarbeitungsintensität.

*Bilder werden anhand auffälliger Merkmale automatisch encodiert*

Hinzu kommt die **„visual literacy“**<sup>108</sup>, die Fertigkeit und Fähigkeit aus der Betrachtung eines Bildes seinen Sinn erschließen zu können, die schicht- und kulturspezifische Unterschiede der Bildverarbeitung beschreibt.<sup>109</sup> Die IVLA (International Visual Literacy Association) definiert ‚visual literacy‘ folgendermaßen:<sup>110</sup>

*‚visual literacy‘*

- als Gruppe von visuellen Kompetenzen, die ein Mensch durch das Sehen und die Einbeziehung anderer sensorischer Erfahrungen ent-

<sup>105</sup> s. Anhang: „Weiterführende Texte“/ Kap. 7, Exkurs 6;

<sup>106</sup> Salomon, G.: Television is „easy“ and print is „thought“: The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attribution; in: Journal of Educational Psychology, 76/1984, 647-658;

<sup>107</sup> Friedmann, A.: Framing pictures: the role of knowledge in automatized encoding and memory for gift; in: Journal of Experimental Psychology, 108/1979, 316-355;

<sup>108</sup> Bei der ‚visual literacy‘ unterscheidet man verschiedene Stufen (Quelle: <http://fs-info-wiss.phil.uni-sb.de/~sascha/IWiss/Layout/wieerlerntman.html>): 1. gleiche Elemente in unterschiedlichen Kontexten erkennen; 2. grafische Ähnlichkeit erkennen; 3. einen Gegenstand aus verschiedenen Blickwinkeln erkennen; 4. ein Element durch Imaginieren in ein anderes Element umwandeln; 5. ästhetische Prinzipien erfassen; 6. Elemente erkennen und in ihren räumlichen Anordnungen platzieren; 7. Symbole und Zeichen in unzusammenhängenden Wissensgebieten erkennen;

<sup>109</sup> vgl.: z.B.: Cassidy, M.F. & Knowlton, J.Q.: Visual literacy: a failed metaphor?; in: Educational Communication and Technology Journal, 31/1983, 67-90;

<sup>110</sup> Quelle: [www.psychol.uni-giessen.de/abteil/paedglo/osinet/paedagog/instrukt/medien/abbilder.htm](http://www.psychol.uni-giessen.de/abteil/paedglo/osinet/paedagog/instrukt/medien/abbilder.htm); Sandra Wick: Abbilder in Multimedia-Anwendungen, p.2;



wickeln kann;

- als erlernte Fähigkeit, Kommunikation mit visuellen Symbolen zu interpretieren und mit Hilfe visueller Symbole Nachrichten zu erzeugen;
- als Fertigkeit, Bildhaftes in verbale Sprache zu übersetzen und umgekehrt;
- als Fertigkeit, visuelle Informationen in visuellen Medien zu erfassen und zu bewerten.

Somit muss ‚visual literacy‘ Teil jeder menschlichen Grundbildung sein.<sup>111</sup>

*‚highly literate‘- und  
‚pre-literate‘-Kulturen*

Roland Barthes vertrat noch die Position, dass „die Bedeutung von Bildern... immer, in irgend einem Sinne, mit einem verbalen Text verbunden ist und von ihm abhängt“. Kress/van Leeuwen<sup>112</sup> sind jedoch der Ansicht, dass „die visuelle Komponente eines Textes eine unabhängig organisierte strukturierte Nachricht ist, die zwar mit dem verbalen Text verknüpft ist, aber in keinerlei Hinsicht von ihm abhängt: dasselbe gilt auch umgekehrt.“ Diese Aussage bildet das Szenario für ihre „Unconventional History of Writing“, in der sie eine Unterscheidung zwischen Art und Weise wie „literate“ (verbalsprachlich-zentriert) und „preliterate“ Kulturen Bilder betrachten, finden. Sie sind der Ansicht, dass in der zeitgenössischen „westlichen“ Welt eine ‚new visual literacy‘ allmählich die alte ersetzt. Dies geschieht insbesondere durch die Wirkungsweisen der digitalen Bilder. In ‚highly literate‘ Kulturen, in denen die Logik der verbalen Sprache die bildliche Repräsentation untergeordnet hat, werden Bilder nicht länger als strukturierter Ausdruck rationaler und sozialer Inhalte betrachtet, sondern eher als natürliche, unstrukturierte, transparente Kopien der Realität oder als subjektiver individueller Ausdruck. In ‚pre-literate‘ Kulturen, in denen die Funktion von Bildern wenigstens genauso wichtig ist, wie von Sprache, werden Bilder als offen strukturierte, Perspektiven befrachtete Lieferanten rationaler und sozialer Inhalte betrachtet. So könnte man zu der Ansicht gelangen, dass parallel zur zunehmenden verbalen Alphabetisierung und Bedeutung der verbalen Sprache und damit auch des logischen Denkens, die visuelle Alphabetisierung abnimmt. Die eine ersetzt die andere, obwohl es sich m.E. nicht um austauschbare Systeme handelt. Ziel müsste sein, eine Koexistenz zu trainieren, um einen optimalen Gewinn für den Menschen daraus schöpfen zu können. Die ‚pre-literate‘ Art des Sehens antizipiert die ‚new visual literacy‘ in gewisser Weise: Es ist die Art, auf die, in unseren stetig wachsenden visuellen Mediumwelten, Bilder in Anfängen als bewusst strukturiert und unabhängig bedeutungsvoll wahrgenommen werden.

*‚image-maps‘*

Dieser Wandel wird heute im WorldWideWeb am deutlichsten. So werden im WorldWideWeb Bilder nicht mehr länger nur als solche wahrgenommen, sondern als mit Hyperlinks verbundene ‚image-maps‘. Der user sucht nach anklickbaren Bildregionen, um so zu weiteren spezifischen Daten zu gelangen. Auf diese Weise verliert das Bild den neutralen, unkodierten, objektiven Charakter seines Wesens. Das Bild wird in seinem nunmehr strukturierten Status literalisiert. Die einzelnen Bildteile bekommen eine spezifische Bedeutung, wenn sie angeklickt werden. Sie „sprechen“ sie bildlich, verbal literarisch oder über sound files an. So hat diese Möglichkeit des WorldWideWeb die Userhaltung gegenüber Bildern im Web stark

<sup>111</sup>-vgl.: Petterson, R.: Visual Literacy and Infologie; in: Weidenmann, B. (Hg.): Wissenserwerb in Bildern: Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen, Bern/Huber 1994;

<sup>112</sup>-Kress, Gunther, R./Leeuwen, Theo van: Reading Images: The Grammar of Visual Design, London/New York 1996/2001;

verändert, denn jedes Bild kann potentiell eine ‚image-map‘ sein. Eventuell hat bereits eine vergleichbare Entwicklung eingesetzt, wie Menschen heute Printmedien und nicht interaktive Bilder betrachten, die die ‚old‘ oder die ‚new visual literacy‘ beschleunigen wird. So müsste diese neue ‚Bildqualität‘ studiert werden.

Festzuhalten bleibt, dass es zwar unbestreitbare Zusammenhänge zwischen Text und Bild gibt, Bildern jedoch unabhängige Eigenbedeutung zugestanden werden muss. Der Stellenwert von Bildern, bzw. von Text ist kulturabhängig: je höher die Stellung der verbalen Sprache, desto niedriger scheint die Bedeutung von Bildern zu sein. Bilder machen gerade in aktueller Zeit durch die Möglichkeiten des WorldWideWeb einen Bedeutungswandel durch: Sie scheinen auf dem Vormarsch zu sein. Gerade dieser Aspekt muss im Hinblick auf die Facetten künstlerisch-ästhetischer Praxis beachtet, und darf nicht vernachlässigt werden, da wir uns in diesem Bereich in einem kulturellen Umbruch befinden.

*der Stellenwert von Wort  
und Bild ist kulturabhängig*

## Teilbaustein 4: Das Bild und seine künstlerischen Kriterien

### *Begriff ‚Bild‘*

Im folgenden Teil soll nun näher auf das Bild selbst und seine künstlerischen Kriterien eingegangen werden. Dabei setze ich ‚Bild‘ als sehr weiten Begriff, der alles umfasst, was in irgend einer Weise abbildend ist. So können Bilder auch dreidimensional sein, also ein ästhetisches Objekt als ‚Bild‘ verstanden werden.

### *das ‚Bild‘ als Einheit von Form und Inhalt*

#### A. Das Bild<sup>113</sup>

Lehnerer<sup>114</sup> definiert den Begriff ‚Bild‘ folgendermaßen: im engeren Sinn als Fläche, auf der Dinge dargestellt sind, also als Zeichnungen, Gemälde, Fotografien, etc.; im weiteren Sinne als „Darstellung einer Sache durch eine andere“.

So können auch innere Vorstellungen und ‚Plastiken‘ als Bilder betrachtet werden. Wittgenstein<sup>115</sup> definiert: „Das Bild ist ein Modell der Wirklichkeit“. Dabei darf jedoch nicht vergessen sein, dass das Bild selbst auch eine Wirklichkeit ist. So stellt Lehnerer<sup>116</sup> richtig fest, dass jedes Bild durch eine ‚Doppelung‘ charakterisiert ist: Zum einen repräsentiert es die Realität, zum anderen ist es selbst Realität, indem man es als solches wahrnehmen kann. Es spielt keine Rolle, ob es sich um ein inneres, geistiges, oder um ein äußeres, ‚natürliches‘ (Spiegelbild, Spur,...), ‚künstliches‘ (Gemälde, Zeichnung,...) handelt. Man kann immer die Existenzform des Bildes (Bildform) vom Sinn des Bildes (Bildinhalt) unterscheiden. Unter dem Begriff ‚Bild‘ wird sowohl seine Form, als auch sein Inhalt verstanden. Beides zusammen macht aber erst ein Bild aus: jedes Bild ‚ist‘ in einer wahrnehmbaren Form; gleichzeitig hat jedes Bild auch eine Funktion, einen Sinn, einen Inhalt, der nicht die Form selbst ist. Ein Bild muss konsequenterweise als Einheit und Konkretion von Inhalt und Form betrachtet werden. Lehnerer<sup>117</sup> ist der Ansicht, dass das Spezifische von Kunst jedoch weder am Inhalt, noch an der Form identifiziert werden kann. Damit stellt er sich gegen Theorien, die versuchen den spezifischen Charakter der Kunstwerke aus ihrem Bild-, Widerspiegeln-, Zeichen-, Symbol-, Medien- oder Kommunikationscharakter zu erklären. Die Methode der Kunst ist stets eine „Methode der Freiheit“.<sup>118</sup> So geht es in der Kunst bei der Bildform und dem Bildinhalt darum, alle Kräfte frei spielen zu lassen.<sup>119</sup>

### *Bilder als komplexe Beziehungsgefüge*

Nach v. Criegerns Ansicht<sup>120</sup> muss das ‚Bild‘ heute in einem komplexen Beziehungsgefüge gedacht werden: Bilder sind u.a. eine anthropologische und kultur-historische Größe, sind eine aktuelle Kommunikationsform, eine psychologische und bedürfnisbezogene Größe, Gegenstand sinnlicher Wahrnehmung, haben Erziehungs-Inhalt, können kultisch-religiöse Erscheinung haben, sind ein repres-

<sup>113</sup>-Verwendete Literatur:

- Kurt Staguhn: Objektive künstlerische Gesetze und ihre Bedeutung für Lern- und Erkenntnisprozesse. Kritische Anmerkungen zu einigen Thesen von Hans Giffhorn; in: Zeitschrift für Kunstpädagogik 6/1973, S. 310 - 319;

-Thomas Lehnerer: Methode der Kunst; Würzburg 1994;

- Axel von Criegern: Illustrieren und Illustration als Leitbegriffe einer Bilderziehung in der Grundschule; in: Schneider, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip; Weinheim/Basel 1988; S. 67 - 86;

<sup>114</sup>-Lehnerer, 1994, 13;

<sup>115</sup>-Wittgenstein, L.: Werkausgabe in 8 Bd.; Frankfurt 1984, 15;

<sup>116</sup>-Lehnerer, 1994, 14;

<sup>117</sup>-Lehnerer, 1994, 14;

<sup>118</sup>-damit spinnt Lehnerer den Faden von insbesondere Schiller weiter.

<sup>119</sup>- Ein Gemälde muss kein Kunstwerk sein, eine Zahnpastatube oder ein alter Knochen kann ein Kunstwerk sein, obwohl das eine einen geringeren Erklärungsbedarf haben dürfte, als die beiden anderen.

<sup>120</sup>-Axel v. Criegern, 1988, 69;

siv-manipulatorisches Mittel, können kommerzielle Form annehmen, können eine Sublimierung von Sinnlichkeit innehaben, sind eine Organisationsform des Sehens, Denkens und Fühlens, sind ein Modell, ein Abbild der Wirklichkeit, ein Spielfeld und ein Gegenstand von Lust und Aggression.

Heute, über ein Jahrzehnt nach dem Erscheinen seines Aufsatzes, kommen durch die Neuen Medien neue Variablen hinzu, die mitgedacht werden müssen. Ich erinnere nochmals an die ‚image-map‘-Funktion von Bildern im Internet, an die Möglichkeiten interaktiver Multimedialinstallationen, in denen die Betrachter/-innen Teil des Bildes werden, das Bild ‚real‘ erleben können, u. v. a. m.

*Neue Medien steuern neue Variablen zum ‚Bild‘ hinzu => ‚iconic turn‘, ‚pictorial turn‘, ‚performental turn‘, ‚medial turn‘*

Hinzu kommt, dass Bildformen, die einst realen Abbildcharakter hatten, digital so verändert werden können, dass diese Manipulationen für die Betrachter/-innen nicht mehr nachvollziehbar sind, und so keinem Bild mehr geglaubt werden kann und darf. So vermischen sich immer mehr reale und virtuelle Welten, können teilweise kaum mehr unterschieden werden. Auch äußere Bilder haben längst ihren materiellen Charakter verloren. Die neuen technischen Möglichkeiten haben die Bildformen und die Bildinhalte erweitert und verändert, denn die Bildästhetik passt sich allmählich ihrem neuen Medium an. Bilder können heute so real wie die Realität sein, nicht mehr von ihr unterschieden werden, obwohl sie nur als Computersimulation existieren. Die Perfektion der Technik stellt die menschliche Wahrnehmung auf eine harte Probe, hat sie längst überholt. Wir leben also in einer Realität, in der wir nie sicher sein können, ob das, was wir wahrnehmen die Wirklichkeit oder nur ein Modell der Wirklichkeit ist. Dies erfordert zwangsläufig eine Erweiterung der Begriffsdefinition. Gleichzeitig entwickeln sich aber auch die inneren und äußeren Bilder (Kinder-, Jugend- und Erwachsenenzeichnung) anders.

*Vermischung von realen und virtuellen Welten*

## B. Innere und äußere Bilder<sup>121</sup>

Mehrfach habe ich bereits die Begriffe „innere“ und „äußere“ Bilder verwendet. „Äußere“ Bilder sind, vereinfacht gesagt, die Bilder, die aus der Objektwelt, also von außen, in die ‚knowledge base‘ des ‚intelligent systems‘ auf dem Wege der Wahrnehmung und der visuellen Informationsverarbeitung vordringen. Kurz Bilder, die das Individuum in seiner Umwelt wahrnimmt. „Innere“ Bilder sind dagegen die Bilder, die das Individuum, als ‚intelligent system‘, in der ‚knowledge base‘ zum einen im Laufe seines Lebens abspeichert, zum anderen aber, und dies in besonderem Maße, die Bilder, sagen wir die Vorstellungen, die das Individuum intern ausbildet. Man kann jedoch heute sagen, dass auch diese inneren Vorstellungen aus bereits abgespeicherten Bildern neu zusammengesetzt, kombiniert, collagiert werden. Die Existenz der ‚inneren‘ Bilder kann rein im Unterbewusstsein bestehen. Ihre Existenz muss dem Individuum im Laufe seiner Entwicklung bewusst werden. Auch diesen Prozess sollte man als Teil der Menschenbildung verstehen. Denn erst, wenn das Individuum seinen inneren Wirkungskreis verlässt, sich öffnet für das Du, kann es ein soziales Wesen werden, und sich so auf den langen Weg der Menschwerdung begeben. Dieser Weg kann auch als Weg der ‚Bild-Kommunikation‘ beschrieben werden, auf dem die „äußeren“, d.h. fremden, neuen, und „inneren“, d.h. subjektiven, vertrau-

*zum Prozess der Menschenbildung gehört das Bewusstmachen der Existenz ‚innerer‘ und ‚äußerer‘ Bilder*

<sup>121</sup> Verwendete Literatur:

Axel von Criegern: Illustrieren und Illustration als Leitbegriffe einer Bilderziehung in der Grundschule; in: Schneider, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip; Weinheim/Basel 1988; S. 67 - 86;

ten Bilder miteinander konfrontiert werden. Dieser Weg kann das Individuum in eine tiefe Krise, in Isolation und Depression stürzen, wenn es ihm nicht gelingt, die subjektiven Bildmuster mit seinen Vorstellungen und den realen Umgebungen abzustimmen, d.h. in ein bestimmtes Maß an Einklang zu bringen. Innere Bilder bestimmen bei einem gesunden Erwachsenen v.a. seine Träume. Für ein Kind hingegen, je jünger es ist, sind die inneren Bilder Wirklichkeit.

*Kinder können innere und äußere Wirklichkeit noch nicht trennen => ‚Schlüssel‘ zur kindlichen Bild-Kommunikation*

Sie können die innere und äußere Wirklichkeit noch nicht voneinander unterscheiden, weil sie sich dieser Tatsache ja auch noch nicht bewusst sind. Gleichzeitig werden aber gerade Kinder den Einflüssen äußerer Bilder auch am stärksten ausgesetzt. Sie haben die notwendigen Filter, um Relevantes von Irrelevantem zu trennen, noch nicht ausgebaut. D.h. beliebige Bilder können tief ins kindliche Gemüt eindringen, das kindliche Innenleben in riesige Konflikte bringen und enorme Erschütterungen auslösen. Axel v. Criegern<sup>122</sup> sieht in diesem Phänomen den „Schlüssel“ zur kindlichen Bild-Kommunikation und gleichzeitig auch eine „Schlüsselerkenntnis“ im Bewusstsein jedes/jeder Bild-Erziehers/-Erzieherin.<sup>123</sup>

„Das Wissen um die Ausrichtung der Innen-Bilder auf die Wirklichkeit und die Außen-Bilder ist der rote Faden aller Bildgespräche.“

*Orientierung am individuell eigenen ‚Bild-Erfahrungshorizont‘*

Er ist der Ansicht, dass das nichts mit „Abbild-Realismus“ als Ziel der Bilderziehung zu tun habe, sondern mit dem Orientierungshorizont der Bild-Erzieher/-innen.<sup>124</sup> Wenn wir Dialoge mit Bildern führen oder Gespräche über Bilder, orientieren wir uns automatisch an unserem individuellen „Bild-Erfahrungshorizont“. Kinder, die generell eine besondere Vorliebe für Märchen und Geschichten zeigen, scheinen von diesen Modellen der Wirklichkeitsbewältigung fasziniert zu sein. Geschichten können, m.E., wenn sie erzählt werden, besser in Einklang mit den inneren Bildern gebracht werden. Fraglich ist dann, wenn meine These stimmen sollte, wie das in der heutigen Zeit ist, in der bereits Kleinkinder ihre Geschichten über die Medien Fernsehen, Film, Video erzählt bekommen, d.h. Geschichten bereits als Bilder, als animierte Bilder gestaltet sind. Die innere Bilderwelt, bekommt dann nicht den Impuls, ihre kreativen und fantasievollen Potentiale zu nutzen, zu trainieren und zu bilden.

*Geschichten sind äußere Bilder*

Geschichten werden nicht zu inneren Bildern, sondern sind bereits äußere Bilder. Bedeutet dies nicht schon, dass diese Geschichten oberflächlicher wahrgenommen werden, oder sogar das innere Gleichgewicht des Kindes erschüttern und ihm böse Träume beschreiben können? Wenn dies so ist, können dann in Filme gefasste Geschichten bei Kindern überhaupt die Funktion von Modellen der Wirklichkeitsbewältigung noch übernehmen?

*innere Bilder spiegeln bildnerische Organisationsmuster, Erfahrungs-, Gefühls- und Erkenntnisformen, Bildvorstellungen und Bildgedächtnis; innere Bilder sind abhängig von Biografie, Sozialisation,...*

Für Kreativität, d.h. insbesondere auch für die ästhetisch - künstlerische Praxis, ist es offenbar von grundlegender Wichtigkeit, dass das Innere und das Äußere, d.h. auch die inneren und äußeren Bilder, im Gleichgewicht sind. Nur dann sind genügend Ressourcen für solche Arbeitsprozesse verfügbar. Innere Vorstellungen, innere Bilder setzen sich zusammen aus bildnerischen Organisationsmustern, Erfahrungs-, Gefühls- und Erkenntnisformen, Bildvorstellungen und Bildgedächtnis; sie sind abhängig von der Biografie, der Erziehung, den Sprachmustern, dem sozialen Umfeld, u.v.a.m.<sup>125</sup> Sie zeigen sich

<sup>122</sup>-v. Criegern, 1988, 72;

<sup>123</sup>-ebd.;

<sup>124</sup>-ebd.;

<sup>125</sup>-vgl. ebd.;

in Träumen und Tagträumen, in Fantasien, manchmal auch in fantasievollen Erzählungen.

Nur hier werden sie für uns greifbar. Kinder werden noch sehr stark von ihnen bestimmt, auch wenn sie äußere Bilder bewerten. Generell muss aber von der Annahme ausgegangen werden, dass die inneren Bilder immer die äußeren in ihrer Wahrnehmung beeinflussen und sie deshalb so auch Einfluss auf die Wirklichkeit haben, indem sie unsere individuellen Filter bestimmen. Dabei kann sowohl bei Erwachsenen, als auch bei Kindern beobachtet werden, dass sie von inneren Bildern stark beeindruckt werden, während sie äußere Bilder kalt lassen und umgekehrt. Wenn zu zeigen wäre, dass bei Kindern die Trennung von inneren und äußeren Bildern mit wachsendem Alter zunimmt, dann könnte man die Entwicklung der äußeren Bilder als Teil des Objektivierungsprozesses bezeichnen, d.h. als Teil ihrer kognitiven Entwicklung.<sup>126</sup>

In einem Versuch mit Schüler/-innen zwischen 11 und 13 Jahren<sup>127</sup> konnte gezeigt werden, dass die inneren Bilder auch die Aufnahme der Außen-Bilder bestimmt. Greift man nochmals auf das Problem der Bild - Text - Verbindungen zurück, also auf Illustrationen, so müsste man die Qualität nach dem Kriterium beurteilen, dass die Illustrationen auf den inneren Bildern der Kinder basieren, je jünger die Adressatengruppe ist, desto mehr müssen, je älter, desto mehr können äußere Bilder in die Illustration einfließen.

Gleichzeitig bedeutet das aber auch für die Bilder-Erziehung ansich, dass ihre Notwendigkeit insbesondere darin liegt, dass sich der Mensch selbst als sinnliches Wesen erfahrbar macht. Bilder, insbesondere innere Bilder, sind etwas sehr Menschliches, dessen sich jedes Individuum bewusst sein muss. Menschen müssen den Umgang mit ihren inneren Bildern lernen und kultivieren. Und dies nicht etwa nur aus Gründen der Menschenbildung, sondern vielmehr aus Gründen des inneren Gleichgewichts und damit des Wohlbefindens.

*innere Bilder beeinflussen die äußeren in ihrer Wahrnehmung, haben Einfluss auf die Wirklichkeit*

---

<sup>126</sup>ebd., 73;

## Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis

### Wege zur inneren Welt

So wie die Wege zur äußeren Welt eine große Rolle in der Entwicklung des Menschen spielen, sind auch die Wege zur inneren Welt von größter Bedeutung für eine gesunde, harmonische Entfaltung und Entwicklung. Der Mensch muss nicht nur seine UmWelt meistern, sondern auch seine InnenWelt, um seine innere Mitte ständig in einem dynamischen Gleichgewicht halten zu können. Auch hier spielt die Wahrnehmung eine Rolle, allerdings verläuft diese Wahrnehmung im Inneren des Menschen selbst, die Eindrücke werden nicht von den Sinnesorganen geliefert. Der Mensch muss seine inneren Ängste, seine innere Bildwelt kennen, um darauf angemessen reagieren zu können. Dazu gehört auch die Welt der Träume, in der sich unverarbeitete Bilder der UmWelt mit abgespeicher-

<sup>127</sup>Der Versuch lief während der Projektstage der RS Winterlingen zum Thema „fair statt fies“. Innerhalb dieses Projektes siedelte sich die Projektgruppe „Medien“ an, die ca. 50 Schüler/-innen der Klassen 5-7 betreute, darunter 1/3 Mädchen. Innerhalb dieses Teilprojektes siedelte ich das Kleinprojekt „Computerspiele - Chance oder Gefahr?“ an. Ziel war es u.a. den Schüler/-innen nicht nur begrifflich zu machen, was sie mit Computerspielen alles machen und damit lernen können, sondern auch, sie dafür zu sensibilisieren, was Computerspiele mit ihnen machen. Der zeitliche Rahmen umfasste ca. 150 Minuten. Dazu konfrontierte ich die Schüler/-innen mit dem Intro eines Computerspieles, „Dungeon Keeper“ von „Bullfrog“, dessen Verpackung auf ein Baller- und Abschuss- oder Adventure-Spiel schließen ließ. Dem eigentlichen Spiel, einem relativ simplen Strategiespiel, ist als Intro eine Animation vorweggeschaltet, in dem der User kurz die Bekanntschaft mit einem Ritter macht, der mit seinem Pferd auf eine mittelalterliche Burg bei Nacht zureitet, mit dem Ziel, den dort verborgenen und durch Fantasiewesen gut bewachten Schatz zu erobern. Auf seinem Weg zum Schatz macht er einige Bewacher des Schatzes einfach nieder, die jedoch sehr friedlich erscheinen, Karten spielend und bechernd, bis ihm sein Vorhaben selbst zum Verhängnis wird und sein eigener Kopf rollt. Die Animationssequenz dauert etwas mehr als 4 Minuten. Das Intro wurde den Schüler/-innen über einen Beamer präsentiert. Danach wurden die Schüler/-innen aufgefordert, die Bilder zu zeichnen, die sie von diesem Intro noch in ihrem Kopf haben. Bis auf ein Ausnahmebild, das den Ritter auf seinem Pferd zeigt, zeichneten alle Jungen entweder die Szene, in der der Kopf des Ritters von seinem Leib getrennt wird, oder aber den Ritter als Mörder der Bewacher. Die Mädchen zeichneten hingegen mehrheitlich das im Mondschein hängende Gerippe. Warum hingegen zeichnet niemand die freundlichen Monster, die sich ihre Langeweile gemeinsam vertreiben oder die humorvollen Aspekte des Intros? Interessant ist hier nun beispielhaft zu fragen, wie es zu diesem Ergebnis kommt, dass die Kinder fast ausschließlich nur das Gruselige, Gewalttätige aus ihrem Bildgedächtnis abrufen. Dabei steht dieses Beispiel für einen solchen Befund nur exemplarisch. In meiner langjährigen Lehrer/-innen-tätigkeit lässt sich dieses Resultat durch vielfältige Beispiele untermauern. Dazu gibt es verschiedene mögliche Erklärungsmodelle: a. Kinder dieses Alters sind fasziniert von Gruselgeschichten und picken sich diesen Aspekt selektiv heraus. (worauf beruht diese Tatsache?); b. Kinder mit viel Praxis, was Computer- und Videospiele anbelangt, haben ihre Wahrnehmung in diese Richtung lange Zeit trainiert und selektieren zielsicher, worauf in diesem Intro ankommt, was daran ‚cool‘ ist, bzw. was in der Gruppe für ‚cool‘ befunden wird. (dies wäre ein mögliches Resultat der Medienkindheit); c. ein gewagter Interpretationsversuch, der auch für die Gefahren der Computerspiele für die Kinder ein Erklärungsmodell liefern kann: das Intro, ein 3-D-Animation mit mehrheitlich Fantasiefiguren, das jedoch an die gängigen Vorstellungen mittelalterlicher Burgen und Märchen mit Zwergen und Gnomern, die Schätze bewachen anknüpft, konfrontiert, in dem es neue „äußere“ Bilder liefert, die „inneren“ Bilder der User. Obwohl die Sequenz nicht besonders lang ist, muss die visuelle Wahrnehmung zur effektiven visuellen Informationsverarbeitung selektieren. Unterstützt werden die visuellen Eindrücke durch eine dramatisierende Hintergrundmusik. Die mittelalterlichen Motive einer Burg und die märchenhaften Aspekte sind als Stereotype durch Vorerfahrungen bekannt, und deshalb nicht von vorrangiger Bedeutung, eher uninteressant, beim ersten Betrachten. Das Gleichgewicht der „inneren“ Bilder wird nun gestört, da neu, von den gewalttätigen Szenen, in denen der Kopf des Ritters mit einem Schwert von seinem Leib getrennt wird und das Blut spritzt und die Attentate des Ritters auf die Bewacher, bei denen ebenfalls Blut fließt. Sicherlich stecken in dieser Selektion der „blutrünstigen“ Bilder auch archaische Instinkte unserer Wahrnehmung, in der Rot, Blut, als Gefahr gedeutet wird, als Existenzbedrohung, und unsere Wahrnehmung eben auch auf Existenzerhaltung, d.h. auf schnelles Erkennen von Gefahr, ausgerichtet ist. M. E. liegt hier eine evolutionsbedingte Lücke der visuellen Informationsverarbeitung. Einerseits reagieren wir immer noch instinktiv stark auf bestimmte Bilder und Reizmuster, die einst von existenznotwendiger Wichtigkeit waren, andererseits aber leben wir in einer ‚highly literate‘ Kultur, in der Bilder ihre einstige Bedeutung verloren haben und hinter das Wort zurückgetreten sind. Daraus entstehen in den Filtern der visuellen Wahrnehmung bestimmte Fehler und Lücken, die vermehrt Bilder in unser Innen vordringen lassen, die dort nicht hingehören. Eigentlich wäre es im Gegenteil nämlich die Aufgabe dieser Filter, solche Bilder bei Kindern abzuschirmen, statt sie zu verstärken. Dabei wird von den Kinder sehr wohl bewusst unterschieden, dass es sich hier um sekundäre Wahrnehmungen handelt. Wie wir jedoch wissen, beherbergt das Medium aber auch die Gefahr, so perfekt in seiner Wirklichkeitsillusionierung sein zu können, dass zwischen Realität und Cyberspace nicht mehr unterschieden werden kann. Als Folge dieser fehlerhaft funktionierenden visuellen Wahrnehmung und als Folge der Reiz- und Bilderüberflutung mit solchen Darstellungen, bishin zur fotografischen Genauigkeit, können wir bei Kindern Gewöhnung und Abstumpfung beobachten. Eine Gefahr, dass diese Gewaltdarstellungen ins innere Bildgedächtnis der Kinder eindringt und dort abgespeichert werden. Dies muss dann in der Konsequenz bedeuten, dass einerseits die Schmerzgrenze für die Gewaltwahrnehmung deutlich höher steigt, d.h. deutlich später darauf reagiert wird, andererseits aber auch die Hemmschwelle zu Gewalt deutlich niedriger wird, d.h. deutlich schneller Gewalt angewendet wird. So liegt m.E. die Hauptgefahr der Computerspiele in der Gefahr für die innere Bilderwelt, die dringend eines „Dungeon Keepers“ bedarf.

ten inneren Bildern mischen. Träume haben die Kraft, realer als die Realität sein zu können, so dass sich v.a. bei Kindern häufig innere und äußere Welten vermischen. Dasselbe erleben wir aktuell beim Experimentieren mit den virtuellen Welten und ihren Möglichkeiten am PC, allerdings vermehrt bei Erwachsenen, die sich in Wunsch- und Fantasiewelten zurückziehen. Gerade bei Kindern ist der Zugang zu „Traumwelten“ noch sehr spontan und einfach zu erreichen, weil sie ihre Träume leben, noch leben dürfen. Die Beschäftigung mit inneren Welten hat immer auch (selbst-)therapeutische Funktion und bedarf in der Regel eines Vertrauensverhältnisses innerhalb der Gruppe, damit der Mensch sein Innerstes angstfrei ausdrücken kann. Für ihn besteht hier immer ein Risiko, abgelehnt oder ausgelacht zu werden, aber gleichzeitig auch die Chance sich selbst besser kennenzulernen.

a. Assoziieren, Einfühlen, Ausdrücken: Louise Bourgeois (\*1911)  
Spider, 1997, Stahl u. verschiedene Materialien, 4,45 x 6,66 x 5,18m<sup>128</sup>

*Louise Bourgeois wird am 25.12.1911 in Paris geboren. Im Elternhaus, ab dem 10. Lebensjahr, und später in Antony bei Paris, lernt sie das zeichnerische Ergänzen historischer Gobelins. Nach dem Abitur 1932 studiert sie Mathematik und Geometrie an der Sorbonne. Ab 1936 besucht sie mehrere Kunstschulen, Atelierbetriebe und Akademien in Paris. Es kommt zu einer kurzen Begegnung mit Brancusi. Fernand Léger, der ihre guten Englischkenntnisse als Übersetzerin in Anspruch nimmt, erlaubt ihr, bei ihm ohne Unterrichtsentgelt zu studieren. Er weckt bei ihr, durch ihr Liebe zur Geometrie, das Interesse für skulpturale Fragen. Schließlich studiert sie an der Ecole du Louvre Kunstgeschichte und unterrichtet Englisch. Sie benennt selbst Matisse, Bonnard, Picasso und Derain als ihre Vorbilder. 1938 heiratet sie den amerikanischen Kunsthistoriker Robert Goldwaters und lebt mit ihm in New York. Dort findet ihre erste Einzelausstellung 1945 statt. Seit ihrer Ankunft in Amerika entwickelte Bourgeois freundschaftliche Beziehungen zu Le Corbusier, Miro und Tanguy. Sie hat u.a. Kontakt zu Breton, Calder, Duchamp, Max Ernst, Masson und Matisse, später trifft sie Jean Arp. Die erste große Retrospektive stellt 1982 im Museum of Modern Art das Werk der nunmehr 71 jährigen Künstlerin als einen übersehenen Hauptbeitrag der amerikanischen Nachkriegskunstgeschichte bis in die Gegenwart heraus.*

*Am Anfang stand bei Louise Bourgeois die Angst: nicht als Junge, sondern als unerwünschtes Mädchen geboren zu sein; im konfliktreichen Leben ihrer Eltern als Schachfigur missbraucht zu werden; unfruchtbar zu sein; als Ehefrau, Mutter und Künstlerin zu versagen; verlassen zu werden; etc. Eines Tages sagte sie:<sup>129</sup>*

*„Ich habe Angst vor allem, einfach vor allem.“*

*Auch ihre Kunst steckt voller Angst. Noch mit 84 Jahren sprach sie von der*



<sup>128</sup>Thomas Kellein: Louise Bourgeois, Kunsthalle Bielefeld 1999

<sup>129</sup>Thomas Kellein: Louise Bourgeois, Kunsthalle Bielefeld 1999, S. 6;





Abb. 89-91

*„peur de vivre“. Ihre Gemälde von 1945-47 stellen aufrechtstehende Mischwesen dar: halb unbedeckte Frau, halb Haus. Anstelle von Mund, Nase und Augen sehen wir Fenster und Türen. Das Gehirn und der Sinnesapparat der Frau existieren nur in Form von Häusern. Aus den Fenstern ragen Arme, aus dem Kamin kommen Haare hervor. Um ihre Angstursachen zu bekämpfen, lebte Bourgeois in den 70er Jahren eine Mordfantasie aus. Um 1986 dehnte sie ihre Skulpturen zu betretbaren Architekturen aus. So wird die Angst zu einer stillen Größe. Die Häuser, die zuvor Teile der Frauen versteckten, kehren mit den „Zellen“, als transportable Käfige wieder. Immer noch gibt es viele Fenster und Türen. Wir können selbst hineingehen. Innen und Außen bleiben die gleichen inhaltlichen, bestimmenden und formalen Parameter. „Angst ist Schmerz“, stellte 1991 die Künstlerin fest. Die eigene Angst ist für die Künstlerin nicht nur innere Triebfeder ihrer künstlerischen Arbeit, sondern sie ist besessen von der Suche nach adäquaten Ausdrucksformen für diese Angst. So stellt sie die eigene Mutter von 1994-98 immer wieder in Zeichnungen, Grafiken und Skulpturen als raumbeherrschende Spinne, in einem gebetmühlentypischen Raum, dar. Dieses Motiv finden wir bereits 1881 bei Odilon Redon. Für die Künstlerin selbst entsteht nach der Arbeit Erleichterung.*

Die Spinne beherrscht mit ihren Beinen und ihrem Leib, den sie in das Dach des Käfigs drückt. Ihre Größe und Allmacht muss bedrohend auf den/die Bewohner/-in des Käfigs wirken. Der Käfig ist zylindrisch aufgebaut, wirkt auf mich, wie eine Fischreuse. Diese bedrohliche Wirkung wird durch die Größe der Installation verstärkt. Haben viele Menschen schon vor ganz gewöhnlichen Spinnen eine instinktiv panische Angst, wie muss dann eine überdimensionierte Riesenspinne auf sie wirken und v.a. der Gedanke, das Gefühl, als kleine Wesen in dem Käfig gefangen und somit der Spinne auf Gedeih und Verderb ausgeliefert zu sein? Eine Fläche des Käfigs, die vom Boden bis zur Decke reicht, wirkt wie ein riesiges, fest verschlossenes Tor. Der Weg zur Freiheit ist versperrt. Betreten wir das Käfiginnere, fällt zunächst der in den Käfig eindringende Leib der Spinne auf. Dieses Eintreten wird nur noch durch die Stabilität des Käfiggitters verhindert. Die Bedrohung von oben ist allgegenwärtig. Schützende Fetzen kleben am Käfigäußeren, wirken wie die Überreste eines Kampfes. Im Inneren des Käfigs findet man ein altes, teilweise zerstörtes Gemälde, auf dem nur mehr der mit einer Sandale bekleidete Fuß und der Unterschenkel eines Mannes zu sehen ist. Daneben ein weiteres Bruchstück des Bildes, schon verformt. Im Zentrum des Käfigs steht ein alter Sessel, auf dem ein zerschundenes Tuch liegt. Dieser Stuhl oder Sessel wirkt wie der elektrische Stuhl. Von der Decke hängen verschieden lange Ketten, an ihren Enden jeweils ein anderer kleiner Gegenstand, wie Verlockungen, Köder, Spinnfäden, Fesseln. An einer hängt, fast bis hinunter zum Käfigboden, eine schwarze längliche Blase. Es gibt keine Käfigbewohner/-innen. Haben sie den Kampf bereits verloren, ist die Flucht gelungen? Das Szenario eines Alptraumes wird uns plastisch vor Augen gebracht. Bourgeois drückt ihre eigene Angst damit aus und gibt den Betrachter/-innen die Möglichkeit seine eigenen Ängste zu leben, zu erleben. Sie gibt den tiefsten Ängsten, den schwärzesten Fantasien Raum und befreit sich und die Betrachter/-innen dadurch von ihnen.

**Die Unterrichtsidee:**

- Rahmenbedingungen: Klasse 5 (ca. 20 Schüler/-innen), Unterricht zwei Wochenstunden; es handelt sich um ein Teilprojekt des Projektes „Traumwelt“ aus dem Modellversuch „Verstärkte ästhetische Erziehung an Realschulen“<sup>130</sup>, Zeit für die „Angsttiere“: insgesamt ca. 8-10 Wochenstunden;
- Präsentationsmaterial: Louise Bourgeois (\*1911) Spider, 1997, Stahl u. verschiedene Materialien, 4,45x6,66x5,18m;
- Realisationsmaterial: Maschendraht, Draht, Pappmaché, Acrylfarbe, Leim, Zeitungspapier, Klebeband, Barbiepuppe;

Gerade im Alter von ca. 10 Jahren spielen Monster, das Unheimliche, das Gruselige, das Rätselhafte in der Fantasie der Kinder noch eine sehr große Rolle. Die eigenen Fantasien werden durch vielfältige Eindrücke aus den Medien, aus Computerspielen und aus Kinderbüchern noch verstärkt. Da besteht eine innere Angst vor dem Unerklärlichen, vor dem Dunklen. Nimmt man das Thema „Traumwelt“ in Angriff, sprudelt es nur so bei den Kindern. Wichtig erscheint mir allerdings zu sein, echte innere Bilder, von den Einflüssen der vielfältigen Medien zu trennen. Der Ausdruck von Wünschen und Sehnsüchten ist für jeden Menschen genauso lebenswichtig, wie der Ausdruck tiefster Ängste und von Schmerz. Nur wenn wir beiden „Traumwelten“ Raum geben, können wir mit uns selbst im Gleichgewicht sein, ob wir da von der Freudschen Psychoanalyse ausgehen oder von Märchen. Für Kinder sind Traumwelten und reale Welten immer noch zu einer einzigen Welt verschmolzen, es fällt schwer Trennungen anzuerkennen und zu ziehen. Im Bereich der bildenden Künste ist es, will man einen Zugang zu diesem Bereich schaffen, sicherlich sinnvoll bei den Surrealisten anzusetzen.

*biografisches Lernen:  
Ansatzpunkte am Erfahrungshorizont der Kinder*

**Das Unterrichtsprojekt:**

In dieser Altersstufe eignet sich zweifelsohne das Bild „Ubu Imperator“ von Max Ernst als Einstieg. Was ist das für ein seltsames Wesen? Woraus besteht es? Wie kann es sich fortbewegen? Was sucht es an diesem Ort? Wie ist es dorthin gelangt?... Mit diesem Wesen lassen sich beispielsweise Bildergeschichten gestalten. Die Kinder beginnen ziemlich schnell unaufgefordert selbst Fantasiewesen zu gestalten. Gleichzeitig schreiben sie Geschichten, in denen sie von ihrer „Traumwelt“, einem paradiesischen Schlaraffenland, aber auch von ihrer Angst vor dem Dunkeln und von „Angsttieren“, dazu gehören in der Regel Mäuse und Ratten, aber auch Spinnen und Schlangen, berichten. In einem anschließenden Gespräch über die „Angsttiere“ versuchen wir gemeinsam zu ergründen, was diese Tiere so besonders fürchtenswert macht. Zunächst wird sehr logisch argumentiert. Die Kinder führen Gift und Ansteckungsgefahr auf. Gefahr spielt offensichtlich eine große Rolle. Was aber ist an einer kleinen Spinne gefährlich? Die betroffenen Schülerinnen erklären, dass sie die langen Beine der Spinne eklig finden und sie keine Spinnweben mögen. Wie müsste also eine Spinne aussehen, die besonders angsterregend aussieht? Wieder kommt mehrfach die Antwort, dass die Spinne besonders viele und besonders lange Beine haben muss und scheußliche gelbleuchtende Augen. Als wir beschließen, diese Angsttiere als große Figuren aus Pappmaché anzufertigen, kommen die Kinder auf die Idee, dass man ihre Gefährlichkeit dadurch steigern könne, dass man das Opfer mit darstelle. Zunächst kommen sie auf ein riesiges Spinnennetz, in das sich ein Opfer so verstrickt hat, dass es sich nicht mehr bewegen kann, diese Idee wird aber schnell verworfen, v.a. von den Kindern, die selbst Angst vor Spinnen haben. Sie wollen die Angst des Opfers zeigen. Eine ähnliche intrinsische Motivation also, wie wir sie bei Louise Bour-

*Wege ‚Ästhetischer Forschung‘*

*Die Spinne steht hier als ein Beispiel von vielen, die im Unterricht entstanden sind.*

<sup>130</sup>: Innerhalb dieses Projektes, in dem die Fächer Bildende Kunst, Musik und Deutsch fächervernetzend zusammenarbeiteten, entwarfen die Schüler/-innen Modelle, Bilder ihre Traumwelten: ihre Wünsche und ihrer Ängste und dies sowohl auf ästhetisch bildnerischer, als auch auf musikalischer und literarischer Ebene; diese Ergebnisse flossen in einem Ausstellungsprojekt zusammen, das so konzipiert war, dass die Besucher in die Traumwelt der Schülerinnen und Schüler eintauchten. Dazu wurde u.a. auch ein „Traumweltführer“ entwickelt. Oftmals entwickelten die Schüler/-innen selbst multimediale Geschichten, in denen sie verbal und ästhetisch bildnerisch erzählten, sowie musikalische Töne dazu verwendeten. Die Projektergebnisse wurden auf einer CD-Rom dokumentiert.

*Ausdruck: wie kann ich  
Angst bildnerisch  
verstärken?*

*kunsttherapeutischer  
Ansatz*

*„Ästhetische Forschung“  
als Weg zum Ich, zur Ich-  
Stärkung, zur Persönlich-  
keitsentwicklung*

geois kennengelernt haben. Das Opfer soll von der Spinne bedroht werden. Sie wollen zeigen, dass das Opfer nicht fliehen kann. So kommen sie auf die Idee, das Opfer, statt in einem Spinnennetz, in einem Käfig gefangen zu halten.

Da meistens Mädchen Angst vor Spinnen haben, setzen sie eine Puppe in den Käfig, die zusätzlich unbekleidet, schutzlos ist. Viele Ideen kommen erst beim Arbeiten. Die Schüler/-innen arbeiten im Team. Interessant ist noch zu erwähnen, dass die Spinne von Jungen gebaut wurde, Mädchen sich jedoch um die Installation kümmerten und diese auch ausführten. Offensichtlich war für sie allein der Gedanke an Spinnen zu abschreckend. Als die Installation fertig ist, konfrontiere ich das Team mit der Installation von Louise Bourgeois. Die Kinder sind zunächst überrascht, wie ähnlich ihre eigenen Gedanken sind, dann aber auch fasziniert von der Ausführung der Installation, beispielsweise der Form und Detailgenauigkeit von Bourgeois Spinne. Die Installation wird auf kleinste Kleinigkeiten hin betrachtet und Vergleiche werden angestellt, was hier oder da besser gelungen ist. So wird die Arbeit von Bourgeois nicht als etwas Fremdes, sondern als etwas Vertrautes angenommen und erfährt eine hohe Wertschätzung.

Allein schon das Verlassen der eigenen Isolation, der Erkenntnis nicht allein mit seinen inneren Ängsten zu sein, kann befreiende Wirkung haben. In diesem gesamten Bereich der „Traumwelten“ nähern wir uns dem weiten Feld, kunst- und kreativitätstherapeutischer Ansätze. Wir lernen nicht vorrangig neue Techniken oder bildnerische Strukturen kennen, sondern horchen in uns hinein, wagen es, unser Innerstes auszudrücken. Dieser Ansatz bietet unzählige Chancen, aber auch Risiken. Ein Junge in der Klasse, erlebte damals einen sehr schmerzhaften Prozess in seinem Elternhaus, der am Ende dahin führte, dass er sein Elternhaus verließ, um bei seinen Großeltern, kilometerweit entfernt aufzuwachsen. Gerade für diesen Jungen stellten die „Traumwelten“ einen sehr fruchtbaren Bereich dar, den ich damals auch noch gar nicht so genau abschätzen konnte. Es war nur zu beobachten, dass es bei ihm nur so sprudelte. Die entstehenden Bilder müssen von uns Erwachsenen ernstgenommen werden, auch wenn sie noch so skurril sein sollten. In den Traumwelten öffnet sich der Mensch. Oftmals kann man beobachten, dass die Kinder selbst erstaunt sind von dem, was da entsteht: ganze Geschichten, Serien von Bildern, die immer wieder auf dasselbe Motiv, dieselbe Figur zurückgehen.

Ziel ist es, und darin liegt m. E. auch die menschenbildende Funktion dieses Ansatzes, zu lernen auf sein Innerstes zu horchen, Ruhe zu finden, dem Inneren Raum zu geben und ihm zuzuhören, seine Bedürfnisse ernstnehmen zu lernen und diese in irgendeiner Form ausdrücken zu lernen. Dazu gehört auch der Aspekt der sozialen Kommunikation, zu lernen, dass ich nicht allein bin, dass die anderen genauso betroffen sind und v.a., dass man gemeinsam stark ist und Strategien entwickeln kann, Ängste zu überwinden.

## C. Objektive künstlerische Kriterien<sup>131</sup>

Kurt Staguhn führt 1973 in seinem Aufsatz „Objektive künstlerische Gesetze...“ den Nachweis, dass die künstlerischen Gesetze objektiv gegeben sind. Für unsere Belange ist hier Staghuns Einteilung in drei Gruppen von Interesse.<sup>132</sup>

Folgende drei Gruppen künstlerischer Kriterien unterscheiden alle „Bild-Medien“ von der Wirklichkeit:<sup>133</sup> 1. die künstlerischen Gesetze des formalen Ordners, 2. die expressiven Kriterien der Form und 3. die Merkmale der Abstraktion. Ziel ist, über die Erkenntnisse und über die erkenntnistheoretische Bedeutung der formalen Struktur von Bildern, die Funktion von Bildern in Lern- und Erkenntnisprozessen auf wissenschaftlicher Basis zu klären.

*formales Ordnen  
Expression  
Abstraktion  
als objektive  
künstlerische Gesetze*

### 1. Formales Ordnen

Sowohl in der biologischen und der anthropologischen Forschung, als auch in der Medientechnik versucht man zu klären, aufgrund welcher formaler Strukturen gegenständliche Formen durch „biologische Systeme“ wahrgenommen werden. Die Forschung konnte nachweisen, dass das Wahrnehmungsfeld mit Hilfe eines konstanten Bezugssystems geordnet wird.<sup>134</sup> Dieses Wahrnehmungsfeld wird unbewusst in die visuell wahrgenommene Umwelt hineinprojiziert. Es entspricht einem mathematischen Koordinatensystem mit x- und y-Achse, das ihm jedoch, zeitlich gesehen, vorausgeht. Man kann ein Bezugssystem nachweisen, das aus parallelen vertikalen Linien besteht, die in Blickrichtung zwischen den beiden Augenachsen verlaufen, und einer horizontalen Linie, die in der Höhe der Pupillen verläuft, die i. A. die Horizontlinie beschreibt. Wird die Blickrichtung geändert, so wandert dieses Bezugssystem mit. Dies bedeutet, dass sein Bezug zu den Augen, bzw. zur Blickrichtung jedoch konstant bleibt. Die beiden Grundrichtungen dieses Bezugssystems ergeben einen rechten Winkel. Jedes Objekt, jede Aktion, alles was

*Wahrnehmungsfeld*

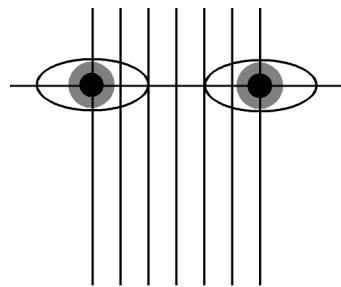


Abb. 92

wir wahrnehmen und räumlich lokalisieren, wird von diesem Bezugssystem, aus imaginären Vertikalen und Horizontalen bestehend, und aus ihrem imaginären Schnittpunkt, dem Fluchtpunkt der Fluchtpunktperspektive, und den sich daraus ergebenden vier rech-

<sup>131</sup>Verwendete Literatur:

- Kurt Staguhn: Objektive künstlerische Gesetze und ihre Bedeutung für Lern- und Erkenntnisprozesse. Kritische Anmerkungen zu einigen Thesen von Hans Giffhorn; in: Zeitschrift für Kunstpädagogik 6/1973, S. 310 - 319;

- Wilhelm Worringer: Einführung und Abstraktion: ein Beitrag zur Stilpsychologie; München 1908/ Dresden 1996;

- Wassily Kandinsky: Essays über Kunst und Künstler, Zürich 1955/3. Aufl. 1973; darin: Betrachtungen über die abstrakte Kunst, Paris 1931, S. 144 - 152; und: Abstrakte Malerei, Amsterdam 1935, S. 182 - 190;

<sup>132</sup>Staguhn, 1973, 310; „Bilder sind Medien der Wahrnehmung, des Erkennens, des Lernens und in bestimmter Weise auch der Kommunikation.“

<sup>133</sup>ebd.;

<sup>134</sup>Staguhn, 1973, 312;

ten Winkeln, beurteilt. Mit Hilfe dieses Bezugssystems gliedert sich der Wahrnehmungsraum, durch die Aktivität der Wahrnehmung in ein überschaubares Aktionsfeld, das es dem Menschen ermöglicht, sich blitzschnell in seiner Umwelt zu orientieren. So schafft sich der Mensch hier einen „geometrischen Ort“.

*vertikal-horizontale Grundorientierung als zentrales Ordnungsprinzip bildnerischen Gestaltungs*

Diese vertikal-horizontale Grundorientierung wirkt sich jedoch nicht nur auf die Wahrnehmung aus, sondern wird auch zum zentralen Ordnungsprinzip bei jedem bildnerischen Gestalten, wie beim Zeichnen, Malen und Formen, sowie in der Architektur und in der Technik. Dies lässt sich problemlos bei frühen Kinderzeichnungen nachweisen, denen bereits die Horizontale, die Vertikale und rechte Winkel zugrundeliegt. Selbst die menschliche Körperform und viele Glieder, viele gegenständliche Einzelheiten des Menschen und der Tiere, wie z.B. auch Haaren bzw. Fell, basieren auf diesen Hauptrichtungen. Diese grundlegenden Ordnungsprinzipien werden durch weitere Mittel des Ordners, die zu einer zunehmenden Geometrisierung der Gegenstandsformen führen, ergänzt. Sie haben ihre Ursachen in denselben geistigen Kategorien: Kreis und Kreissegmente, Parallelität, Rhythmisierung durch gleichmäßige Abstände und Wiederholung, Reihungen, etc.

*vorbewusst, automatisch wirksam werdende Prinzipien*

Wichtig ist festzuhalten, dass all diese formalen Ordnungsprinzipien sich nicht durch die gegenständliche Erscheinungsform oder den anatomischen Bau der Menschen und Tiere ableiten lassen, sondern durch vorbewusste, automatisch wirksam werdende Prinzipien, die im wahrnehmenden und erkennenden Menschen ihre Ursache haben, geprägt werden. Diese formalen Ordnungsprinzipien werden bei der künstlerisch-ästhetischen Praxis zu Mitteln des künstlerischen Ordners. Das Kind verwendet sie instinktiv genauso, wie sie der Künstler bewusst zu gestalterischen und kompositorischen Zwecken anwendet. Diese künstlerischen Ordnungsprinzipien lassen sich in allen Kulturen und Kunststilen nachweisen.<sup>135</sup> Die Hirnforschung konnte die Dominanz der künstlerischen Gesetze und Ordnungsprinzipien in der bildenden Kunst, der Architektur und der Technik klären:<sup>136</sup> die entscheidende Leistung der vorbewussten Verarbeitung der Außenweltreize im Sehzentrum ist identisch mit

*Filterung farbiger und formaler Merkmale Kontrastverschärfung*

- dem Prozess der Filterung formaler und farbige Merkmale der wahrgenommenen Objekte;
- dem Prozess der Kontrastverschärfung.

Jeder Außenweltreiz, der die Eingangsschwelle des Auges passiert hat, muss die mehrschichtigen neuronalen Netzwerke erfolgreich durchlaufen und in ihnen abgebildet werden, um als Wahrnehmung wirksam werden zu können. Dabei können nur solche Reize und Reizstrukturen die Filter problemlos passieren, die bestimmte Form-, Struktur- und Farbeigentümlichkeiten aufweisen. Sie müssen formal so geordnet und strukturiert sein, dass sie den Filtern und Wahrnehmungskategorien entsprechen. Diese gegenständliche Merkmalsselektion durch die Möglichkeiten des Gehirns führt zwangsläufig zur Abstraktion, indem die Merkmale durch die filternde und kontrastverstärkende Bearbeitung auf invariante Merkmale reduziert werden. Für diesen Prozess gibt es kein Lernen, er läuft vorbewusst und automatisch ab: es handelt sich um genetisch gegebene Kategorien des Erkennens, also um angeborene Fähigkeiten. Diese bedürfen der systematischen Förderung, damit sie sich voll entwickeln

<sup>135</sup>-man denke z.B. an Kunst des Jugendstils, des Kubismus, des Konstruktivismus, des Bauhauses, der Minimal Art, etc.

<sup>136</sup>-Staguhn, 1973, 312;

können. Diese geistigen Kategorien wirken sich folgenswer auf die formale Strukturierung bildhafter Medien aus, so dass man zurecht von künstlerischen Gesetzen sprechen kann.

Nachdem alle bildhaften Medien nach diesen formalen Ordnungsprinzipien gestaltet und komponiert werden, erleichtert diese formale Ordnung den Betrachter/-innen auch den erkennenden Zugang zum Inhalt des Bildes und verstärkt seine Impulsfunktion.<sup>137</sup>

## 2. Expressive Form

Als zweite Gruppe von Gesetzmäßigkeiten nennt Staguhn die „expressiven“ Veränderungen der Gegenstände in Zeichnungen, wobei er unter „expressiv“ den Ausdrucksanteil bildnerischer Ordnungen versteht. Wiederum greift er auf die Darstellung von Menschen zurück, um hierbei festzustellen, dass man in der Anlage der Zeichnungen oftmals expressive Veränderungen der Erscheinungsform beobachten kann, die häufig, auf übertriebener Betonung eines Körperteils (wie z.B. Kopf, Hände, Mund,...) beruhen und sich in einer Verzerrung und Veränderung der Proportionen äußert. In Untersuchungen konnte man feststellen, dass dieses Phänomen überwiegend mit der emotional-affektiven Färbung der Vorstellung zusammenhängt.<sup>138</sup> Dabei konnten bisher folgende Merkmale expressiver Formveränderung nachgewiesen werden:

- Verzerrung der Gegenstands- oder Körperform,
- Veränderung der Erscheinungsfarbe,
- Übertreibung und Überbetonung wichtiger Formmerkmale,
- formale Akzentuierung mittels Farbe, Form, Linie und Kontrast,
- Überbetonung der Richtungen,
- Auflösung und Veränderung der Raumform,
- unlogische Zuordnung von Gegenständen,
- fantastische Elemente,
- Kombination von realen und unrealen Formen und Farben.

Die Hirnforschung konnte feststellen, dass alle Formen, die wir wahrnehmen, das limbische System beeinflussen. Dieses steuert alle emotional - affektiven Verhaltensweisen des Menschen. Es ist die Steuerungszentrale für das aktive Befinden des Menschen und gibt seinen vorrationalen Aktivitäten Impulse und Ziele.<sup>139</sup> Die Wahrnehmung bestimmter Formen und Farben versetzt den Menschen in einen bestimmten emotional-affektiven Gemütszustand, wobei von heiteren, traurigen, aggressiven, düsteren,... Farben, Formen und Umgebungen gesprochen werden kann. Dabei kann die Wahrnehmung von Farben und Formen nicht nur in ihrer Richtung, sondern auch in ihrer Intensität sehr unterschiedlich sein.

Übertriebene Formen, Farben und Kontraste wirken auf uns besonders aktivierend. So muss man davon ausgehen, dass expressive Formen und Farben auf unsere Einstellungen in besonderer Weise wirksam sein müssen. Man kann nachweisen, dass in allen bildhaften Medien, je nach Intention, expressive Formen entwickelt werden, durch die gezielte Einwirkungen auf das emotional-affektive Verhal-

*formales Ordnen erleichtert den Zugang zum Bildinhalt und verstärkt die Impulsfunktion*

*expressive Veränderung von Proportionen als emotional-affektive Färbung der Vorstellung*

*die Wahrnehmung bestimmter Formen und Farben versetzt Menschen in bestimmte emotional-affektive Gemütszustände*

*übertriebene Formen, Farben, Kontraste wirken besonders aktivierend (Irritation)*

<sup>137</sup>Staguhn (1973, 313) leitet daraus folgende künstlerischen Gesetze ab: 1. Hell-Dunkel-Graustufen, 2. fließende Graustufen, 3. Farben mit folgenden speziellen Kombinationen: Komplementärkontrast, Farbunterscheidung, verwandte Farben, Farbperspektive; 4. Struktur, 5. Reihung, 6. Vertikal-Horizontal-Orientierung, 7. Richtungsunterscheidung, 8. Bewegung, 9. Rhythmus, 10. Raum, 11. Proportion, 12. Symmetrie, 13. Ornamentierung und Binnengliederung, 14. Hierarchische Strukturierung, 15. Verfremdung und Neuheit, 16. Figur-Grund-Verhältnis, 17. Kontursehen.

<sup>138</sup>vgl.: Staguhn, 1973, 314;

<sup>139</sup>ebd.; „Die Wahrnehmung von spezifisch ausgeprägten Formen regt das limbische System an, die Ausschüttung bestimmter Sekrete zu veranlassen. Auf diese Weise kann durch das Wahrnehmen von Formen und Farben das emotional-affektive Verhalten des Menschen gesteuert werden.“

ten des Menschen möglich werden. Im Prozess der bildnerischen Aktivität werden demnach expressive Formen entwickelt und eingesetzt, die diesem emotional-affektiven Anteil der Vorstellung gerecht werden. Dabei muss man sich als „Bild-Erzieher/in“ immer der Tatsache bewusst sein, dass diese expressiven Merkmale der Form nur deshalb wirksam werden können, weil die biologischen Voraussetzungen dafür gegeben sind. Durch die angeborenen, genetisch determinierten, nervösen Netzwerke sowie ihren Filterfunktionen, Kontrastverschärfungen und die Beeinflussungsmöglichkeiten des limbischen Systems sind die Voraussetzungen für die mögliche Wirkung expressiver Formen auf die emotional-affektiven Strukturen grundgelegt. Ihr gezielter Einsatz kann in allen bildhaften Medien, von der Malerei, über Plastik, das Comic, bis hin zu Fotografie und Film, erkenntnisfördernd wirken. Wie das formale Ordnen, lässt sich auch die expressive Form in allen Kulturen und Kunststilen nachweisen: Man denke nur an den Expressionismus.<sup>140</sup> Somit spricht das Gesetz des „formalen Ordners“<sup>141</sup> das Urbedürfnis der schnellen Orientierung und somit eher über die damit zusammenhängende Geometrisierung die rationale Seite des Menschen an, das Gesetz der „expressiven Form“ die emotional-affektive Seite.

### 3. Abstraktion

*Abstraktion als Reduktion auf das Wesentliche*

Generell muss davon ausgegangen werden, dass es sich bei jeder Zeichnung von ihrem Wesenskern her um eine gegenständliche Abstraktion handelt, denn bei der Fülle der gegenständlichen Formmerkmale werden immer nur wenige, aber für die Erscheinung dieses Gegenstandes typische Formmerkmale ausgewählt und herausgearbeitet. Sehr schön kann man den Prozess der Abstraktion an der Reihe von Picassos berühmten Zeichnungen zum Thema „Stier“ beobachten. Für fast alle bildhaften Medien ist typisch, dass sie Merkmale gegenständlicher Abstraktion besitzen. Ihre Ursache haben sie in künstlerischen Abstraktionsprozessen. Aber auch hier konnte die Hirnforschung nachweisen, dass Abstraktionsprozesse<sup>142</sup> Bestandteil aller Wahrnehmungsprozesse sind und zugleich eine selektive und kognitive Strukturierung der Erfahrung bewirken. Abstraktion bedeutet immer eine Reduktion auf das Wesentliche. Damit handelt es sich hier, im Gegensatz zur Expression um einen durch und durch kognitiven Ansatz. Abstraktionsprozesse können folgendermaßen beschrieben werden:<sup>143</sup> Zunächst wird im vorbewussten Wahrnehmungsprozess eine Gruppe von formalen Gegenstandsmerkmalen extrahiert, die für einen bestimmten Gegenstand oder Gegenstandskomplex typisch sind. So und nur so kann der Gegenstand überhaupt nur als solcher erkannt werden. So muss von der Grundannahme ausgegangen werden, dass ein Gegenstand nicht aufgrund seiner Fülle von für ihn typischen Gegenstandsmerkmalen, sondern vorbewusst anhand weniger, für den einzelnen Gegenstand typischer formaler Merkmale erkannt wird. Diese geben die Wahrscheinlichkeit an, mit der es sich um einen bestimmten Gegenstand handelt. John Neumann<sup>144</sup> spricht hier von einem „Prinzip der Wahr-

<sup>140</sup>Staguhrn, 1973, 315;

<sup>141</sup>Für das Beispiel der Bildverarbeitung des Intros eines Computerspiels bedeutet dies: Durch die expressive Übertreibung der Körperformen, Aktionen,... etc., lenken die Spielmacher die Wahrnehmung der User gezielt in die Richtung, in der sie sie haben wollen, um das Spiel erfolgreich vermarkten zu können. Die Kinder behalten die Verzerrungen und Übertreibungen in ihrem Bildgedächtnis, damit wird ihre Wahrnehmung und ihr Interesse in eine bestimmte Richtung gelenkt. „Erkenntnistheoretisch gesehen, spielt die Wirkung der expressiven Form bei der kognitiven Strukturierung der Wahrnehmung und Erfahrung eine außerordentliche Rolle: Der Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozess wird nämlich durch die Wirkung der expressiven Form gerade in seiner Anlaufphase in eine bestimmte Richtung gelenkt. Er erhält einen Impuls, der den Verlauf prädestiniert, den der Erkenntnisakt nimmt.“

<sup>142</sup>ich erinnere an den Wahrnehmungsprozess im Hinblick auf das formale Ordnen

<sup>143</sup>vgl.: Staguhrn, 1973, 315;

scheinlichkeitslogik“, nach dem offensichtlich auch die menschliche Wahrnehmung arbeitet. Bei Tieren wurde durch die Verhaltensforschung dasselbe Prinzip festgestellt.

Wie die schnelle Orientierung im Raum, ist auch die vorbewusste automatische Verhaltenssteuerung aufgrund weniger typischer Merkmale lebenswichtig: die Gegenstandsdeutung verläuft nach dem Prinzip der Wahrscheinlichkeitslogik blitzschnell.<sup>145</sup> Staguhrn gibt zu Bedenken, dass der Prozess der Merkmalsreduktion im Wahrnehmungsprozess sowie die Formabstraktion im künstlerischen Prozess dieselbe Ursache haben:<sup>146</sup> „psycho-physische Automatismen, die nach dem Prinzip der Wahrscheinlichkeitslogik arbeiten.“ Bestimmte Konstellationen formaler gegenstandstypischer Merkmale aktivieren im Menschen, wenn sie über den Sehnerv gemeldet werden, eine „latente Erfahrung“. Diese Erfahrung überformt den Außenreiz und wir nehmen in diesem Augenblick den Gegenstand wahr. D.h. zusammengefasst, wir sehen die Welt immer nur aus der Perspektive unserer Erfahrungen.

*schnelle Orientierung im Raum*

*Gegenstandsdeutung nach dem Prinzip der Wahrscheinlichkeitslogik*

*Weltsicht aus der Perspektive eigener Erfahrungen*

Exkurs VII: Wilhelm Worringers Begriff der Abstraktion<sup>147</sup> Seite 634

So kommen in der künstlerischen Abstraktion zwei Dinge zusammen: Zum einen die Tatsache, dass Abstraktion immer schon das Resultat von vorbewusst mechanisch automatisch ablaufenden Verarbeitungsprozessen der Wahrnehmung ist. Zum anderen, dass Abstraktion aber auch ein willentlich geistiger Vorgang ist. Es kann also nicht verwundern, dass abstrakte Künstler/-innen ihre Wurzeln in der Kinderzeichnung und in der Kunst primitiver Naturvölker suchen, andererseits sich aber auch die Kunst immer stärker der Mathematik und der Philosophie nähert.

### Ein Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis

#### Wege zur Abstraktion

Die Abstraktion ist eine der drei elementaren Gesetzmäßigkeiten der künstlerisch bildnerischen Praxis. Der Mensch selbst strebt nach Abstraktion. Kinder abstrahieren in ihren Zeichnungen instinktiv sehr stark. Das liegt jedoch nicht, wie man meinen könnte, primär an ihrem zeichnerischen Unvermögen, das im Lauf des Lebens erst noch geschult werden muss, sondern viel mehr an der Wahrnehmung. Je kleiner das Kind, desto abstrakter gestaltet es, anders ausgedrückt, desto mehr reduziert es das dargestellte Objekt auf seine Wesensmerkmale. Diese müssen nicht unbedingt aus biologisch-anatomischer Sicht relevant sein. Das Kind ist erst dabei Begriffe von der Welt aufzubauen. Bildgedächtnis und verbales Gedächtnis arbeiten dabei Hand in Hand. Das Kind muss sehr schnell lernen, seine Umgebung in Gruppen einzuteilen: es erschafft sich innere Abstraktionsleitern mit Oberbegriffen, Unter- und Teilbegriffen. Dabei werden Erfahrungswerte zusammengefügt. Damit Objekte schnell wahrgenommen, erfasst, begriffen werden können, bildet es Begriffe, die auf einfachen Wesensmerkmalen basieren. Denn nur dann kann unsere Wahrnehmung, die ja überwiegend im Gehirn und den neuronalen Netzwerken abläuft, so rasend schnell funktionieren. Hat der Mensch diese grundlegenden Begriffe gebildet, kann er im Laufe seines lebenslangen Lernprozesses daran gehen, diese immer mehr auszudifferenzieren und so sein Wissen zu erweitern. Alles, was fliegt, ist nicht mehr nur ein Vogel. Sondern er kann immer differenzierter zwischen den einzelnen

*Abstraktion als ‚Weltordnung‘*

<sup>144</sup>John Neumann: Spieltheorie und wirtschaftliches Verhalten, 2. Aufl. 1967;

<sup>145</sup>auch diese Tatsache spricht wiederum für meine Deutung des Beispiels „Computerspiel“;

<sup>146</sup>Staguhrn, 1973, 315;

<sup>147</sup>s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 7, Exkurs 7;



*Abstraktion als Charakteristikum menschlicher Entwicklung, aus biographischer und (kultur-)historischer Sicht*

Vogelarten unterscheiden. Derselbe Lernprozess schlägt sich im bildnerischen Gestalten nieder und zwar im individuellen, als auch im kunsthistorischen.

Der Mensch beginnt mit Abstraktionen, Symbolen, die er im Laufe seines Lebens immer weiter zu differenzieren versucht, - wenn man künstlerische Intentionen einmal ausnimmt -. Auch die Kunstgeschichte, beginnt bei frühen Produkten menschlichen Schaffens, sowohl im plastischen Bereich, man denke an Idole aus archäologischen Ausgrabungen, als auch im flächigen Bereich, wie beispielsweise die Höhlenmalereien in Lascaux. Es dauert sehr lange bis zur Entdeckung der Perspektive zur Zeit eines Leonardo da Vincis oder zur vollkommenen Illusion der Natur, wie es z.B. die Maler des Barock in ihren Stillleben schaffen. Diese Entwicklung, des Strebens nach naturalistischer Abbildung, erlebt einen Bruch etwa zur Zeit der Entwicklung der Fotografie. Künstler/-innen der Moderne, der Avantgarde, besinnen sich zurück auf das Ursprüngliche, das sie in den Zeichnungen der Kinder, wie etwa Jean Dubuffet oder Paul Klee, oder in den ästhetischen Objekten sog. „primitiver“ Kulturen, etwa in afrikanischen Masken, wie etwa Pablo Picasso oder Karl Schmidt-Rottluff. Oder aber sie besinnen sich zurück auf geometrische Grundfiguren oder suchen den Ursprung der Bilder in Punkt, Linie und Fläche, wie es die Künstler/-innen des Blauen Reiters taten, etc. Diese Rückbesinnung kann auch mit Rousseaus Ausspruch „Retour à la nature!“ beschrieben werden. Sie passt in die Entstehungszeit, in der bestehende Gesellschaftsordnungen und Kulturen nur noch Ruinen ihrer selbst sind. Kriege werden immer häufiger. Man sucht das Heil in einer Umkehrung zum Ursprünglichen.

*Verbindung zwischen ästhetischem und logischem Denken*

Wenn aber, wie wir eben gesehen haben, die menschliche darstellerische Entwicklung von der Abstraktion zum detailgenauen naturalistischen Abbild verläuft, was soll dann in diesem Alter die Beschäftigung mit der Abstraktion? Läuft sie denn nicht gerade der natürlichen Entwicklung entgegen und entspricht nicht den altersbedingten Bedürfnissen und darstellerischen Ansprüchen? Trotz alledem kann man Wege zur Abstraktion an jeder Stelle menschlicher Entwicklung vorfinden. Zum einen als menschliches Grundbedürfnis, zum anderen als Wahrnehmungsschulung, zum dritten sehe ich darin auch eine gute Verbindung zwischen ästhetischem und logischem Denken. Das logische Denken strebt nach Abstraktion, es entwickelt sich vom konkreten zum abstrakten Denken, das ästhetische Darstellen hingegen vom abstrakten Symbol zum naturalistischen Abbild. Im ästhetischen Denken kommen beide Strategien zur Synthese.

*Problemlösungsprozesse*

Es kann für den Menschen, insbesondere in Problemlösungsprozessen jedweder Art, von Vorteil sein, die komplexe Umgebung zu reduzieren auf das Wesentliche, was für das bestehende Problem absolut notwendig ist, um seinen Blick drauf konzentrieren zu können, statt von einer Detailfülle verstellen zu lassen. So entsteht aus einer ästhetischen Strategie eine heuristische Strategie, die der gebildete Mensch auf jede andere Situation übertragen kann. Zudem werden die Abstraktionslösungen auch immer eine subjektive Nuance haben, d.h. sie verraten dem Menschen auch viel über sich selbst.

*Selbstbildungsprozesse*

Bei diesem ästhetischen Prozess, bei dem es sich um einen Selbstbildungsprozess handeln muss, ist wiederum der ganze Mensch beteiligt, im Unterschied zum logischen, abstrakten Denken, das ja nur die kognitive Ebene des Menschen beteiligt. Ästhetische Methoden haben den Vorteil, dass sie Probleme visualisieren, der Mensch dadurch andere Perspektiven, insbesondere eine Außensicht auf ein Problem gewinnen und dadurch innovative, kreative Lösungswege finden kann.

a. Vom naturalistischen zum abstrakten Abbild: Pablo Picasso (1881 - 1973)  
 Der Stier, 1945/46, Lithographie in 11 Zuständen<sup>148</sup>

*Pablo Picasso wurde am 25. Oktober 1881 in Malaga, Spanien, geboren. Als Sohn eines akademischen Malers begann er bereits in frühen Kinderjahren zu zeichnen. 1895 zog die Familie nach Barcelona um und Picasso studierte dort an der Akademie der bildenden Künste. Bereits 1900 fand seine erste Ausstellung in Barcelona statt. Er fuhr mehrmals nach Paris, wohin er 1904 ganz umzog, dort gehörte u.a. Guillaume Apollinaire zu seinem Freundeskreis. Sein Stil entwickelte sich von der Blauen Periode (1901 - 1904), zur Rosa Periode (1905) über die „Demoiselles d'Avignon“ (1907), wo bereits der Einfluss afrikanischer Masken, und damit die Tendenz zur Abstraktion, sichtbar wird, gefolgt von der Evolution des Kubismus, von der analytischen Phase (ca. 1908 - 11) über die synthetische Phase (die ca. 1912-13 einsetzt). Ab 1916 arbeitete Picasso an Ballet- und Theaterproduktionen mit. Der spanische Bürgerkrieg machte den Künstler sehr betroffen und fand den Höhepunkt seines Ausdruck im 1937 entstandenen Werk „Guernica“. Ab den späten 40iger Jahren lebte Picasso in Südfrankreich.*

Sein „Stier“ ist von daher eine sehr wertvolle künstlerische Arbeit, sowohl aus kunsthistorischer, als auch kunstpädagogischer Sicht, weil sie einen Abstraktionsprozess des Künstlers exemplarisch protokolliert und dokumentiert. Abstrahieren bedeutet Wesentliches herauszuarbeiten. Wesentliches bedeutet nicht vornehmlich äußere Merkmale die von anatomisch-biologischer Bedeutung für das Objekt sind, sondern das, was es im allgemeinen, also hier als Stier kennzeichnet. Dieser Prozess verweist unverkennbar auch auf die Intention der Kunst Unsichtbares sichtbar machen zu wollen. Die Schriftstellerin und enge Freundin Picassos, Hélène Parmelin schreibt:<sup>149</sup>

„Dieser Werdegang des Stiers ist typisch. In jedem Zustand steckt eine bestimmte Wirklichkeit. Und jede dieser Wirklichkeiten sucht eine andere Wahrheit. Die Wahrheit, die am Ende bleibt, spricht sich, wie man das Wort Stier spricht.“

Picasso beginnt mit einer wunderschönen einfühlsamen Zeichnung des Stiers, der hier noch zart und verletzlich wirkt. Im zweiten Zustand wird er zunächst detailgenauer, verlässt aber die natürliche Proportion und betont das, was den Stier ausmacht: seine Stärke. Dies erreicht er durch die Betonung der Hörner, eine starke Vergrößerung seines Kopfes und Nackens, sowie seines Geschlechtsteiles. Der Stier wirkt jetzt massiger, stärker, kraftvoller, männlicher. Im 3. Zustand hält er an den gefundenen Proportionen fest, löst sich aber von den weichen Flächen und Linien der Lithographie, zugunsten einer Stilisierung einzelner Umrisslinien bestimmter Körperlinien, wie z.B. dem hinteren Oberschenkel, dem Geschlechtsteil, dem Schwanz und dem Unterkieferknochen. Auf diesem Wege löst sich Picasso langsam von der räumlichen Darstellung, rhythmisiert die Flächen und stilisiert die Formen und Ornamente zu Mustern. Abstrahieren bedeutet Ordnen. Im 4. Zustand verfolgt er diesen Weg folgerichtig weiter. Er hält weiterhin an den gefundenen Umrissen fest, einzig allein, der Kopf wird etwas in Blickrichtung gedreht, so dass die Betrachter/-innen beide Ohren und Augen zu Gesicht bekommen. Die Rhythmisierung durch die stilisierten Linien erhält Eigenleben und Eigenbedeutung. Abstraktion bedeutet in einem gewissen Sinne auch Ornamentierung. Zusätzlich experimentiert Picasso jetzt mit verschiedenen Graustufen für die einzelnen Flächen: So verwendet er auf dem Rücken des Stieres, im Bereich des Schwanzes, sowie auf dem Nacken, im oberen Bereich des Schädels, sowie für die linke Schädelhälfte helle Flächen, die so vorher nicht dagewesen waren. Immer noch besitzt die Zeichnung räumliche Wirkung. Im 5. Zustand kommt wiederum ein neuer Gestaltungsaspekt hinzu. Picasso hält an der Rhythmisierung und Stilisierung durch Flächen und Linien fest. Allerdings fällt auf, dass der

<sup>148</sup>Regel / Schulz / Kirschenmann / Kunde: Moderne Kunst. Zugänge zu ihrem Verständnis, Stuttgart 1994

<sup>149</sup>in: Regel / Schulz / Kirschenmann / Kunde: Moderne Kunst. Zugänge zu ihrem Verständnis, Stuttgart 1994, S. 112;

Rücken des Stieres, der bisher bequem durchhängte, jetzt steil nach oben weist, um dann wieder, vom Nacken noch etwas steiler abwärts zu fallen. Der Kopf, und dies fällt spontan ins Auge, wird auf ein Minimum an Größe reduziert, die Kopfdrehung wird aufgehoben, die Darstellung des Auges erinnert an altägyptische Darstellungen, der kurze Nasenrücken verläuft senkrecht nach unten. Die Stierhörner werden weiter stilisiert und in gedrehter Form dargestellt. Hell sind jetzt die Hörner, das Gesicht, der Hals im Bereich der Kehle, der nach innen weisende Teil des rechten vorderen Oberschenkels, sowie das linke Vorderbein, vom Knie abwärts. Der Stier verliert zwar an Stärke, aber auch an seiner Bäuerlichkeit, wirkt jetzt erhabener, selbstbewusster, als zuvor. Auch das Geschlechtsteil wird noch stärker betont, eine expressive Längung wird vollzogen, um die Geschlechtlichkeit und den Inbegriff der Männlichkeit weiter zu betonen. Im 6. Zustand arbeitet Picasso an seinem Abstraktionsprozess weiter. Die Stilisierung und Ornamentierung und die miteinhergehende gleichzeitige Reduktion der Körperlichkeit wird weiterverfolgt. Zum ersten Mal wird die Haltung des Schwanzes verändert, dieser weist jetzt in einem rhythmischen Linienzug nach unten. Das Geschlechtsteil wird noch stärker in seiner Länge betont und damit die Potenz des Stieres. Hingegen wird der Kopf weiter reduziert. Er wird noch kleiner, der Schädel und die Hörner, die nur noch aus einer Umrisslinie bestehen, scheinen vom Körper abgetrennt zu sein. Picasso gibt das steile Ansteigen des Rücken und Abfallen des Halses aus dem 5. Zustand zugunsten eines zum Nacken leicht nach oben gewölbten Rücken und eben solchem Hals wieder auf. Bei den Beinen experimentiert er weiter mit der begonnenen Rhythmisierung, so dass nicht sofort klar ist, wieviele Vorderbeine das Tier hat und wo sich genau die Hinterbeine befinden. Der Stier ist nicht mehr sofort als solcher erkennbar. Dies wird im 7. Zustand wiederum korrigiert. Picasso behält die neugefundene Kopf-, Horn- und Schwanzform bei, allerdings verlaufen jetzt Rücken und Bauchlinie, diese fällt leicht nach vorne ab, beinahe horizontal. Die Grundform des Tieres erinnert stark an Längsschnittzeichnungen aus alten Büchern für das Metzgerhandwerk. Das Innenleben des Tieres scheint in stilisierter Form freizuliegen. Auch die Beine werden weiter reduziert. Das hintere Bein verläuft vertikal, ist zu einem Standfuß vereinfacht, von dem die Umrisse gegeben sind, die Vorderbeine verlaufen leicht schräg nach vorne und sind noch durch eine Trennlinie voneinander zu unterscheiden. Die Geschlechtlichkeit des Tieres wird wieder zurückgenommen, reduziert. Im 8. Zustand hält Picasso prinzipiell an diesem Entwurf fest. Allerdings bekommt der Stier wieder die Umrisse zweier Vorder- und Hinterbeine, damit wirkt das Tier dynamischer. Der Kopf des Tieres wird wieder mehr ausgestaltet und dabei insbesondere die Ohren, die Augen und das Maul des Tieres, auf die im vorhergehenden Zustand ganz verzichtet wurde, wieder in stilisierte Form aufgenommen, auch die Hörner gewinnen wieder an Körperlichkeit. D.h. Picasso nimmt ein Stück seiner Abstraktion wieder zurück. Im 9. Zustand hält Picasso, was die Umrisslinien betrifft, weitgehend am vorhergehenden Stadium fest. Allerdings ist das Bild nur noch aus Linien aufgebaut, auf Einfärbungen verschiedener Flächen verzichtet er, mit Ausnahme der Hoden des Stieres, ganz. Obwohl die Ornamentierung zunimmt, ist der Stier noch zu erkennen. Er wirkt nicht mehr mächtig, stark, männlich, sondern eher zart und zerbrechlich, nähert sich insofern in seinem Ausdruck dem 1. Zustand der Reihe. Im 10. Zustand findet eine weitere Reduktion statt. Der Stier besteht nur noch aus Umrisslinien, nur der Körper wird noch durch zwei Binnenlinien, die ursprünglich die hinteren und vorderen Oberschenkel beschrieben, rhythmisiert. Diese verlieren aber an Bedeutung, scheinen die Einfachheit der Darstellung eher zu stören. Der Kopf wird auf die stilisierte Schädelform und die Hörner wie im 9. Zustand auf eine offene Hufeisenform reduziert. Auf Ohren wird verzichtet. Ein Auge bleibt erhalten. Der Hals besteht aus einer kurzen einfachen Linie, so wie Schwanz und Beine auch nur noch aus einfachen Linien bestehen. Im 11. und letzten Zustand geht Picasso diesen Weg konsequent weiter. Er verzichtet ganz auf Binnenlinien, das Geschlechtsteil und der Kopf werden nur noch durch ein Minimum angedeutet. Der Stier ist nur noch durch die geschwungene Linie der Hörner und die Körperform mit dem Schwanz

zu erkennen. Trotz alledem, wenn man Kindern nur diesem letzten Zustand zeigt, erkennen alle spontan in der Zeichnung Stier. Picasso hat also im Abstraktionsprozess eine nonverbale Formel für einen Stier gefunden, die mit dem verbalen Begriff gleichsetzbar ist.

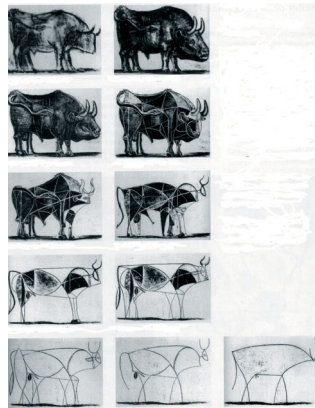


Abb. 93

Das Unterrichtsprojekt:

Im Unterricht stelle ich einmal Picassos Reihe an den Anfang, einmal an den Schluss:

I. Abstraktionsreihe eines Steines:

- Rahmenbedingungen: Klasse 7 (ca. 21 Schüler/-innen), Unterricht eine Doppelstunde (vormittags), geplanter Zeitraum: insgesamt ca. 1 Doppelstunde;
- Präsentationsmaterial: Pablo Picasso (1881 - 1973) Der Stier, 1945/46, Lithographie in 11 Zuständen liegt auf OHP-Folie vor, Wackersteine;
- Realisationsmaterial: Packpapier (von den Schüler/-innen selbst in großen Stücken von einer Rolle geschnitten), Ölpastellkreiden (schwarz, weiß, Grautöne und einige Erdfarben);

Zunächst geht dem Unterrichtsvorhaben eine klassische Bildbetrachtung voraus. Allerdings beginne ich zunächst mit dem letzten Zustand und lasse ihn erraten, provoziere die Schüler/-innen mit der Frage, wie alt die Zeichnung wohl sein und ob der Zeichner das wohl nicht besser konnte. An dieser Frage erhitzen sich die Gemüter. Dann zeige ich den Schüler/-innen den ersten Zustand des Bildes, der ihnen deutlich besser gefällt. Ich frage sie, warum der Künstler sich wohl für den letzten Zustand, als Endergebnis entschieden habe. Sie erzählen etwas von abstrakter Kunst. Ich habe es bisher bewusst vermieden, den Namen Picasso zu nennen, damit die Schüler/-innen vorurteilsfrei in ihrer Argumentation vorgehen. Ich frage die Schüler/-innen, welche Schritte wohl dazwischen gelegen haben müssen. Sie spekulieren. Danach gehen wir die Bilder nacheinander durch und zwar abwechselnd in beiden Richtungen. Die Schüler/-innen verbalisieren genau die Veränderungen und interpretieren die damit einhergehende Veränderung des Bildausdrucks bzw. der Charakterisierung des Stieres. Als ganze Reihe betrachtet finden sie es sehr spannend, nachvollziehen zu können, wie Picasso zu seinem Endbild gekommen ist. Übrigens waren sich die Schüler/-innen beim 4. und 5. Zustand ganz klar darüber, dass es sich um Picasso handeln muss. Nun stellt sich die Frage, warum ein/e Künstler/-in solch einen Abstraktionsprozess vollzieht. Die Schüler/-innen kommen auf die Idee, dass man, wenn man solche Bilder, wie Picasso sie malte, ja auch nachdenken muss, was man denn alles weglassen und verändern kann, damit die Betrachter/-innen noch erkennen oder erraten können, was auf dem Bild drauf ist. Sie gaben zu, dass sie nie gedacht hätten, dass ein Künstler wie Picasso wirklich so ernsthaft arbeitet, um zu seinen anscheinend einfachen Bildern zu kommen, und gleichzeitig sind sie sich dessen bewusst, dass Kinder so zeichnen, ohne darüber nachdenken zu müssen.

*Abstraktion als bewusste Wahrnehmungs- und Gestaltungsleistung*



Abb. 94

*Video ‚Stein‘ auf beige-  
legter CD-Rom*

*Wahrnehmungsschulung  
Langsamkeit  
Konzentration  
Prozess*

Anschließend bekommen die Schüler/-innen die Aufgabe einen Stein zunächst möglichst naturalistisch mit den gegebenen Materialien darzustellen, so dass er auch räumlich wirkt. Dieser soll dann in einem Prozess von ca. 8-12 Stufen langsam, so wie Picassos Stier, abstrahiert werden. Ich habe bewusst auf einen einfachen, vertrauten Naturgegenstand zurückgegriffen, um den Abstraktionsprozess zu erleichtern.

Allerdings stellt sich bereits im ersten Schritt heraus, wie schwer es ist, genau den vorliegenden Stein zu zeichnen, seine charakteristischen Formen, Risse, Muster, Farben nachzuvollziehen. Auch hier liegt eine große Herausforderung in der genauen Wahrnehmung. Offenbar sind wir Menschen der MultiMedia-Gesellschaft es nicht mehr gewohnt, ausdauerhaft ein und dasselbe Objekt längere Zeit zu betrachten. Das widerspricht dem gängigen Zapping, scheint zunächst langweilig zu sein. Die Schüler/-innen haben einen anderen Zeitbegriff, der durch ständig wechselnde Bilder bestimmt ist. So haben die Schüler/-innen am Anfang große Probleme die Form richtig zu erfassen, wissen nicht, wo sie charakteristische Merkmale des Steines suchen und finden sollen. Sie beginnen sogar, ihrem Stein ein paar Farbkleckse aufzumalen, nur um ihn interessanter zu machen. Aber im Laufe der Zeit vertiefen sie sich immer mehr in die Betrachtung des Steines, gleichzeitig wird es ruhiger, die Arbeit verläuft konzentrierter. In vielen Serien dauert es erst einmal einige Zeit bis der Stein detailgenau erfasst ist. Dieser Schritt konnte ja auch bei Picasso beobachtet werden. Die Schüler/-innen experimentieren damit, was weggelassen werden kann, was nicht, damit der Stein als solcher noch erkannt werden kann, oftmals sind die Schritte zu schnell. Manche stöhnen, dass das richtig Arbeit sei, und dass man da ja denken müsse. Am Ende sind sie sehr unterschiedlich mit ihren Serien zufrieden. Sie haben viel dabei gelernt. Allerdings haben wir ein typisches Beispiel, in dem für die Schüler/-innen der Prozess im Vordergrund steht, sie aber die Produkte für unwichtig halten. Die Schüler/-innen haben auf diesem, wenn auch für viele steinigen Weg, eine wichtige Erfahrung gemacht, die ihnen einen neuen Zugang zur abstrakten Kunst eröffnet. Gleichzeitig haben sie sich im ästhetischen Denken geübt und einen Abstraktionsprozess bewusst erlebt, der auf einer konzentrierten Wahrnehmung, Konzentration, einem Dialog mit dem Objekt und ästhetischem Denken, also einem sehr komplexen Prozess, beruht. Die Schüler/-innen sind daran gewachsen und haben sich in den folgenden Themenstellungen, in denen es um die Abstraktion einer Landschaft ging, sehr viel leichter getan. Auch konnte in der Folge eine Haltungsänderung gegenüber Kunstwerken aus diesem Problembereich bei allen Schüler/-innen festgestellt werden.

II. Abstraktion von Werbegrafiken aus Zeitschriften: <sup>150</sup>

Abb. 95-98

- **Rahmenbedingungen:** Klasse 6 (ca. 28 Schüler/-innen), Unterricht eine Doppelstunde (vormittags) und eine Stunde, die den Umgang mit dem Computer vorbereiten soll (hier sind die Schüler/-innen in 2 gleichgroße Gruppen aufgeteilt), geplanter Zeitraum: insgesamt ca. 12 Schulstunden;
- **Präsentationsmaterial:** Pablo Picasso (1881 - 1973) *Der Stier*, 1945/46, Lithographie in 11 Zuständen liegt auf OHP-Folie vor, verschiedene Werbegrafiken aus Bildern (der Text wurde, soweit möglich, entfernt);
- **Realisationsmaterial:** Zeichenblock (DIN A 3), Bleistift, Geodreieck, Lineal, Zirkel, Wasserfarben und Pinsel; Computer mit Pixel- und Vektorgrafikprogrammen (in diesem Falle Micrografx Designer 4 und Picture Publisher 7, sowie wahlweise MS Paint);

Bei der 6. Klasse bin ich einen etwas anderen, einfacheren Weg gegangen. Die Klasse hatte zuvor schon Erfahrungen mit einfachen Vektor-, beim Entwurf von Weihnachtskarten und Signets, und Pixelgrafiken, bei der Erstellung einer kurzen Trickfilmsequenz mittels GIF-Animation, gemacht. Die 6. Klässler durften sich jede/r eine Werbegrafik auswählen, die ihnen gefällt, ohne zu wissen, was sie daraus machen sollen. Natürlich habe ich eine „umsetzbare“ Vorauswahl getroffen. Die Schüler/-innen bekamen zunächst die Aufgabe ihre Werbegrafik so zeichnerisch zu „vereinfachen“, dass sie anschließend auf den Computer übertragen werden kann. Die Kinder kennen sich mit den Grafiktools des Computers bereits gut aus und wissen, was für sie zu realisieren ist. Sie zückten also sofort Zirkel und Lineal und begannen zu zeichnen. Natürlich war die Frage wichtig, ob wir denn das dann wirklich am Computer machen würden. Die positive Antwort beflügelte v.a. die Jungs. Gleichzeitig berücksichtigten die Kinder auch beim Anmalen der gezeichneten Flächen, dass sie sie mit dem „Farbkübel“ anmalen wollten, und dass zu der Zeit viele Rechner nur 16 bzw. 256 Farben, aufgrund der Grafikkarten, zur Verfügung stellten. Deshalb arbeiteten sie i.A. mit reinen Farben. Das Vor-Bild, wurde also sowohl grafisch, als auch farbig reduziert, d.h. abstrahiert. Dieser erste Abstraktionsprozess dauerte ca. 1 Doppelstunde an. In der Folgestunde gingen wir mit den Bildern, also den Ergebnissen des ersten Abstraktionsprozesses direkt an die Rechner. Die Schüler/-innen mussten sich jeweils zu zweit, in der Regel, einen Rechner teilen und konnten so gegenseitig einerseits ihr Know-how austauschen, andererseits ihre Bild-

*das Medium als Transporteur*

<sup>150</sup> **QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚Abstraktion‘

lösungen diskutieren. Sofort war den meisten klar, dass sich ihr Zwischenergebnis, obwohl sie schon so stark abstrahiert hatten, doch noch nicht in dieser Form am Computer realisieren ließ, v.a. nicht für die Schüler/-innen, die MS Paint bevorzugten, aufgrund der einfacheren Handhabung. So verlangte ihnen also das Medium einen weiteren Abstraktionsprozess der Grafik und schließlich auch der Farbe ab. Die Arbeit am Computer, mit allen Experimentierphasen, Irr- und Umwegen, nahm insgesamt ca. 6 Unterrichtsstunden in Anspruch, je nach Komplexität der Bildlösung. Am Ende waren alle mit ihren Ergebnissen zufrieden und viele wollten sie auch, als Datei, nachhause nehmen, weil ja nur so die Farben richtig zum Leuchten kommen. Im Anschluss daran präsentierte ich wieder Picassos Stier. Allerdings in der richtigen Reihenfolge. Bei der Betrachtung der Abstraktionsschritte brachten die Schüler/-innen eigene Erfahrungen mit ein und konnten als „Profis“ mitdiskutieren, natürlich hatten sie es ja auch schwerer als Picasso, der ja nicht mit dem Computer gearbeitet hat. Das Medium Computer selbst gibt eine Rechtfertigung für den Abstraktionsprozess, der dadurch in seiner Notwendigkeit den Schüler/-innen sofort plausibel wurde. Dies macht den Abstraktionsprozess weniger künstlich, er profitiert von der vom Medium provozierten intrinsischen Motivation. Diese Aufgabenstellung ist in der Form in jedem Alter möglich. Die Schüler/-innen sind als ganze Menschen im ästhetischen Prozess involviert. Die Bildbetrachtung wird dann Grundlage des Erfahrungsaustausches. Die Schwierigkeiten, Probleme, Motivationen des Abstraktionsprozesses sind zu eigenen Problemen geworden. Die Schüler/-innen sind offen für Picassos Arbeit. Sie haben dadurch sehr viel gelernt und sich weiterentwickelt. Ich kann diesen Weg als einen möglichen Königsweg zur Abstraktion empfehlen.

*ästhetisch-praktische  
Aktivität = Prozess der  
Intellektualisierung*

#### D. Zur Entwicklung der Form<sup>151</sup>

Festzuhalten bleibt, dass die geistige Bewegung in Erkenntnisprozessen prinzipiell mit Formprozessen, die Teil und Ergebnis ihres Wandels sind, identisch ist. Formprozesse bilden, so gesehen, die Grundlage für die geistige und rationale Ordnung der Welt, der Wissenschaft, der Technik, der Kultur und der Kunst.<sup>152</sup> Spinnt man diese Gedanken logisch weiter, so ist auch klar, dass jede ästhetisch-praktische Aktivität mit dem Prozess der Intellektualisierung des Individuums identisch sein muss. Bei der kognitiven Entwicklung der Kinder und Jugendlichen spielt die intellektuelle Betätigung eine besonders große Rolle. Die Hirnforschung konnte nachweisen,<sup>153</sup> dass

„...die Filter- und Kontrastverstärkungsfunktionen der neuronalen „Abbildungs-Prozesse“ die biologische Grundlage für alle wahrnehmungs-, denk- und erkenntniskategorialen Ordnungen darstellen, in denen wir Seiendes erfahren und in anschaulich-bildhaften Medien oder verbalen Systemen fixieren.“

*die Betrachtung und  
Erarbeitung bildhafter  
Medien fördert den Intel-  
lektualisierungsprozess,  
objektiviert latente  
Erfahrung*

Als wichtiges Resultat müssen wir uns folgender Tatsache bewusst sein: „Je stärker die neuronalen Funktionen wirksam werden, desto unabhängiger werden die Erkenntnisvorgänge von den Umweltreizen.“ Weiterhin ist unumstritten bewiesen, dass die Betrachtung und Erarbeitung bildhafter Medien in großem Maße den Intellektualisierungsprozess fördern und zur Objektivierung der latenten Erfahrung beitragen. Die angeborenen, genetisch determinierten Verschaltungen der Nervenzellen werden nur dann funktionsfähig,<sup>154</sup> wenn sie durch adäquate Reizmuster der Umwelt erregt und

<sup>151</sup>-Verwendete Literatur:

- Kurt Staguhr: Objektive künstlerische Gesetze und ihre Bedeutung für Lern- und Erkenntnisprozesse. Kritische Anmerkungen zu einigen Thesen von Hans Giffhorn; in: Zeitschrift für Kunstpädagogik 6/1973, S. 310 - 319;

<sup>152</sup>-vgl.: Staguhr, 1973, 315;

<sup>153</sup>-ebd., 316;

<sup>154</sup>-ebd.;

während der determinierenden Kindheitsphase zur Ausbildung angeregt werden. Sie können über ihre genetische Anlage hinaus noch entscheidend weiter sensibilisiert werden. Ein sinnvolles Training muss und soll Aufgabe der Kunstpädagogik sein.

Alle an der Grundbildung des Menschen Beteiligten müssen sich der Tatsache bewusst sein, dass es zur Auflösung der Neuronennetze kommen kann, wenn bestimmte Umstände verhindern, dass diese Anlagen ständig aktiviert und trainiert werden. Dies konnte durch Erfahrungen mit Sehschwachen bewiesen werden. Daraus ergeben sich natürlich auch Folgen für die Entwicklung der Intelligenz.

Kurz, je häufiger Kinder ästhetisch-praktisch tätig sind, desto sicherer beherrschen sie die elementaren künstlerischen Gesetze. Dazu muss altersgemäß allmählich deren Reflexion treten. Denn nur so kann aus Bildern Bildung werden.

*werden die ‚visuellen‘ Anlagen nicht kontinuierlich trainiert, kann es zur Auflösung der Neuronennetze kommen*

*ästhetische Praxis gepaart mit ästhetischer Reflexion ist fester Bestandteil von (Menschen-)Bildung*



## Teilbaustein 5: Formen künstlerisch - ästhetischer Praxis

### Formen künstlerisch- ästhetischer Praxis

#### zum Weg der Argumentation

Im abschließenden und zentralen Teil dieses Kapitels soll es, nachdem 1) der Begriff der künstlerisch-ästhetischen Praxis, 2) ihre Funktion und Bedeutung, 3) der Prozess der visuellen Informationsverarbeitung und 4) die künstlerischen Kriterien des „Bildes“ in der Kunstpädagogik geklärt wurden, nun noch darum gehen, 5) welche Formen die künstlerisch-ästhetische Praxis in der Kunstpädagogik traditionell annimmt, und welche neue Formen hinzukommen müssen.

Dabei soll von der Tradition ausgegangen werden, um dann bestimmte Ebenen und Spielarten der Praxis genauer zu beleuchten. Ziel ist es, eine inhaltliche Grundlage für die angestrebte „kunstpädagogische Werkstatt“ aufzubauen. Deshalb werden an dieser Stelle Formen künstlerisch-ästhetischer Praxis aufgezeigt, die den Weg zum Idealziel „Menschenbildung“ im Medienzeitalter bereichern können. Eine besondere Rolle werden dabei die Neuen Medien als neue Werkzeuge spielen müssen.

Ich habe mich dazu entschlossen einen positiven Weg zu gehen. Bei einem komplexen Thema, wie Menschen-Bildung, macht es viel mehr Sinn aufzuzeigen, welche ästhetischen Aktivitäten dazu beitragen können, als nach Negativbeispielen zu suchen, wie es sie leider im Alltag sehr häufig gibt. Nimmt man die in meiner Arbeit entwickelten Kriterien für menschenbildend wirksame ästhetische Aktivitäten ernst, so fallen all jene Tätigkeiten heraus, bei denen es um den bloßen Wissenserwerb, das nackte Handwerk, die schnöde Beschäftigungstherapie, u.v.a.m. geht.- Ästhetische Lernprozesse müssen stets so offen inszeniert werden, dass sie vielfache Brücken zum Individuum anbieten, die dieses selbstständig und selbsttätig mit Inhalt füllen und mit seiner inneren Welt verknüpfen muss.

Albert Einstein drückt dies folgendermaßen in Worten aus:

„Imagination is more important than knowledge.“<sup>155</sup>

### A. Allgemeine Formen künstlerisch - ästhetischer Praxis<sup>156</sup>

#### Rezeption Produktion

Der allgemeine Begriff künstlerisch-ästhetischer Praxis umfasst zunächst Formen der Rezeption und der Produktion. Zur Rezeption gehören das Sehen, Analysieren und Interpretieren, zur Produktion das Herstellen und Machen, das materielle Realisieren, das Inszenieren und die ästhetische Aktion.<sup>157</sup> Traditionell gemeint sind damit die Aktivitäten, die als Zeichnen, Malen, Drucken, Modellieren, Montieren, Bauen und Konstruieren, Basteln, Sammeln und Ordnen, Naturzugänge, Spiel, Bewegung und Tanz in zahllosen Varianten bekannt sind.<sup>158</sup> Hinzu müssen heute, aufgrund der Innovationen

<sup>155</sup>-Albert Einstein

<sup>156</sup>-Verwendete Literatur:

- Dietrich Grünewald: Malen, Zeichnen, Formen, Bauen. Über die Formen und Funktionen ästhetischer Praxis; in: Kunst + Unterricht 107/1986, S. 29 - 31;  
- Constanze Kirchner: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule; Seelze (Velber)/Frankfurt a. M. 1999;  
- Constanze Kirchner: Digitale Kinderzeichnung. Annotationen zum derzeitigen Forschungsstand; in: Kunst+Unterricht H 246/247 2000, S. 32-45;  
- Constanze Kirchner: Ästhetisches Verhalten von Kindern im Dialog mit Bildender Kunst. Mit einer Analyse von Kinderarbeiten; in: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern; Frankfurt/M. 1999; S. 303 - 324;  
- Ben Bachmair: Ein Kinderzimmer als Text: Bedeutungskonstitution als kulturelle Aktivität der Rezipienten; in: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern; Frankfurt/M. 1999; S. 189 - 203;  
- Walther Barth: Der Schüler als (lernender) Autor im Kunstunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele; Baltmannsweiler 2000;  
- Hubert Sowa: Ausstellen, Lagern, Erinnern. Zur Bildpragmatik der „Kinderzeichnung“; in: Kunst+Unterricht H 246/247 2000, S. 8-21;

<sup>157</sup>-vgl.: Grünewald, 1986, 29;

und gesellschaftlich-kulturellen Veränderungen der Neuen Medien, neue Praktiken kommen. Diese erfordern, dass die traditionellen Formen ästhetischer Praxis auf ihre Zeitgemäßheit hin überprüft und andererseits neue Formen einzubezogen werden.

Dazu gehört auch ein Überdenken des traditionellen Verständnisses der Kinderzeichnung bzw. der ästhetischen Aktivität.

*verändert sich ästhetische Aktivität durch die Neuen Medien?*

Malen und Zeichnen von Kindern und Jugendlichen finden in der pädagogischen und psychologischen Literatur ein überdurchschnittliches Interesse, weil sie einen direkten Erkenntniszugang zum Denken, zu Werten, zum Vorstellen, Fühlen und kommunikativen Handeln der Zielgruppe versprechen.<sup>159</sup> Bilder sind offene Bücher, die die Seele, das tiefste Innere der Heranwachsenden, veräußern. Bilder dienen als Wege zu ihrem Verständnis. Sie werden zu Manifestationen kindlicher Lebenswelt und dessen Verständnisses. Zugleich werden sie als „Zeichenhandlung“, also als lebensweltliche Kommunikationspraxis gedeutet. Kinderzeichnungen werden als Schlüssel zum Verständnis der Welt der Kinder gemacht, aber sie werden, obwohl doch Teil der kindlichen kommunikativen und sozialen Praxis, isoliert betrachtet, herausgelöst aus der Lebenswelt, getrennt von ihrem Produzenten. So wird das Bild zum Zeichen und Ausdruck innerpsychischen Erlebens. Die Forschung suchte Antworten auf die Frage, wie innerpsychische Prozesse in der Kinderzeichnung zur Form werden. Natürlich muss uns rückblickend diese Perspektive auf die ästhetischen Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen als äußerst eingleisig und eingeschränkt vorkommen.

*Bilder als ‚offene Bücher‘*

*Bilder als lebensweltliche Kommunikationspraxis*

Durch die Erweiterung des Kunstbegriffes (an die Stelle des Bild- oder Kunstwerk-Paradigmas tritt das Kultur-Paradigma) öffnete sich in der Kunstpädagogik die Perspektive auf die Kinder- und Jugendzeichnung. In neueren Forschungen kann man ein prozessuales und situatives Verständnis beobachten, bei dem es nicht mehr nur einseitig um die kindliche Seele und ihren bildhaften Ausdruck, sondern um die „Handlungswelt“<sup>160</sup> der Kinder geht. Thema ist nun „das umfassende situative Feld des kommunikativen Verhaltens zur Welt und in der Welt“. Denn nur innerhalb dieses komplexen Zusammenhanges kann der Sinn ästhetischer Praxis, als „Zeichenhandlungen“, verstanden werden. Dies hat allerdings zur Folge, dass die ästhetische Praxis nur als Spezialfall des kindlichen Handelns und Verhaltens betrachtet werden kann. Zuvor wurden die Interpretationsschemata der Kinderzeichnungsforschung durch den monokausalen Zusammenhang von „Erleben und Zeichenprodukt“ geprägt, was die Interpretationsarbeit eindeutig vereinfachte.

*prozessuales und situatives Verständnis der Kinder- und Jugendzeichnung*

Jetzt muss ein komplexes, mehrdimensional vernetztes Beziehungssystem von „vorgängigen“ Anlässen, Motiven, Situationen, Prozessen und dem Produkt „nachfolgender“ Situationen und Prozessen gedacht werden: Bildumgang und Bildpraxis. Damit ist bereits an dieser Stelle klar, dass es sich um eine prozessorientierte Vorgehensweise, in deren Mittelpunkt der Mensch in seiner Lebenswelt steht und als Individuum ernst genommen wird, statt um die traditionelle produktorientierte Vorgehensweise handelt. Dies wird natürlich auch Auswirkungen auf die Konzeption einer zeitgemäßen Kunstpädagogik mit dem Ziel der Menschenbildung haben. Heidegger und

*Bildumgang und Bildpraxis*

<sup>158</sup>: Barth, 2000, 3; und: Kirchner: in: Neuß, 1999, 303;

<sup>159</sup>: Sowa, 2000, 8;

<sup>160</sup>: Sowa, 2000, 8;

Gadamer konnten „Gebrauch“ und „Umgang“ zu zentralen Kategorien der hermeneutischen Kunsttheorie erheben. Die Kunstgeschichtswissenschaften konnten daraus profitieren und zeigen, wie sich „Bedeutung“ und „Verstehen“ durch die Perspektive des lebensweltlichen, kulturellen „Gebrauchs“ beleuchten lassen. Klassisch war die Perspektive hier einseitig auf „Form“ und „Inhalt“ konzentriert. „Bedeutung“ heißt jetzt „gesellschaftlicher Gebrauch“: Es geht um Wertschätzungen und Lebensstile, in die das Resultat eines ästhetischen Aktes eingebettet ist.<sup>161</sup>

*ästhetische Aktivitäten  
als Momente ästhetischen  
Verhaltens und  
kultureller Praxis*

Ästhetische Aktivitäten werden nun lediglich als „Momente“ eines umfassenden „ästhetischen Verhaltens“ bzw. einer „kulturellen Praxis“ betrachtet. Daneben stehen ausdifferenzierte Formen der Rezeption, Handlungsformen der Alltagskultur, des Bild- und Mediengebrauchs, des Spiels und der Körperkultur, u.v.a.m.<sup>162</sup> Die so definierten Kategorien „ästhetisches Verhalten“, „kulturelle Praxis“ und „ästhetische Erfahrung“ reichen weit über die klassischen Begriffe des „Bildnerischen“ und des „Schöpferischen“ hinaus.<sup>163</sup> Dazu gehören zahlreiche Handlungsformen, die eher aus dem Bereich des praktischen Umgangs und Gebrauchs kommen, als aus dem der Herstellung und Gestaltung. So muss der „Sinn“ der ästhetischen Objekte, mit denen sich die Kunstpädagogik beschäftigt, in der kulturell-praktischen Lebensform gesucht werden, die ihnen entspricht und die zu ihnen gehören, d.h. dem Umgang mit den Bildern. Verfällt man dem konventionellen ästhetischen Schein dieser Objekte, so nimmt man ihn als primäre Wahrheit an, ohne kritisch zu reflektieren, dass der eigentliche Sinnhorizont aller Bilder, und deshalb auch ihr Bezugssystem, in der „wirklichen“ Lebenspraxis zu suchen ist, in der die Bilder ihren Platz haben.

*Produktion als Primat  
=> die Verbindung von  
,Schöpfung‘ und ,Herstellung‘  
kann nicht mehr  
transparent werden*

Leider ist heute immer noch mehrheitlich die Produktion das Primat der kunstpädagogischen Praxis: die ästhetische Produktion findet um ihrer selbst willen statt. Dies hat zur bedauerlichen Folge, dass die organische Verbindung zwischen der Schöpfung und Herstellung ästhetischer Objekte und der lebensweltlichen Wirklichkeit der Kinder nicht aufrecht erhalten werden kann. Als Konsequenz betrachten Kinder und Jugendliche, die dauerhaft dieser Erfahrung ausgesetzt werden, ihre ästhetischen Produkte als isolierte Größen, die außerhalb jeder Alltagswirklichkeit stehen, ganz nach dem Muster ‚l’art pour l’art‘.

*Entfremdungs- und Ent-  
eignungstendenz der  
Kinderkultur*

Langfristig betrachtet, muss diese falsch verstandene kunstpädagogische Praxis, die das kindlich-spielerische Bildhandeln aus seinem lebensweltlichen Umgang und Gebrauch herausreißt und in eine künstliche Laborsituation hineinversetzt, eine Entfremdungs- und Enteignungstendenz der Kinderkultur zur Folge haben. Kinder reagieren auf die aufgezwungene „Kunst“-Kultur, in dem sie die Verachtung ihrer eigenen ästhetischen Produkte durch Zerstörung demonstrieren. Ein/e gute/r Kunstpädagoge/in muss dieser Weise des Bildumganges Raum, Zeit und Aufmerksamkeit schenken. Der traditionelle Umgang mit Kinderzeichnungen ist der Weg der Erwachsenenkultur, die auf diese Weise die Kinderkultur ihrer selbst enteignet und ihre Andersartigkeit auslöscht. Diese Tendenz setzt schon in der Kinderstube ein und wird leider in der Schullaufbahn

<sup>161</sup>Gernot Böhme: Theorie des Bildes, München 1999, S. 133; „Was ein Bild jeweils ist, definiert sich nicht, wie in der klassischen Epoche des Bildes, durch den Referenten, sondern vielmehr durch die Art des Gebrauchs. Damit löst die Bildpragmatik den Vorrang der Semiotik in der Bestimmung und wissenschaftlichen Bearbeitung der Bilder ab.“

<sup>162</sup>Sowa, 2000, 9;

<sup>163</sup>vgl.: Kirchner, 1999;

kultiviert und auf die Spitze des Desasters getrieben. Grund dafür ist, dass das Medium Bild mit einer enormen Hypothek des „künstlerischen“ Anspruchs belastet ist, wovon sich Erwachsene offensichtlich nicht oder nur schwer freimachen können. Dazu gehören die Wertschätzung, der Hervorhebung, die Geringschätzung und die Verwerfung von Bildern, genauso wie von kindlichen Bildhandlungen.

Diese falsch verstandene Wertung kindlicher Bildtätigkeit setzt sich fort in einer Romantisierung der Kinderzeichnung, der kindlichen Kreativität und Fantasie, und gipfelt schließlich in der Ausbeutung durch Bildungspolitiker und Wettbewerben von Banken, Industrie, etc. Aber es existiert auch da, wo kindliche Bildtätigkeiten auf Desinteresse, Ignoranz, Indifferenz und Unachtsamkeit stoßen.

Die Kinder- und Jugendzeichnung ist nur ein „Moment“ in einem komplexen aktiven Netzwerk ästhetisch-handelnd-verstehender Lebenspraxis. Als solche muss sie achtsam verstanden werden. Den Kunstpädagoge/-innen kommt die Aufgabe eines reflektierten pädagogischen Antwortens und Mithandelns zu. Zu fragen ist, ob eine generell zu beobachtende Abnahme der handelnden Bildtätigkeit etwa ab dem 12./13. Lebensjahr nicht nur eine Folge der Einflüsse der Neuen Medien und ihren innovativen Möglichkeiten ist, sondern insbesondere eine Konsequenz der Enteignungs- und Auslöschungstendenz durch die Erwachsenenwelt, gegen die die Betroffenen nur die Möglichkeit haben durch konsequente Nicht-Produktion zu reagieren. Welche gravierenden Folgen dies für die Entwicklung des Menschen haben kann, wurde bereits ausführlich auf verschiedenen Ebenen dargestellt und diskutiert.

Dennoch gibt es noch Nischen, in denen Kinder- und Jugendliche ihre ästhetische und kulturelle Aktivität noch frei ausleben können, ohne Interventionen der Erwachsenen. Ben Bachmair<sup>164</sup> versucht den Weg, das Kinderzimmer als Text zu lesen: wie „basteln“ sich Kinder und Jugendliche heute ihre subjektiv bedeutsamen Arrangements zusammen, wie rezipieren und gestalten sie aktiv ihre Lebens- und Alltagskultur? Diese Arrangements bestehen in der Regel aus Medien, Kaufobjekten und Ereignissen. Das Kinderzimmer stellt für die Kinder einen vertrauten Raum dar, in dem sie sich wohl und sicher fühlen, wo sie sie selbst sein dürfen, ohne eine Rolle oder ein Rollenklischee spielen zu müssen.<sup>165</sup> Kinder entwickeln heute andere Nutzungsmuster, als noch in den 50igern, als das Buch und das Kino ihre Rezeptionsformen bestimmte. Beispielhaft dafür ist das Nutzungsmuster des Zappens, bei dem es um Auswählen, Suchen und Verbinden geht, beim Medium Fernsehen. Insbesondere zwei kulturelle Komponenten verändern heute die Rezeptionsmuster und die Mensch-Medien-Beziehung: Das ist zum einen Multimedia (durch das Zusammenwachsen und Durchdringen verschiedener Medien kommt man zu einem integrierten System, das dann auch bisher voneinander getrennte Aktivitäten zusammenführt und verzahnt), zum anderen die Individualisierung (d.h. die Fragmentierung der Gesellschaft durch individuelle zu verantwortende Lebensgestaltung, in der jeder Mensch individuell in eigener Regie und mit eigenem Risiko seine Lebenswelt aufbaut und gestaltet).<sup>166</sup>

*Romantisierung der Kinderzeichnung*

*Abnahme der handelnden Bildtätigkeit in der Pubertät als Konsequenz der Enteignungs- und Auslöschungstendenz der Erwachsenenwelt*

*Nischen für freie ästhetische und kulturelle Aktivität*

<sup>164</sup>vgl.; Bachmair, in: Neuß, 1999, 189f.;

<sup>165</sup>ebd.; „Im vertrauten Familienraum des Kinderzimmers integrieren Kinder in Prozessen der Bedeutungskonstitution die vielfältigen bis disparaten Konsumangebote und verwenden sie als subjektive Lebensbausteine. Dabei mutiert der vertraute soziale und physikalische Raum zum Text, der Kindern hilft, die Konsumangebote zu integrieren.“

<sup>166</sup>vgl.: Bachmair, 1999, 191;

Wie jedoch eignen sich Menschen dieses symbolische Material individuell an?

- Maßgeblich ist 1) die Perspektive der eigenen Biografie und der damit verbunden subjektiven Themenstellungen,
- 2) die Beziehung zur vorhandenen oder gesuchten sozialen Umgebung,
- 3) der Relevanzrahmen, den die aufeinander abgestimmten Medien abgeben und
- 4) das, was im jeweiligen „Text“ angelegt ist.<sup>167</sup>

*Konstruktion der eigenen Lebenswelt unabhängig von Merchandisingstrategien*

Zunächst sieht dies aus, wie ein gelungenes Merchandisingkonzept der Wirtschaft, beobachtet man allerdings die Kinder im Umgang mit ihren Konsumartikeln, begreift man sehr schnell, dass die Konsumobjekte ihren Objektcharakter sofort verlieren, sobald sie von einem Kind in seine Lebenswelt aktiv integriert werden, sich ein Mythos eine Geschichte, ein Text um diesen Gegenstand entwickelt, der vom Subjekt, dem Besitzer untrennbar ist. D.h., es handelt sich nicht nur um eine Integration in die kindliche Lebenswelt, sondern vielmehr um die Konstruktion einer eigenen Lebenswelt.

*Bildkultur statt Bildform und Bildinhalt*

Auch eine Kinderzeichnung kann in ein solches Arrangement, von seinem Arrangeur, integriert werden. Nur, das was in der Literatur als authentische Intention der Kinderzeichnung bezeichnet wird, spielt nicht die geringste Rolle in seinem eben skizzierten Gebrauch. Gerade dieser sollte jedoch thematisiert werden, denn die Bedeutung des ästhetischen Ausdrucks zeigt sich wesentlich in ihrem Gebrauch. Nicht die Bildform und der Bildinhalt müssen in der Kunstpädagogik fokussiert werden, sondern die „Bildkultur“. Wahrnehmungsgewohnheiten können dadurch modifiziert werden, dass eigene Bilder in ihrer Wirklichkeit neu angeeignet werden können, in dem wir sie befragen, was sie in unserem Leben wirklich bedeuten, so dass eine neue „Achtsamkeit“ der Bilder allmählich entwickelt werden kann.

*Steigerung der Achtsamkeit gegenüber den eigenen Bildern und dem eigenen Leben als Menschenbildung*

Wenn ich hier von „allgemeinen Formen künstlerisch-ästhetischer Praxis“ spreche, so muss hier und heute an erster Stelle der ästhetischen Bildung die Wiederbelebung der Bildkultur stehen, die nur über die Steigerung der Achtsamkeit gegenüber dem eigenen Leben und den eigenen Bildern, dem eigenen Ausdruck erreicht werden kann. Dabei geht es nicht darum, ob ich meine Bilder, seien sie neu oder alt, gut oder schlecht finde, sondern darum, ob ich sie als meine eigenen erkenne, wiedererkenne und anerkenne, ob ich sie zu einem Teil meines Lebens machen kann. Dies kann nur praktisch erfahren und gelernt werden. So wird ästhetische Bildung zur Selbstbegegnung: Sie kann dazu beitragen, Zeit und Entwicklung greifbar zu machen und somit zum Selbstverhältnis beitragen, ohne eine Selbstverurteilung notwendig zu machen. Es geht um positive Annahme des Selbst, ohne Wertung. Dieser wichtigen Aufgabe, im Hinblick auf die Menschenbildung, kann nur eine Kunstpädagogik, die den Menschen fokussiert und prozessorientiert arbeitet, gerecht werden. Die klassischen Formen künstlerisch-ästhetischer Praxis sind, werden sie in diesem Sinne gebraucht, Wegbereiter, keinesfalls jedoch Selbstzweck.

<sup>167</sup>vgl.: Bachmair, 1999, 192;

## B. „Auslegen“- ästhetische Aktivität durch Kunstrezeption<sup>168</sup>

Gunter und Maria Otto legten 1987 mit „Auslegen“ ein Konzept für die Kunsterziehung vor, dem es wissenschaftlich begründet gelang, verschiedene, bis dorthin gültige, Spielarten der Kunstpädagogik zu integrieren und zu einer allumfassenden Methode zu gestalten. Heute wird, rückblickend, dieses Konzept kritisch bewertet. Dies aber wohl umso mehr, als, die sich auf „Auslegen“ berufende Praxis sehr viel anders aussah, als von den Autoren in Theorie und Praxis beschrieben. Das Prinzip verselbstständigte sich vielerorts und darüber wurde das Zentrum des Interesses des Kunstunterrichts, die Interessen der Kinder und Jugendlichen, vergessen. Konsequenterweise folgte eine Entfremdung der Adressat/-innen von ihren auf dem Pfad des „Auslegens“ entstandenen ästhetischen Produkten, obwohl Otto/Otto versuchten, genau diesem Problem entgegenzuwirken. Ich betrachte „Auslegen“, aus heutiger Perspektive, als geniales Konzept, das zwar um die Ebene der Neuen Medien erweitert werden müsste, aber eine breite Basis und fruchtbaren Boden für die geforderte Verzahnung von Theorie und Praxis, Rezeption und Produktion in der Bildkultur, als Ausdruck der Menschwerdung und Menschenbildung, liefert. An dieser Stelle geht es in der Betrachtung des Prinzips „Auslegen“ nicht um die kunstpädagogische Methode, die im kunstpädagogischen Teil dieser Arbeit reflektiert und diskutiert wird, sondern um „Auslegen“ als ein wesentliches, wenn nicht sogar konstituierendes, Moment künstlerisch-ästhetischer Praxis.

*Verzahnung von Theorie und Praxis, von Rezeption und Produktion*

*„Wer Bilder macht, legt die Welt aus, die Welt, in der er handelt, er legt sein Verhältnis zu der Welt aus, in der er lebt.“<sup>169</sup>*

Was verstehen wir unter dem Begriff „Welt“ aus der Sicht des Menschen, nachdem wir wissen, dass dieser Begriff, nachdem er Resultat der Wahrnehmung ist, nur subjektiv verstanden werden kann? Welt beinhaltet die psychologische, die soziale, die kulturelle und die gesellschaftliche Welt, in der ein Mensch lebt. Sie umfasst seine Gegenwart, seine Geschichte und deutet in gewisser Weise auch in seine Zukunft, indem Zukunftsvisionen in die Gegenwart und die Vergangenheit hineinreichen. Bilder machen ist abhängig von den Medien, den Materialien, den Methoden,... der Bildproduktion, d.h. von ihrer Herstellung, aber auch von ihrer Verbreitung, d.h. von ihrem Gebrauch und dem Umgang mit ihnen.

*Welt: psychologisch, sozial, kulturell, gesellschaftlich; Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft*

Menschen machen selbst Bilder, aber vielfach häufiger werden Menschen mit Bildern konfrontiert. Menschen machen etwas aus und mit diesen Bildern, aber auch die Bilder machen etwas mit und aus den Menschen. So bedeutet Produktion einerseits das Machen von Bildern, andererseits aber das Verstehen von Bildern. Beide zusammen bestimmen den Auslegungsprozess. Bilder präsentieren und repräsentieren gleichermaßen Lebensformen und Lebensweisen.

*Bilder machen - Bilder verstehen*

Der Prozess des Auslegens von Bildern und des Auslegens der Welt in Bildern bedeutet nichts anderes, als dass der Mensch über die Methode und den Prozess des Auslegens die Welt und die Bilder mit seiner eigenen Lebenswelt verbindet, sie integriert, in seine Bild- und Lebenskultur, mit all seinen Erfahrungen, seinen Erinnerungen,

*Bilder auslegen = die Welt auslegen*

<sup>168</sup> Verwendete Literatur:

- Gunter Otto/ Maria Otto: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern; Seelze (Velber) 1987;

<sup>169</sup> Gunter Otto beim INSEA Kongress 1987 in Hamburg; zitiert nach: Otto/Otto, 1987, 20;

**Vernetzung von Subjekt und Objekt**

seinen Handlungen, aufnimmt und zu einem Teil seiner selbst werden lässt.

Aber das „Denken in Bildern“ meint weder ausschließlich das Reflektieren von und das Diskutieren über Bilder, noch ausschließlich die Produktion von Bildern, sondern es meint den „Diskurs in Bildern“, einen aktiven Dialog mit dem Bild, ein Spiel von Fragen und Antworten. In einem solchen Dialog oder Diskurs kommt es nicht selten zur Selbsterkenntnis: Über die Objektdarstellung wird Inneres in Äußerem gespiegelt, Eigenes als Fremdes. In dem Bild, auf das wir unsere ästhetische Aktivität lenken, lernen wir uns selbst in unseren Ängsten, Wünschen, Selbstkonzepten, Äußerungen, Inszenierungen, Perspektiven auf die Welt und ihre Gestaltung, u. v. a. m. kennen. Bewusste und unbewusste Parallelen werden gezogen, wir projizieren uns selbst in das Bild oder besser in das Bild, das wir uns von dem Bild machen, hinein und machen uns so das Bild zueigen. Es kommt zu einer Vernetzung von Subjekt und Objekt, indem das eine das andere reflektiert.

**Bilder-Machen und Bilder-Verstehen als historische Kategorien**

Wichtig für den Begriff des Auslegens ist, dass es sich nicht um das Auslegen des Bildgegenstandes, des Bildinhaltes, der Bildform oder der Bildbedeutung dreht, sondern um das Auslegen des Bildes. Als komplexes Gebilde spielen viele Kategorien und Komponenten hinein und das macht nur ein Moment der ästhetisch-handelnd-verstehenden Lebenspraxis seines Produzenten aus. Dieser ist selbst, wie auch der Rezipient, als Mensch ein psychologisches, soziales, kulturelles, gesellschaftliches, historisches Wesen. So muss klar sein, dass sowohl das Bilder-Machen, als auch das Bilder-Verstehen historische Kategorien darstellen.

**Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis****Wege zum Reflektieren - Interpretieren - Inszenieren****Verschränkung von Rezeption und Produktion**

Beschäftigt man sich mit Kindern mit Werken der Bildenden Kunst, so ist es, aus der Erfahrung der Museumspädagogik, oft ein Königsweg, das Bild durch Nachspielen zum Leben zu erwecken, denn in der Selbsterfahrung kommen die Kinder zu einem tieferen Kunsterlebnis. Kinder, v.a. kleinere Kinder, neigen von sich aus dazu Objekte, z.B. eine Puppe oder eine Spielfigur, zu animieren und sich Geschichten um das Objekt ausdenken. Genau dies wollen wir uns zum Nutzen machen. Wiederum werden wir fächervernetzend vorgehen und den Bereich Musik und Muttersprache miteinbeziehen.

**Ich und andere - Kunstwerke leben: Otto Dix (1891 - 1969)**  
Leuchtkugel, 1917, Gouache, 408x394mm<sup>170</sup>

*Otto Dix wird am 2. Dezember 1891 in Gera / Untermhaus in Thüringen geboren. Von 1905-09 macht er in Gera und Pößneck eine Lehre als Dekorationsmaler. Von 1910-14 besucht er die Kunstgewerbeschule in Dresden. 1914 meldet er sich mit 23 Jahren als Kriegsfreiwilliger, weil er alles selbst erleben will, erleben muss, „deshalb musste ich in den Krieg gehen.“<sup>171</sup> Wie viele andere junge Künstler teilte Dix die anfängliche Begeisterung für den Krieg mit seiner reinigenden Wirkungen und Chance auf Neuanfang. Dix trug zwei, eigentlich drei, Bücher bei sich: Nietzsches „Zarathustra“, die Bibel und sein Skizzenbuch. Er kämpft als Frontsoldat, als MG-Schütze in Frankreich, Flan-*

<sup>170</sup> Otto Dix. Zum 100. Geburtstag, Städt. Galerie Albstadt 1991; Das Projekt wird ausführlich beschrieben in: Lieber, Gabriele: Leuchtkugeln - ein Blick in eine kunstpädagogische Werkstatt; in: Kirschenmann, J. / Spickernagel, E. / Steinmüller, G. (Hg.): Ikonologie und Didaktik. Begegnungen zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Festschrift für Axel von Criegern zum 60. Geburtstag, Weimar 1999, S. 201 - 206;

<sup>171</sup> Dix mündlich im Dezember 1963, vgl. Schallplatte des Erker-Verlags St. Gallen;

*dern und Russland und wird dafür hoch dekoriert. Er sucht zunächst den Grabenkrieg, ist heiß auf Sensationen.*<sup>172</sup>

„Der Krieg war eine scheußliche Sache, aber trotzdem etwas Gewaltiges. Das durfte ich auf keinen Fall versäumen. Man muss den Menschen in diesem entfesselten Zustand gesehen haben, um etwas über den Menschen zu wissen...“

*In dieser Zeit entstehen seine Kriegszeichnungen und Gouachen. Dix beendet den Krieg als vollkommen desillusionierter Mensch, desillusioniert durch das „Tier“ im Menschen. Er beschreibt den Krieg als etwas „Viehmäßiges“<sup>173</sup>. Auf Postkarten, die mit Skizzen versehen sind, schreibt Dix selbst:*<sup>174</sup>

„Eine Ablösung bei Mondschein: Das trippelt und trappelt, eine endlose Schlange, bewehrt bis an die Zähne - Um endlose Kurven herum, lautlos geht alles vor sich, denn dem Franzmann sitzen die Granaten locker.“

*Dix sieht sich als sachlichen Kriegsberichterstatte, er ist fasziniert und desillusioniert vom Krieg zugleich. Er ist Zeitzeuge, Expressionist. Er muss die Bilder des Krieges selbst verarbeiten, um nicht vom Krieg aufgefressen zu werden. Aus diesem langen Verarbeitungsprozess, der nicht enden wollenden Träume, entstehen seine Kriegsradiierungen, in denen er bereits gemalte Motive wieder aufgreift und in der Radiertechnik verdichtet.*

#### Die Unterrichtsidee

Seine Gouache „Leuchtkugel“ soll im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen.



Abb. 99-102

- Rahmenbedingungen: Klasse 6 (ca. 30 Schüler/-innen), Unterrichtsprojekt ca. 6 Schulstunden bei einer Wochenstundenzahl von 3 Stunden;
- Präsentationsmaterial: Otto Dix (1891 - 1969): Leuchtkugel, 1917, Gouache, 408 x 394mm, liegt als OHP-Folie vor;
- Realisationsmaterial:<sup>175</sup> Wasserfarben, Zeichenblock, Percussionsinstrumente, Theaterschminke, etc.;

Wir beginnen, ganz traditionell mit der Betrachtung von Dixens „Leuchtkugel“, nur dass ich eine Aufdecktechnik verwende, d.h. das Bild ist anfangs mit einem Karton abgedeckt, in den ich, wie in einem Adventskalender, Fensterchen geschnitten habe, die geöffnet und wieder

*Prinzip Werkstatt  
Projektgedanke*

<sup>172</sup>vgl. Hans Kinkel, in: Stuttgarter Zeitung vom 30.11.1961 und ders.: Vierzehn Berichte, Stuttgart 1967, S. 75;

<sup>173</sup>ebd.

<sup>174</sup>Schubert, Dietrich: Otto Dix, Reinbek bei Hamburg 1980, S. 28;

<sup>175</sup> **QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚Realisationsmedien‘



*Spiel als Zugangsweise*

geschlossen werden können.

Dieses Verfahren eignet sich besonders bei Kindern, motiviert sie durch die Rätselhaftigkeit. Sie wollen erraten, was sich hinter den Fensterchen verbirgt. Gleichzeitig hebt es die Spannung und damit auch die Konzentrationsfähigkeit und Aufmerksamkeit der Kinder. Hier eignet es sich thematisch, weil wir so, wie die Leuchtkugeln selbst, jeweils ein Blitzlicht auf einen anderen Teilbereich des Bildes lenken können und die Konzentration aller Kinder dorthin lenken. Zunächst zeige ich den Kindern nur die sternförmigen Leuchtkugeln: Sterne, Leuchtraketen, Sylvester. Dann einen Ausschnitt aus dem Stacheldraht: Zaun, Stacheldraht. Erste Fragen: wie passt das zusammen? Dann zeige ich ihnen den Stiefel, unten rechts: Stiefel, durchsichtig. Dann die Hand, Mitte unten, dann den Schädel, rechts oben. Die Kinder mutmaßen, es könnte sich um den Tanz der Vampire handeln, um ein Gruselbild. Dann lüfte ich das ganze Bild. Was ist los auf dem Bild? Die Kinder verbalisieren die Polyvalenz des Bildes sehr treffend: auf der einen Seite wirkt es wie Sylvester: Feuerwerk, Tanz,...; auf der anderen Seite aber sehen wir Körperteile, Totenschädel, Angst, Stacheldraht... Nun erzähle ich ihnen von Otto Dix und wie und wo das Bild entstanden ist. Ich gebe der Klasse drei verschiedene Aufgaben. Die Kinder dürfen selbst aussuchen, welche Aufgabe sie bearbeiten möchten.

*ästhetische Werkstatt*

- Versuche, mithilfe eines Percussionsinstrumentes deiner Wahl, die Geräuschkulisse für das Bild herzustellen. (Diese Schüler/-innen gehen mit dem Musiklehrer in dem Musiksaal, arbeiten zunächst alleine, dann in Kleingruppen.)
- Versuche deine Gefühle, als du das Bild zum ersten Mal sahst, mithilfe von Farbe in einem Bild auszudrücken. Erzähle eine Geschichte in Farben. (Einzelarbeit, anschließend Besprechung in der Kleingruppe.)
- Versuche, in Stichworten und kurzen Sätzen, aufzuschreiben, was auf dem passiert. Denk dir eine kleine Geschichte dazu aus: was ist vorher passiert, was geht in den Menschen vor, als es passiert,... (Einzelarbeit, anschließend Besprechung in der Kleingruppe.)

Nachdem der Zeitrahmen für dieses Projekt abgesteckt wurde, arbeiten die Kinder konzentriert allein. Alle Kinder erzählen, nur in unterschiedlichen Ausdrucksformen, die Geschichte des Bildes aus ihrer subjektiven Sicht. Bei den Besprechungen in den Kleingruppen wird schnell klar, dass diese Geschichten viele Gemeinsamkeiten haben. Jede Kleingruppe bekommt die Aufgabe ihre Ergebnisse zu einem Gruppenergebnis zusammenzuführen und dabei ihre starken Lösungsansätze noch zu verstärken und Lücken, Leerstellen auszufüllen.

*vom ‚teaching‘  
zum ‚coaching‘*

Die Kunstpädagogin ist bei diesem ästhetischen Prozess immer nur Beraterin und Beobachterin. Sie steuert, greift aber möglichst wenig ein. Das Bild gewinnt in der Arbeit der Kinder Gestalt, es wird zum Leben erweckt, aus einem toten Skelett wird allmählich, mithilfe der kindlichen Phantasie und Kreativität, ein lebendiger Körper aus Fleisch und Blut. Die Musiker/-innen werden zu einem kleinen Orchester zusammengeführt. Wir hören das gleichmäßige, eintönige Marschieren der Truppen, das Einschlagen von Granaten, das Pfeifen der Leuchtkugeln, Rufe und Stimmen des Schmerzes aus der Ferne.

Die Maler/-innen und Schreiber/-innen werden zu einer Gruppe zusammengeführt. Sie erhalten die Aufgabe das Bild szenisch darzustellen. Sie entscheiden sich dafür, dass es Sprecher/-innen gibt und die anderen Schüler/-innen nur pantomimisch spielen. Gerne nehmen die Darsteller/-innen das Angebot an, Theaterschminke zu verwenden. Sie arbeiten am Marschieren. Wie marschiert man eigentlich? Sie arbeiten am Fallen und Liegenbleiben in einer schmerz-verzerrten Gestik und Mimik. Eine kleine Geschichte entsteht.

*prozessuale, situative  
Zugangsweise*

Nun werden die Gruppen zusammengeführt. Wir versuchen „Leuchtkugel“ von Otto Dix aufzuführen. Der Musiksaal bietet die Kulisse. Das Bild ist allgegenwärtig. An den Wänden hängen die Bilder der Schüler/-innen. Der Raum wird möglichst dunkel gestaltet. Die Maler/-innen hatten sich auch eine Lichtregie für die Inszenierung überlegt. Wir Lehrer/-innen filmen und fotografieren, alles andere liegt bei den Schüler/-innen, die uns auch genaue Regieanweisungen geben, was wir nachein-

ander filmen, bzw. fotografieren sollen: das ferne Geräusch des Marschierens im Dunkeln, der Knall, das Aufblitzen der Leuchtkugeln, wieder das Marschieren, das Näherkommen der Schritte, ein Menschenzug marschiert maschinengleich auf uns zu, Stimmen sprechen mechanisch: „Vollmond - Schützengraben - Stacheldraht - Schüsse - Feinde -...“, ein Knall, aus dem maschinengleichen Menschenzug wird ein chaotisches Getümmel, Weglaufen, Ducken, Verstecken, zusammengedrängt, Dunkelheit, dann Dixens Bild, Stimmen: „Menschen fliegen durch die Luft - Körperteile - Totenschädel -...“, Marschieren, letzte menschliche Regungen, Stimmen: „Schwarze Nacht umgibt die Sterbenden...“, Marschieren, ein immer lauter werdender tänzerischer, kreisender Rhythmus, grinsende Skelette, Stimmen: „...Tod - Entwarnung - Erlösung“, Stille, das Licht geht an.

Während der Aufführung herrschte eine gruselige, kalte Stimmung im Raum, die einen frösteln, kaum atmen ließ, so gut hatten die Kinder die Atmosphäre des Bildes getroffen. Das Beispiel zeigt eindrucksvoll, wie gut Kinder Bilder inszenieren können. Kinder sind in unserer Kultur und Gesellschaft „Medienkinder“. Sie sind einerseits fasziniert von medialen Darstellungen aggressiven Verhaltens, andererseits aber gibt es innere Ängste. Kinder kokettieren mit diesen Ängsten im Spiel, als ureigenstes Ausdrucksmittel. Insbesondere bei Jungs beobachtet man die gleichzeitige Faszination und die Scheu davor, die eigenen Ängste bei seinen Kameraden einzugestehen.

So bedeutet das Projekt „Leuchtkugel“ nicht nur einen Auslegeprozess eines ästhetischen Objektes, sondern es initiiert gleichzeitig auch soziale Lernprozesse, Selbsterfahrungsprozesse kompensatorischer Intention und kann dazu beitragen unerwünschte Verhaltensweisen abzubauen. Auch hier arbeitet das Kind an seinem eigenen Ich. Diese Arbeit geschieht auf verbaler und nonverbaler Ebene, spricht den ganzen Menschen an. Dadurch, dass jedes Kind einen Beitrag zum Gesamtprojekt leisten kann, lernt es Verantwortung zu übernehmen und es bekommt das Gefühl wichtig zu sein, als Mitglied der Gruppe. Die Kinder haben nicht nur einen Dialog mit Dixens „Leuchtkugel“ geführt, sie haben es erlebt und gelebt. Dies wird nachhaltiger in ihrem Bildgedächtnis verhaftet bleiben, als ein beiläufig betrachtetes Bildchen.

*atmosphärische Kompetenz*

*Selbsterfahrungsprozess*

Der Prozess des Auslegens ist eine Handlung. Diese Handlung geschieht in verschiedenen Formen, die Otto/Otto „Prozeduren“ nennen.<sup>176</sup> Drei Prozeduren ziehen sich wie ein roter Faden durch den Auslegungsprozess: machen, sprechen, sammeln. Dazu kommen, auf einer anderen Ebene als Voraussetzung: Wahrnehmen und Verstehen.

*machen, sprechen, sammeln*

**Bilder machen:**

Unter dem Begriff des Machens wird zunächst (vom griechischen *ποιεω, ποιησις*) das Herstellen, Verfertigen, zu Stande bringen, Hervorbringen, Bilden, Schaffen, aber auch das Bauen, Abfassen, Erdichten, Ersinnen, Bewirken, Verursachen, Bewerkstelligen, Handeln, etc. verstanden. Machen ist auch der Bezugspunkt auf den sich die Hauptthemen der Psychologen, Wahrnehmung, Entwicklung und Lernen, beziehen, obwohl es in der Psychologie ein vernachlässigtes Thema darstellt.<sup>177</sup> Das Machen, v.a. das Bildermachen, ist der Knotenpunkt zum Alltag und damit zur Selbstverständlichkeit.

*Bildermachen als Knotenpunkt zum Alltag*

<sup>176</sup> Otto/Otto, 1987, 24;

<sup>177</sup> vgl. Otto/Otto, 1987, 27 -> Graumann, 64;

*Verschränkung von Produktion und Rezeption als Erkenntnisprozess*

### Über Bilder sprechen:

Über Bilder sprechen, meint über ‚Bilder machen‘ sprechen. Obwohl in der Praxis oft die bildnerische Praxis dazu verwendet wird, Erkenntnisse über Bilder zu sichern (d.h. Umwege um den verbalen Ausdruck herum vorgezogen werden, weil Kinder häufig anscheinend schwer zum Sprechen zu bringen sind), muss das, auf Wahrnehmung und Handeln bezogene ‚Sprechen‘ als zentraler Bestandteil des Auslegungsprozesses betrachtet werden, der durch praktische Formen des Auslegens nicht ersetzt werden kann. Die verbale Umsetzung künstlerisch praktischer Gestaltungsprobleme und -formen ist eine Form des Erkenntnisgewinns, die nicht ersetzt werden kann, da die Kooperation der visuellen und der verbalen Informationsverarbeitung die Basis der menschlichen Erkenntnis und dem Austausch mit der Umwelt und dem Ich darstellt. Beide Prozesse müssen in einem dynamischen Gleichgewicht stehen, um optimal funktionieren zu können, da ein ständiger Informationsaustausch stattfindet. Allerdings kann es nicht um ein Theoretisieren der Praxis gehen, sondern um einen altersgemäßen erfahrungsgesättigten verbalen Austausch und Ausdruck mit ständiger Rückkopplung zur Praxis.

*Verbalisierung als Abstraktionsleistung*

Der verbale Ausdruck ist so eine Form der Abstraktion, die auf das Ganze abzielt, auf die Bildkonzeption, die Form-Inhalt-Relation, die Bildstruktur und die Bildbedeutung, die anders nicht so global zu erfassen sind. Werden Teile der Bildanalyse in praktischer Form erarbeitet, so wird bei den Teilnehmer/-innen eine intrinsische Motivation entstehen, sich mit den anderen Teilnehmer/-innen über ihre Erfahrungen und Ergebnisse auszutauschen, so dass das Sprechen über Bilder zu einer organischen Folge des Auslegungsprozesses heranreift. Zunächst wird es sich um einen rein subjektiven verbalen Ausdruck handeln. Hier muss dann ein verbales Sammeln, Befragen, Austauschen, Erinnern, Entdecken und Verknüpfen einsetzen.

*Intensivierung von Wahrnehmungsprozessen, intrinsische Motivation zu Bildsprachenkompetenz*

Dieser Prozess intensiviert die Wahrnehmung und erzeugt die intrinsische Motivation zu lernen, mehr über die bildnerischen Probleme zu erfahren, dann, aber nur dann, wenn er stets an Wahrnehmung und Handlung zurückgebunden bleibt.

### Bilder sammeln:

*Sammeln als Weg zu analytischem Denken und Wahrnehmungsschärfung; Sammeln als Förderung des synthetischen Denkens*

Sammeln heißt in diesem Zusammenhang<sup>178</sup> einen Auswahl Gesichtspunkt wichtig machen, isolieren, vergleichen gegenüberstellen, unterscheiden. Sammeln bedeutet auch ein Feld von Auswahlbildern zu durchpflügen, Grenzen zu überschreiten, weil seine Suchkriterien, sein Suchblick wichtiger sind, als bestehende Grenzen. Sammeln ist immer ein Suchen und somit der Beginn eines Forschens, der Impuls eines Erkenntnisprozesses. Sammeln schärft die Wahrnehmung und das analytische Denken zugleich. Aber Sammeln fördert auch das synthetische Denken, indem es Zusammenhänge schafft und Herkünfte aufdeckt. So gesehen, legt das Sammeln die Auslegungsrichtung fest und hilft Auslegungsrichtungen überhaupt erst zu finden. Sammeln öffnet Assoziationsräume inhaltlichen, historischen, subjektiven, regionalen, etc. Charakters und schafft Verknüpfungen zum auslegenden Subjekt. Kurz, Sammeln schafft ein Verständnis für die Möglichkeit und Notwendigkeit des Auslegens. Dabei steht sowohl das Material, als auch die Entstehung des

<sup>178</sup>vgl.: Otto/Otto, 1987, 29;

## Materials im Mittelpunkt.

### Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis

#### Wege des Umgestaltens

Eine weitere klassische Aufgabenstellung der Kunstpädagogik ist die des Verfremdens oder Umgestaltens, der oftmals das Sammeln vorausgeht. Diesen Aufgaben kann man vielfältige menschenbildende Funktionen zuweisen: dazu gehören u.a. die Wahrnehmungsschulung, die Förderung der Kreativität, sowie ökologische Aspekte, wie die Gebrauchswerterhaltung, einen anderen Umgang mit abgelegten Dingen in einer Gesellschaft, in der das Wegwerfen zum Alltag gehört. Gleichzeitig handelt es sich hier um ein Prinzip der Moderne, dessen Spuren u.a. bei Picasso und Miro festgemacht werden können. Es geht um das Erwecken der Fantasie und der Kreativität. In Alltagsgegenstände oder Teile von ihnen werden neue Bedeutungen hineininterpretiert. So kann bei Miro ein Kochtopfdeckel zu einem Kopf, ein alter Fußschemel zum Körper eines sitzenden Kindes werden.

Diese Ansätze unterstützen die Tendenz von Kindern, Objekte im Spiel zu animieren, ihnen Bedeutungen zuzuordnen. So kann aus einfachen Wäscheklammern beispielsweise eine Familie werden oder aus Steinen Autos. Dieses Prinzip stellt zudem eine andere Art und Weise dar, auf die Umwelt zuzugehen und sie zu gestalten: ein spielerisch-experimenteller, fantasievoller Umgang, der auch von Humor und positiver Einstellung zum Leben erzählt.

#### Sammeln - Verfremden - Umgestalten - Fantasie freisetzen:

Joan Miro (1893 - 1984)

2 Objekte, Paris La Défense<sup>179</sup>

*Joan Miro wird am 20. April 1893 in Barcelona geboren. Sein Vater war Goldschmied und Uhrmacher, sein Großvater Schmied, seine Mutter die Tochter eines Kunsttischlers. 1907 immatrikuliert sich Miro an der Kunstakademie der Llonja. 1910 bricht er seine künstlerischen Studien ab, kurz darauf erkrankt er schwer. Nach seiner Rückkehr nach Barcelona schreibt Miro sich an der Kunstschule des Francesc Gali ein. Im Frühjahr besucht er eine Ausstellung kubistischer Malerei. Nach seinem Militärdienst lernt er Francis Picabia kennen. 1918 findet seine erste Einzelausstellung in Barcelona statt. Ein Jahr danach reist er nach Paris und besucht Picasso. Immer wieder folgen Parisaufenthalte. In den 20iger Jahren gehören Prévert, Breton, Eluard und Aragon zu seinen Freunden. Miro stirbt 1993 viel gerühmt und hoch dekoriert in Barcelona.*

Miro sagt von sich selbst,<sup>180</sup> dass sein Atelier wie ein Gemüsegarten sei, in denen unterschiedliche Früchte wachsen, deren Pflanzen man die Blätter beschneiden muss, damit die Früchte wachsen können. Dabei gehen die Dinge ihren natürlichen Lauf, der Gärtner muss veredeln, bewässern. Für ihn wirkt der Augenblick, in dem das Werkzeug auf das Material trifft, immer wie ein Schock. Bei Miro beginnt alles mit einer improvisierten Ernte. Er verschwindet lautlos aus seinem Atelier und kommt beladen zurück. Alles, was keinen Wert mehr hat, was aber Assoziationen hervorrufen kann, was Metamorphosen machen kann, bringt er in sein Atelier. Er erkennt einen ungeahnten Reichtum im Schrott, im Ausschuss. Miro kennt seinen Weg, geht immer zielstrebig vor. Für ihn gibt es keine unwichtigen Dinge, es gibt nur verpasste Chancen. All die Fundstücke warten in seinem Atelier darauf, zusammengefügt zu werden. Dabei geht Miro mutig vor, er widerspricht vorgegebenen Formen, beugt Linien, ändert Volumen, betont Gelenkstellen. Energie muss in seinen Objekten frei werden und fließen. Miro's Objekte bestechen durch ihre spielerische Kreativität, durch gewagte Kompositionen, durch Instabilität und durch ihre Farbigkeit. Die beiden Objekte in Paris la Défense bringen kindlichen Charme und Menschlichkeit in eine abweisende

*sammeln, verfremden,  
umgestalten*

*spielerischer Umgang mit  
Alltagsobjekten zur  
Wahrnehmungs- und  
Kreativitätsschulung*

<sup>179</sup> eigenes Foto

<sup>180</sup> Joan Miro. Skulpturen, Ausst.-Kat. Hypo-Kulturstiftung München 1990, S. 13;



futuristische überdimensional große und hohe Architektur. Sie bieten einen Punkt, an dem das Auge Ruhe kann, bieten die Hoffnung, dass es Abb. 103-105

Menschen gibt, in einer unmenschlichen Architektur, bieten einen Kontrapunkt.

Dieser spielerische Aspekt soll Unterrichts Anlass werden:

- Rahmenbedingungen: Klasse 5 (ca. 30 Schüler/-innen), Unterricht zwei Wochenstunden; Zeitraum ca. 12 Wochenstunden, Schuljahresbeginn;
- Präsentationsmaterial: Joan Miró (1893 - 1984) 2 Objekte, Paris La Défense, eine Serie eigener Fotos;
- Realisationsmaterial: <sup>181</sup>Abfall- und Schrottteile, Draht, Heißklebepistole, Acrylfarbe, Pinsel;

*Prozess des Auslegens*

Zunächst betrachten wir Dias von Mirós Objekten. Die Kinder sprudeln sofort los und versuchen instinktiv Bedeutungszuordnungen. Miró macht es den Kindern leicht „Männchen“ in seinen Objekten zu sehen.

Anschließend erzähle ich den Kindern, dass Miró sehr oft hinaus ging, um Dinge zu sammeln. Ich frage die Kinder, was man denn draußen für interessante Dinge finden könnte und wo.

*sammeln,  
,ästhetisch forschen‘*

Kinder sind selbst gerne „Sachensucher“. Sie erzählen von schönen Steinen und Wurzeln, aber auch von Schrottteilen und alten Kücheninstrumenten von den Großeltern. Dann überlegen wir gemeinsam, was wir aus solchen Dingen machen könnten. Schnell kommen sie auf die Idee Figuren, Tiere und Menschen aus solchen Fundstücken zu bauen. Zwei Wochen lang sammeln die Kinder und schleppen Material an. Als wir endlich in den Werkraum gehen können, legen die Kinder sehr zielgerichtet los. Probleme bereiten nur ab und zu die Materialverbindungen. Dann malen die Kinder ihre Objekte an. Stolz werden sie ausgestellt. Interessant ist, dass die Kinder am meisten Spaß am Sammeln und am Assoziieren hatten, auch die Beobachtung der allmählichen Metamorphose der Dinge fasziniert sie.

*Prozessorientierung  
spielerisch-experimenteller  
Ansatz*

Wir erleben einen Prozess, der ganz stark fantasie- und kreativitätsbetont ist, der spielerisch-experimentell abläuft. Dieser ästhetische Prozess ist viel mehr Spiel, als Weg zu einem bestimmten ästhetischen Produkt. Die Kinder lernen auf dem Weg zum Produkt sehr viel, was sie später im Alltag brauchen können, wie bei jeder Aufgabe des Bastelns und Bauens:

*Problemlösestrategien*

<sup>181</sup>. **QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚Realisationsmedien‘

Materialverbindungen zu finden, sowie Grundgesetze der Statik. Zudem trainieren Aufgaben des Verfremdens und Umgestaltens generell Fantasie, Vorstellungskraft und Kreativität der Menschen. Dies sind generell gewinnbringende Kräfte des Menschen, die immer notwendig sind, um das Leben und seine Problemstellungen meistern zu können.

Ziel all dieser Auslegungsprozeduren ist das Verständnis. Einerseits soll das Bild als Ganzes wahrgenommen und verstanden werden, andererseits soll das Subjekt bei der geistigen Auseinandersetzung mit dem Bild sich selbst entdecken. Dieser zweite Punkt, ist der, der in der gängigen Praxis des Kunstunterrichts meist vergessen oder bewusst ausgeschaltet wird, weil er nicht mess-, beurteil- und bewertbar und auch nicht an die Studentafel gebunden ist. Im Verstehensprozess bringt aber das verstehende Subjekt auch sich selbst zur Geltung. Denn durch die Polyvalenz von Kunstwerken sind immer ganz unterschiedliche Auslegungen möglich, die nicht nur vom auslegenden Individuum selbst, sondern auch von seiner momentanen Lebenssituation und den vorangegangenen Ereignissen abhängen. Auch dieser Bereich entzieht sich dem Lernzielkatalog des gängigen Kunstunterrichts, aber spielt eine große Rolle in der Menschenbildung. Menschen müssen sich dieser Polyvalenz und ihrer Subjektivität bewusst werden, um den Umgang damit lernen zu können.

*Verstehensprozesse fördern*

Otto/Otto stellen den Auslegungsprozess im Unterricht als Dreischritt mit den Stufen „Percept - Konzept - Allocation“ dar. Dabei gibt es keine verbindliche Schrittfolge. In der Perceptbildung wird, allgemein ausgedrückt, die Wahrnehmung strukturiert; es ist die subjektive Variante des Konzepts. Percepte können verbal oder visuell gebildet werden. In der Allocation wird das ästhetische Objekt in seinen historischen, sozialen, regionalen, kulturellen, gesellschaftlichen, biografischen,... Entstehungszusammenhang gestellt, gleichzeitig muss hier auch Raum für seine Polyvalenz und die Verknüpfung mit dem Rezipienten, seinen Alltagserfahrungen und seinem Selbstverständnis gegeben sein, um menschenbildend wirken zu können. Das Konzept bildet dann die objektive Variante des Percepts. In ihm werden die ästhetischen Mittel und Darstellungsweisen analysiert. Allocation und Konzept dienen der Kontextbildung. Beide müssen abschließend aufeinander bezogen werden. Das Sprechen, Machen und Sammeln sind in allen Schritten fruchtbare Prozeduren. Der Auslegungsprozess verläuft spiralförmig: liegt neues Material vor, das z.B. über das Sammeln oder Machen gewonnen wurde, muss eine neue Perceptbildung durchgeführt werden, etc.

*spiralförmiger Aufbau von Auslegeprozessen*

Obwohl „Auslegen“ von den Autoren prozessorientiert angelegt wurde, schreiben sie:<sup>182</sup>

„Ob die Auslegung die richtige Methode, also eine ergiebige Methode hat, ob diese Vorgehensweise bei diesem Bild angemessen, adäquat, hinreichend durchdacht ist - das entscheidet sich am Ergebnis, an der Vielfalt der ausgeschrittenen Dimensionen und der gewonnenen Aufschlüsse.“

Damit ist, nach Wertschätzung der Autoren, von einer produktorientierten Vorgehensweise auszugehen, obwohl in den exemplarischen Unterrichtsbeispielen immer das tiefere Verständnis für Lebensverhältnisse, -umstände und -situationen im Vordergrund steht, nicht die Resultate der praktischen Phasen.

*Produkt- und Prozessorientierung*

<sup>182</sup> Otto/Otto: 1987, 104;



Abb. 106-109

*Sammeln und Ordnen als Momente des Erkenntnisweges*

### C. Die Bedeutung des Spiels in der künstlerisch - ästhetischen Praxis<sup>183</sup>

Viele Ausdrucksformen des ästhetischen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen lassen sich weder eindeutig der Entwicklung der Kinder- und Jugendzeichnung, noch der Entwicklung des kindlichen Spiels zuordnen: man denke an das Sammeln und Ordnen, an das Basteln und Formen und an das Bauen und Konstruieren. Sammeln und Ordnen sind an sich Ausdruck ästhetischer Verhaltensweisen; sie sind Momente des Erkenntnisweges. Beim Basteln und Formen werden die Gesetzmäßigkeiten des Kinderspiels dort am deutlichsten, wo das Material verändert wird, z.B. beim Formen mit Erde, Ton, Sand, etc. Bauen und Konstruieren sind seit langem eine Domäne der Spielforschung.<sup>184</sup> Um die Zusammenhänge und Parallelen zwischen kindlichem Spiel und künstlerisch-ästhetischer Praxis auffinden und verstehen zu können, muss zuerst der Spielbegriff definiert werden.

Exkurs VIII: Merkmale des kindlichen Spiels:<sup>185</sup> Seite 635

*Spiel und Kunst als spezifisch menschliche Äußerungen mit fließenden Übergängen*

Spiel und Kunst sind unbestritten spezifisch menschliche Äußerungen. Sie entstehen aus eigenem Antrieb und haben außerhalb alltäglicher Wirklichkeit Bestand. Sie werden bestimmt durch freies Handeln, Offenheit, prinzipielle Wiederholbarkeit Ambivalenz und Autonomie. Das altersgemäße Spiel, sowie m.E. die altersgemäße ästhetische Praxis, sind für die soziale, emotionale und intellektuelle Entwicklung des Kindes unverzichtbar.<sup>186</sup> Oftmals sind die Grenzen

<sup>183</sup>-Verwendete Literatur:

- Constanze Kirchner: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule; Seelze (Velber)/Frankfurt a. M. 1999;  
- Thomas Lehnerer: Methode der Kunst; Würzburg 1994;

**QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚Spiel‘

<sup>184</sup>-vgl. Konrad Auerbach: Das bildnerische Bauen und seine Entwicklung in der Ontogenese. Dissertation, Leipzig 1988;

<sup>185</sup>-vgl.: Hans Scheuerl: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, Bd. I und II, Weinheim/Basel 1979/1994; s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 7, Exkurs 8;

<sup>186</sup>-vgl.: Alexej Nikolaevic Leontjew: Probleme der Entwicklung des Psychischen, Berlin 1973, S. 310;

zwischen Spiel und ästhetischer Aktivität verwischt, beide drängen sich gegenseitig; es kann nicht unterschieden werden.

Funktionen des kindlichen Spiels im Vergleich zur Kinderzeichnung:

Als unumstrittenen gemeinsamen Nenner von spielerischer und ästhetischer Aktivität muss zunächst die aktive Auseinandersetzung mit der Welt, der Lebenswelt, genannt werden. Dazu gehört die Verarbeitung und verstehende Wiederholung des Lebensgeschehens ebenso, wie die symbolische Konstruktion und Aneignung von Lebenswirklichkeit. In den spielerischen Probehandlungen und in der ästhetischen Praxis werden Wirklichkeitsszenarien entworfen; diese setzen Fantasietätigkeit und Symbolbildung voraus und fördern sie. Kinder beschäftigen sich auf diese Weise mit sich selbst, mit ihrem Leben, mit den anderen, etc. und sie antizipieren Handlungen, die für ihr späteres Leben von Bedeutung sind, so auch die aktive Gestaltung der Wirklichkeit und damit ihrer Umwelt nach ihren individuellen Wünschen und Maßstäben.

*Spiel als aktive Auseinandersetzung mit Welt*

*spielerische Probehandlungen und ästhetische Praxis zum Entwurf von Wirklichkeitsszenarien*

So sind z.B. das Sammeln und Ordnen, das Basteln und Formen, das Bauen und Konstruieren, sowie das Malen und Zeichnen ästhetische Aktivitäten, die in ihrem Ursprung mit dem Spiel eng verbunden sind und ebenso zur Ausbildung der Ich-Identität beitragen. Im Spiel, wie in der ästhetischen Aktivität können individuelle Erfahrungen, Wünsche, Träume, Dinge, Gefühle, die nicht verbalisiert werden können, Imaginatives, Symbolisches, etc. nonverbal ausgedrückt werden, sind nicht in ein sozialisiertes Sprachsystem eingeflochten. Wie das Spiel, ist auch die Kunst immer eng mit der Fantasie verbunden.

*Ausbildung der Ich-Identität*

*nonverbale Ausdrucksmöglichkeiten*

Schäfer<sup>187</sup> ist der Ansicht, dass Spiel und Fantasie eine Vermittlungsfunktion zwischen der psychisch gesteuerten, inneren Erlebniswelt und der äußeren Wirklichkeit übernehmen. Spiel und Fantasie aktivieren einen intermediären Raum, der eine Brücke zwischen Innen und Außen darstellt. Hier fließen Spiel, Fantasie und Wirklichkeit zusammen und beeinflussen sich gegenseitig.

*Spiel und ästhetische Aktivität als Vermittler zwischen äußerer und innerer Wirklichkeit*

„Wir erleben eine Spielgeschichte und erleben daraus eine Phantasie des Kindes. Dennoch sind Phantasie und Spiel nicht identisch. Vielmehr, das Spiel - als Handlung, die immer irgendwelcher konkreter Anknüpfungspunkte bedarf - steht der Realität etwas näher. Nicht, dass es realitätsgerechter wäre, das nicht, aber es ist ein Phantasieren mit Hilfe von Versatzstücken aus der Realität... und hält sich nicht nur im Bereich reiner Imagination auf, wie zum Beispiel das Träumen.“<sup>188</sup>

Durch dieses Phänomen wird die aktive Teilnahme am Lebensgeschehen ermöglicht<sup>189</sup> und dabei kann das Individuum sein Selbst entwickeln und ausdifferenzieren. So kann hier auf eine große Bedeutung von Spiel und ästhetischer Aktivität für die geistige, soziale und ästhetische Entwicklung des Kindes hingewiesen werden. Wichtig bleibt noch festzuhalten, dass das aktive Eingreifen in die Wirklichkeit und das Gestalten unabhängig davon geschehen, ob sie ein rein fiktives, gedankliches oder ein materielles Gebilde hervorbringen. Das Kind dringt dabei immer in neue, größere Lebensbereiche vor, die es imaginär schafft und erforscht. Nach Oerter<sup>190</sup> sind dies auch Konzeptualisierungen und Realisierungen von Fantasiespielen. Sie werden als immaterielle Gegenstände verstanden, For-

*Entwicklung und Ausdifferenzierung des Selbst*

*geistige, soziale und ästhetische Entwicklung*

<sup>187</sup>Gerd Schäfer: Spielfantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen, Weinheim/München 1989, 46;

<sup>188</sup>ebd., 46;

<sup>189</sup>ebd., 49f.;

<sup>190</sup>Rolf Oerter: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz, München 1993, S.183;



men der Vergegenständlichung. Für den/die Spieler/-in ist dabei die Kompetenzerfahrung, als konstruktivem Charakter des Spiels, von ununterschiedlicher Wichtigkeit, das auch in der ästhetischen Praxis seinen Ausdruck findet: „Das Hervorgebrachte als Teil des Selbst verändert die Umwelt.“<sup>191</sup> Der komplexe Prozess, in dem innere Vorstellungen, im Spiel oder gleichermaßen in der ästhetischen Praxis, hervorgebracht werden, entfaltet sich im Dialog mit den Ausdrucksmitteln. Er ist keinesfalls nur eine blanke Materialisierung oder eine spielerische Umsetzung innerer Bilder, sondern ein Weg zu spezifischem Erkenntnis- und Erfahrungsgewinn und damit ein spezifischer Ausdruck des Selbst.

#### Formen bildnerischen Spiels:

##### *Kompetenzerfahrung*

Welche Spielformen können bei Kindern beobachtet werden, in denen Spiel und ästhetische Aktivität Hand in Hand gehen? Zunächst wird dem Bauen und Konstruieren, vielfach auf den engen Zusammenhang zur ästhetischen Praxis hingewiesen.<sup>192</sup> Bau- und Konstruktionsspiele geben dem Kind Kompetenzerfahrung und haben Kausalwirkung; aus diesem Grunde werden nicht alle Formen des Bauens, Konstruierens, Bastelns und Formens von der psychologischen Literatur als Spiel anerkannt.<sup>193</sup> Scheuerl<sup>194</sup> nennt Spielformen, die Schaffenscharakter besitzen und in denen z.B. Spielzeug hergestellt wird. Das Schaffen kann hier, als Teil der Spielhandlung, mit dem Spielgeschehen verschmelzen oder Spiel- und Schaffensphasen können sich in dauerndem Wechsel ablösen. Schließlich muss immer wieder betont werden,<sup>195</sup> dass für das Kind im Prozess einer ästhetischen Aktivität immer das Spiel im Vordergrund steht und nicht etwa das zweckgebundene Produkt oder Resultat seiner ästhetischen Aktivität.

*Prozess des Bauens, Malens, Zeichnens, Formens, Bastelns,... steht im Vordergrund*

Es baut, malt, zeichnet, formt, bastelt,... um des Bauens, Malens, Zeichnens, Formens, Bastelns,... willen, und nicht um des fertigen Objektes willen! Sowohl das Spiel, als auch die ästhetische Aktivität sind offene Handlungsformen, d.h. das Ziel, der Zweck kann sich im Laufe des Spieles oder des Gestaltens verändern.<sup>196</sup> Einsiedler<sup>197</sup> hingegen betont, dass es dem Kind beim Bauen und Konstruieren sehr wohl um das Produkt gehe und somit das Moment der Zweckfreiheit zurücktrete, wohl aber der Prozess, der zum fertigen Gebilde führt, Spiel bleibe.

##### *Prozess- und Produktorientierung verzahnen sich*

Das gestalterische Spielgeschehen entzieht sich in seiner Komplexität einer eindeutigen Beschreibung: Prozess- und Produktorientierung stehen in ihrer Intentionalität abwechselnd im Zentrum des kindlichen Interesses. Trotz alledem steht beim Kind immer die Freude am Tun, an der spielerischen Handlung, im Vordergrund und nicht so sehr das Produkt. So sind der spielerische Umgang mit Materialien im Bauen und Konstruieren, das Formen und Basteln, sowie das Sammeln und Ordnen zugleich Ausdruck ästhetischer Praxis, als auch Formen kindlichen Spiels.<sup>198</sup> Dasselbe gilt m.E. auch für

<sup>191</sup>-Kirchner, 1999, 166;

<sup>192</sup>-vgl.: Oerter, 1993, 302; Scheuerl, 1994, 150f.; und: Wolfgang Einsiedler: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels, Bad Heilbrunn/Obb. 1991, S. 103f.;

<sup>193</sup>-vgl.: Einsiedler, 1991, 103f.; Scheuerl, 1994, 96f.;

<sup>194</sup>-Scheuerl, 1994, 151;

<sup>195</sup>-vgl.: Leontjew, 1973;

<sup>196</sup>-vgl.: Oerter, 1993;

<sup>197</sup>-vgl.: Einsiedler, 1991, 106;

## Computerspiele, in den Kinder gestalterisch aktiv werden können.<sup>199</sup>

### Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis

#### Wege zum Regelhandeln

Das Regelhandeln spielt eine wichtige Rolle in der Vorbereitung auf das künftige Leben in einer bestimmten Gesellschaft und Kultur. Regeln können als Ausdruck von Werten und Normen verstanden werden. So lernt das Kind beispielsweise ziemlich schnell die Regeln, die in der Familie gelten, in der es aufwächst. Die Einhaltung dieser Regeln sind für das Kind wichtig, um dauernde Konflikte zu vermeiden, die es an bestimmten Positionen seiner Entwicklung allerdings immer wieder auf die Probe stellen wird. Denn darin äußert sich sein eigener Wille, seine Persönlichkeit. Kinder üben Regeln spielerisch. Sie übernehmen Regeln, um z.B. Brettspiele zusammen mit anderen spielen zu können, oder sie erfinden selbst Regeln, indem sie geltende Regeln im menschlichen Zusammenleben spielerisch kopieren und meistens dann überspitzt darstellen, oder indem sie eigene Spiele erfinden. Wichtig ist dabei auch zu überprüfen, ob die selbst entworfenen Regeln so funktionieren.

Spiele, in denen es um das Regelhandeln geht, sind immer auch als Probehandlungen zu verstehen. Solche Spiele überschreiten die Grenzen des Fachbereiches Kunsterziehung weit. Sie sind ein typisches Beispiel, in dem der Mensch als Ganzes gefordert wird. Dennoch haben solche Projekte ästhetischen Reiz, und zwar nicht nur in der Erstellung der Spielumgebung und der Spielfiguren. In diesem Bereich können u.a. im Themengebiet „Farbe“ Signalfarben, Tarnfarben, Symbolfarben und die dekorative Wirkung der Farbe besprochen werden, sowie im grafischen Bereich die Themen Schriftgestaltung, Ornamente, Ordnung und Reihung, u. v. a. m. Dies wären rein bildnerische Gesichtspunkte. Ich möchte aber wiederum ein Projekt beschreiben, in dem es um mehr, als die rein fachlichen Ziele geht, in dem der Mensch selbst die Möglichkeit bekommt, sich weiterzuentwickeln. Dazu beschäftigen wir uns zunächst mit Oskar Schlemmers Figurinen des „Triadischen Balletts“, die in der ständigen Ausstellung der Neuen Staatsgalerie Stuttgart zu sehen sind.

a. Figuren und ihre Regeln erfinden - Ordnungen, Rhythmen, bildnerische Gesetzmäßigkeiten erfahren: Oskar Schlemmer (1888 - 1943)  
Figurinen aus dem Triadischen Ballett, 1920 - 22<sup>200</sup>

*Oskar Schlemmer wurde 1888 in Stuttgart geboren. Er stammte aus einer Familie des Mittelstandes. Der Vater, in wechselnden Berufen tätig, schrieb nebenher einige Lustspiele, die selten zur Aufführung kamen. Die Mutter war streng protestantisch, voller Pflichtgefühl und Ernst. Bei Kriegsausbruch hatte Schlemmer, wenn auch im geringem Maße, Anerkennung auch über regionale Grenzen hinaus gefunden. Sein Ziel war es, die innere Zerrissenheit des modernen Menschen durch einen Gegenentwurf aufzuheben, in dem Geist und Materie sich in harmonischen, geometrischen Formen verbanden. Gefühlsausbrüche waren und blieben ihm zeitlebens fremd. Er wird als zurückhaltend und stets auf Ausgleich bedacht beschrieben. 1906 trat er in die Stuttgarter Kunstakademie ein. Ab ca. 1913 orientierte er sich am Vorbild des Kubismus. 1914 meldete er sich zum Sanitätsdienst, um Eindrücke und Erfahrungen zu sammeln. Im Sommer 1915 wurde er verwundet und erhielt Urlaub bis zum Januar 1916. In diesen Monaten suchte er verstärkt nach einer geistigen Grundlage für seine Kunst und seine Person. 1920 siedelte Schlemmer nach Weimar über, wo er im Bauhaus Wandmalerei und später Aktzeichnen*

*Regelhandeln als soziale Kompetenz*

*Spiele zum Entwurf von Wirklichkeitsszenarien*

<sup>198</sup>vgl.: Kirchner, 1999, 167;

<sup>199</sup>Ich denke hierbei zum einen an Strategiespiele, zum anderen aber in besonderem Maße an Spiele, in denen eigene Spielfiguren und Spielumgebungen gestaltet werden und zudem auch eigene Spielkonzepte, -strategien, -regeln, etc. entworfen werden können. Diese müssen natürlich altersgemäß in ihrer Komplexität eingeschränkt werden. Theoretisch sind heutzutage jedoch die kreativen Möglichkeiten durch die Perfektionierung der Technik beinahe unbegrenzt.

<sup>200</sup>Peter Beye / Gunther Thiem: Die Staatsgalerie Stuttgart, Stuttgart 1991

*unterrichtete. Zu Beginn seiner Lehrtätigkeit beschäftigte sich Schlemmer zunehmend mit Problemen der Plastik, hier erforschte er das Räumliche in der Durchdringung stereometrischer Grundformen. Allerdings konnte ihn die materielle Durchdringung der dritten Dimension nicht befriedigen, da alle Bewegungen der Plastik in ihrer Endgestalt fixiert blieben, und somit die, von ihm angestrebte, korrespondierende Figur - Raum - Beziehung nicht aufgehen konnte, sondern weitgehend eingeschränkt blieb. Lösungsmöglichkeiten boten sich nur da an, wo die bildhafte Statik in Bewegung der Figur aufgelöst werden konnte: auf der Bühne, im Tanz. Schlemmer war ein begeisterter Theatermensch und Tänzer. Die Bühne faszinierte ihn schon früh als „Kunst-raum“. Er begann an seinem „Triadischen Ballett“ zu arbeiten; dieses wurde 1922 uraufgeführt. In diesem Projekt spielen konstruktive Überlegungen eine ebenso große Rolle, wie die Zahlensymbolik. Der Spielplan war dreigeteilt: Gelb (heiter-burlesk), Rosa (festlich-getragen) und Schwarz (heroisch-mystisch). Dies entsprach auch der Dreizahl der Tänzer/-innen, die allein, als Paar oder zu dritt auftraten. Der Raum wurde so immer neu moduliert. Kostüme und Masken sind raumplastische Schöpfungen, die erst durch die menschlichen Tänzer/-innen zu „mobilen“ Plastiken werden. Die Tänzer/-innen bewegten sich streng diszipliniert in mechanischen Gesten. Die Figuren sind im Raum nicht neutral, sondern jede besitzt ihre eigene Funktion. Der Raum entsteht erst im Dialog mit den Figuren, die ihn durchdringen und gliedern. Sie sind Zentrum und Ausgangspunkt der sich ständig verändernden Raumdeutung. So ist Schlemmer Plastiker und Bildhauer zugleich.*



Abb. 110-116

Das folgende Unterrichtsprojekt, das die Schüler/-innen später „The White Magic Hand“ nannten, nahm seinen Ausgang in einer Betrachtung vor dem Original.

- Rahmenbedingungen: Klasse 6 (ca. 20 Schüler/-innen), Unterrichtsprojekt ca. 20 Schulstunden bei einer Wochenstundenzahl von 3 Stunden;
- Präsentationsmaterial: Oskar Schlemmer (1888 - 1943) Figurinen aus

dem Triadischen Ballett, 1920 - 22, Originale der Neuen Staatsgalerie Stuttgart;

- Realisationsmaterial<sup>201</sup>Stoffe, Folien, Pappe, Dispersionsfarbe, Klebstoff, u. v. a. m;

Nach der Betrachtung der Originale und ihrer genauen Beschreibung, in der die Schüler/-innen versuchen ihren Aufbau zu beschreiben, geht es darum, die Funktion der Figurinen zu klären. Wozu sind sie gemacht? Entspricht es ihrer eigentlichen Funktion, dass sie hier im Museum stehen? Die Schüler/-innen erkennen schnell, dass es sich um Kostüme und Masken handelt, die wohl zu einem Art Theater, wie einem „Puppentheater“ gehören, nur dass eben Menschen in den Kostümen stecken. Sie schließen daraus, dass es ja so, wie es „abstrakte Kunst“ gibt, vielleicht auch ein „abstraktes Theater“ geben könnte. Wir betrachten nun die Kostüme genauer und überlegen, welche „Rollen“ die ausgestellten Figurinen gespielt haben könnten. Die Kinder erkennen, dass viele der Kostüme die Bewegungsmöglichkeiten der Figuren vorgeben. So sind sie der Meinung, dass sich der „Scheibentänzer“, ganz rechts auf der Abbildung, nur in einer Richtung, parallel zur Bühnenkante bewegen sollte, weil man ja sonst sein Kostüm gar nicht sehen kann. Der „Abstrakte“, der zweite von rechts, wirkt auf sie kriegerisch. Er sollte sich nur auf das Publikum zu bewegen, wie eine „Kampfmaschine“. Die „Drahtfigur“, in der Mitte, wirkt wie eine Ballerina und sollte sich, aufgrund ihres Kostüms, kreisförmig, spiralförmig bewegen. Der Fantasie der Kinder sind keine Grenzen gesetzt. In ihrer Fantasie entwickeln sie ein Szenario. Abschließend frage ich sie, was wir denn in dieser Richtung machen könnten, sofort sprudeln Ideen.

Im Unterricht einigen wir uns darauf ein Brettspiel in Lebensgröße zu entwickeln. Aus vielen Entwürfen wählen die Kinder die Form eines Schachbrettes aus, mit dem Unterschied, dass es darauf ein Start- und ein Zielfeld, sowie verschiedene Ereignisfelder gibt. Die Schüler/-innen entwickeln auf diesem Spielbrett ein Würfelspiel. Der Würfel wird in angemessener Größe gebaut. Die unterschiedlichen Spielfiguren können sich, und das haben sie von Schlemmer übernommen, nur in bestimmten Richtungen, je nach ihrem Kostüm und ihrer Bedeutung, fortbewegen. Auf den Ereignisfeldern sind bestimmte Figuren fest verankert, die nur dann zum Leben erwachen, wenn sie Besuch von einer Spielfigur bekommen. Es gibt dabei gute und böse Ereignisfiguren. Das Spiel wird durch den Spielwürfel, den ein Schüler jeweils spielt, gesteuert. So entstehen jedes Mal andere Konstellationen. Das Entwickeln der Spielidee, das Basteln und Herstellen von Spielbrett, Kostümen und Requisiten hat den Schüler/-innen viel Spaß gemacht. Die Schüler/-innen arbeiteten dabei arbeitsteilig in einer Werkstatt. Eine ganz besondere Erfahrung spielte für sie die Erfahrung als Spielfigur: das Gefühl, eine Marionette zu sein, die von außen gesteuert wird, die ganz bestimmten Regeln gehorchen muss. Der Name kam so zustande, dass der/die Schüler/in, der/die Spielmeister/in, der den Würfel bewegt und damit das Spiel kontrolliert, weiße Handschuhe tragen musste, weil es sich jedes Mal um einen feierlichen Akt handeln sollte. Um das Ganze noch mysteriöser zu gestalten, beschlossen die Schüler/-innen ihr Klassenzimmer abzudunkeln und gezielt Scheinwerfer einzusetzen. Dazu kamen die Töne von Percussionsinstrumenten, die die Inszenierung dramatisieren sollte. Das Projekt wurde bei einem Schulfest in gleicher Form vorgeführt.

Die Schüler/-innen haben so selbst, am eigenen Leib, erfahren, was es bedeutet, nur von außen gesteuert zu werden, so weit, dass sogar die Bewegungen vorbestimmt sind, wie bei einer Marionette oder einem Roboter. Ziel ist es, die Einsicht zu gewinnen, dass Regeln Sinn und Unsinn sein können, und dass man beim Ausstellen von Regeln nicht nur an sich selbst denken darf, sondern auch an den, der die Regeln befolgen muss. So kommt es auch hier zu einem Reflektions- und Entwicklungsprozess des Selbst.

*ästhetische Werkstatt*

*Prozess- und Produktionsorientierung*

*Projektgedanke*

*„mixed reality“ - ein Spielbrett wird in die reale Lebenswelt übersetzt*

*prozessualer, situativer Ansatz*

*kommunikative und soziale Kompetenz*

<sup>201</sup> **QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚Realisationsmedien‘

Zusätzlich wurde die ästhetische Fantasie geschult und das Sozialverhalten.

### Sammeln und Ordnen:

#### *zweckfreies Sammeln und Ordnen Genießen Schätze*

Das Sammeln kann weder eindeutig der ästhetischen Praxis, noch dem kindlichen Spiel zugeordnet werden. Oft beginnt Sammeln spielerisch: Objekte und Materialien ziehen die Aufmerksamkeit des Kindes auf sich, es beginnt mit ihnen spielerisch zu agieren. Die Sammelaktivität findet ihren Höhepunkt im Grundschulalter und nimmt dann in der Regel wieder ab, nur bei wenigen Menschen dauert sie im Erwachsenenalter an. Gegenstand des Sammelns kann bei Kindern fast alles sein, zu dem sie Zugang haben: von Naturgegenständen über Abfallmaterialien bis hin zu Gegenständen mit persönlichem Erinnerungswert (z.B. die eigenen Milchzähne) und Objekten der Spielzeugindustrie. Dabei finden typische Sammelobjekte von Erwachsenen, wie z.B. Briefmarken, Waffen, Porzellan, Münzen, in diesem Alter noch kein Interesse. Die Kinder horten, hüten, ordnen und tauschen ihre Sammelobjekte. In der Regel besitzen die größten Schätze der Kinder keinen materiellen, wohl aber immateriellen Wert. Kinder sammeln zweckfrei, aus eigenem Interesse und Willen. Ziel ist meist nur der ästhetische Genuss oder die Möglichkeit mit seinen Schätzen Aufmerksamkeit auf sich zu ziehen.

#### *Sammelleidenschaft Sammeltriebs als Besitz- streben*

#### *Wahrnehmungserlebnis*

Versucht man die Sammelleidenschaft zu erklären, die wohl zumindest bei jedem Kind phasenweise zu beobachten ist, so muss der Sammeltrieb als phylogenetisch verankertes, lebenserhaltendes und existenzsicherndes Verhalten verstanden werden und weist auf archaische Verhaltensweisen der frühen Menschheitsgeschichte zurück.<sup>202</sup> Andererseits kann der Sammeltrieb auch auf ein Besitzstreben zurückgeführt werden, das, nach Freud, aus einer analen Fixierung resultiert. Heute haben diese archaischen Begründungen wohl keine Gültigkeit mehr. So geht man heute eher davon aus,<sup>203</sup> dass das kindliche Sammeln eine Möglichkeit zur Aneignung und Strukturierung von Umwelt ist und so grundlegend zur Wirklichkeitskonstruktion beiträgt. Allerdings darf die Faszination der Sammelobjekte, die in ihrer physischen Nähe, im emotionalen Bezug, im sinnlichen Genuss und im ständig neuen Wahrnehmungserlebnis besteht, nicht als wesentliche Sammelursache vernachlässigt werden.

#### *Sammlungsobjekte als Identifikations- möglichkeit*

Sammlungsobjekte bilden für sich eine kleine Welt, in der das Kind stellvertretend für die „große“ Welt nach eigenem Wunsch und Willen schalten, walten und gestalten kann, wann immer es will. Sie repräsentieren die Wirklichkeit und machen sie für das Kind im Umgang mit den Objekten verfügbar. Die Sammlungsstücke wirken dadurch, dass sie es dem Kind einerseits erlauben sich mit seinen Sammelobjekten zu identifizieren, ihm aber andererseits auch die Möglichkeit geben, sich durch die eigene Sammlung selbst darzustellen, identitätsstiftend und persönlichkeitsstärkend.<sup>204</sup> Zum Sammeln gehört auch, dass Objekte verglichen und eine Auswahl getroffen werden muss. Dazu müssen Kriterien für die Sammelwür-

<sup>202</sup>-vgl.: Hans Feustel: Vom Sinn und Zweck, Naturobjekte zu sammeln; in: Katalog zur Ausstellung „Sammeln. Zur Geschichte und zu den Formen der Sammeltätigkeit.“, Hessisches Landesmuseum Darmstadt, Darmstadt 1981;

<sup>203</sup>-vgl. u.a.: Otto/Otto, 1987; Reinhard Fatke/Andreas Flitner: Was Kinder sammeln. Beobachtungen und Überlegungen aus pädagogischer Sicht; in: Neue Sammlung 1983, S. 600 - 611; Ludwig Duncker: Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts, Weinheim/Basel 1994;

digkeit gebildet werden. D.h. die Sammlung muss immer wieder neu strukturiert, also zusammengestellt, sortiert, untersucht, analysiert, geordnet, systematisiert,... werden.

Anthropologisch betrachtet, fungiert das Sammeln so, durch diese Strukturierungsprozesse, als Erkenntnismittel: Sammeln ermöglicht das lustvolle Erobern und Verfügbarmachen der Wirklichkeit. Für die Kinder spielt jedoch noch eine andere Qualität ihrer Sammlungen eine große Rolle:<sup>205</sup>

„Entscheidend ist doch, dass die Dinge einer Sammlung für das Kind auch so etwas wie Geheimnisträger sind, dass sie als Zeugen fremder Wirklichkeiten betrachtet und im Spiel durchaus mit verborgenen Mythen und Märchen verbunden werden. Sie werden im Spiel zu Symbolen einer Phantasiewelt, zu Projektionsflächen spekulativer Ideen, deren Logik nicht überprüfbaren Regeln, sondern den ästhetischen Konnotationen und inneren Bildvorstellungen folgt.“

Zudem verankern Sammelobjekte das kindliche Leben auf einer Zeitachse, halten Erinnerungen wach und ermöglichen Rückgriff auf die eigene Vergangenheit und Zugang zu individuellen Fantasien. Sie können so eine Nahtstelle zwischen dem individuellen und kulturellen Gedächtnis bilden, nicht anders als die großen institutionalisierten musealen Sammlungen. Sammlungsobjekte können, da sie individuelle Erinnerungen, Entdeckungen, Erfahrungen und Handlungen repräsentieren und somit die individuelle Entwicklung dokumentieren, eine Brücke zwischen Innen und Außen bilden. Duncker ist der Ansicht, dass drei Aspekte des Sammelns fruchtbar genutzt werden können:<sup>206</sup>

- 1. Recherchieren, als Begleitform des Sammeln, ermöglicht es Inhalte zu erschließen.
- 2. Basteln kultiviert das Sammeln, obwohl Sammlungen dadurch möglicherweise aufgelöst werden, die Materialien aber für andere Zwecke eingesetzt, zerlegt und verarbeitet werden.
- 3. Archivieren kultiviert die Hege und Pflege der Objekte und intensiviert so die Beschäftigung mit den Objekten.

Eng mit dem Sammeln verbunden, ist eine zweite Tätigkeit, das Ordnen. Die Sammlungsobjekte werden nicht, wie beim Basteln, umgestaltet, sondern in irgendeiner Art und Weise aufbewahrt. Dabei bilden sich Ordnungen, die meist keinen erkennbaren Ordnungsprinzipien unterliegen. Dieses „kindliche Sortierverhalten“ kann als Basis für die Ausbildung von Intelligenz und Kommunikationsfähigkeit betrachtet werden, weil es zur Suche nach verborgenen Ordnungsstrukturen befähigt und kontrollierte Ordnungen ein wichtiges ästhetisches Charakteristikum kultureller Gestaltung darstellen.<sup>207</sup> Das Ordnen beinhaltet Handlungsschemata, die dazu führen sich Wissen über die zu ordnenden Objekte anzueignen und sie zu klassifizieren, wie z.B. das Aufreihen, Stapeln, Häufen, Schichten, Nebeneinander- oder Aufeinanderlegen. Dazu ist die sinnliche Verarbeitung der Eigenschaften<sup>208</sup> von Objekten Voraussetzung, denn erst sie ermöglicht die symbolische Vorstellung des Objektes.<sup>209</sup>

*Sammeln als Strukturierungsprozess und Erkenntnismittel*

*Sammeln als Anknüpfungspunkt an Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft => biografisches Lernen*

*Recherchieren, Basteln, Archivieren*

*Ordnen kommunikative Kompetenz Strukturierungsprozesse Informationsrecherche und -verarbeitung, Wissenserwerb*

<sup>204</sup>Thomas Schloz: Alltagskultur: Sammeln; in: Hans-Dieter Haller/Hilbert Meyer (Hg.): Enzyklopädie der Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart 1986, S. 355; „Der gegenständlichen Umwelt wird durch die Auswahl und Zusammenstellung ein persönlicher Stempel aufgedrückt, ein Akt auch der Vergewisserung über den eigenen Standort und der Erzeugung von Selbstsicherheit.“

<sup>205</sup>Ludwig Duncker: Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Struktur des Sammelns in der Kindheit; in: Ludwig Duncker/Friedemann Maurer/Gerd E. Schäfer (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt, Langenau-Ulm 1990, S. 119; Hervorhebung im Original;

<sup>206</sup>Duncker, 1990, 129;

<sup>207</sup>vgl. Martin Lenz Johans: Ästhetik im Spiel?; in: Gisela Wegener-Spöhring/Wolfgang Zacharias: Pädagogik des Spiels - Eine Zukunft der Pädagogik?, München 1990, S. 64;

<sup>208</sup>olfaktorische, kinästhetische, taktile, akustische, visuelle,...

504

- Finden:  
Isolierung von Objekten,  
konstruktives  
Zusammenfügen neuer  
Einheiten  
=> Erkenntnisprozess* Wenn für das Sammeln der Prozess des Recherchierens und Suchens ein Charakteristikum ist, so für das Ordnen das Finden, denn dieses entspricht, erkenntnistheoretisch betrachtet, dem Prozess der Isolierung von Elementen und dem konstruktiven Zusammenfügen von neuen Einheiten.<sup>210</sup> Die Ordnung der Dinge ist so gesehen kein Spiegelbild der Wirklichkeit, sondern ein kreativer Akt, der Entscheidungen abverlangt und Erkundungen, Erprobung, Entdeckung,... voraussetzt. Duncker betrachtet es als Erkenntnisprozess, wenn sich ein Kind mit möglichen Ordnungsstrukturen und damit verbundenen Kategoriebildungen befasst.
- Zuordnung neuer Funktionen und Bedeutungen als ästhetischer Prozess* Sammeln und Ordnen von Objekten kann nicht nur ästhetische Befriedigung und Genuss verschaffen, sondern auch selbst ein Akt ästhetischer Praxis darstellen. Beispiele hierfür finden sich in der zeitgenössischen Kunst in vielfacher Gestalt.<sup>211</sup> Allen gemeinsam ist, dass die gesammelten Objekte ihrer ursprünglichen Funktion und Bedeutung enthoben und entfremdet werden, dieses Wissen aber im Rezeptionsprozess erhalten bleibt. Die Zuordnung einer neuen Funktion und Bedeutung, eine Tätigkeit, die in besonderem Maße dem kindlichen Verhalten entspricht, ist bereits ein ästhetischer Prozess. Eine weitere wichtige Funktion des Sammelns und Ordnen im ästhetischen Prozess haben wir bereits bei Gunter und Maria Otto kennengelernt.<sup>212</sup>
- Sammeln und Ordnen als persönlichkeitsbildende und erkenntnistiftende Prozesse* Kurz: Sammeln und Ordnen kann persönlichkeitsbildend und erkenntnistiftend wirken. Es sind im Menschen tief verankerte Tätigkeiten, die in der Kindheit sowohl seinem Spieltrieb nachkommen und Freude bereiten, als auch ästhetischen Genuss und Befriedigung verschaffen können.
- Methoden zeitgenössischer Kunst* Nachdem Sammeln und Ordnen auch beliebte Methoden der zeitgenössischen Kunst darstellen, eignet sich die Beschäftigung mit eben solchen Werken zum Aufbau einer Brücke zwischen Ich und Welt, Individuum und Kultur, Innen und Außen. Das Kind bekommt so die Möglichkeit durch seine eigene Methode, sich die Welt anzueignen, Einblick in andere Sichtweisen auf die Welt zu erhalten, um sich so darin zu reflektieren und einerseits ein weiteres Stück Welt erschließen, andererseits sein Ich weiter entwickeln zu können. Damit müssen im Sammeln und Ordnen, insbesondere im Grundschulalter, das m.E. um die Orientierungsstufe erweitert werden kann, wichtige Wege zur Menschenbildung gesehen werden.
- Brücke zwischen Ich und Welt*
- wichtige Wege zur Menschenbildung*
- Sammeln und Ordnen als Naturzugänge und gleichzeitig als Zugänge zu den Neuen Medien* Zum Sammeln und Ordnen müssen auch spezielle Formen der Naturzugänge gezählt werden.<sup>213</sup> Zum Sammeln gehört heute zweifelsohne auch das Sammeln mit dem PC. Da werden beispielsweise Bilder, Spiele, MP3-Files, etc. gesammelt und wie reale Gegenstände getauscht. Auch hier kommt das Moment des Ordnen hinzu. Allein diese Sammlungsobjekte benötigen das Medium Computer um visuell und akustisch erfahrbar zu werden. Man darf diese neuen Möglichkeiten nicht unterschätzen, denn gerade zum Recherchieren,<sup>214</sup> zum Basteln und zum Archivieren ist der Computer geradezu prädestiniert. Die Selbstdarstellung verläuft dann eben nicht mehr real, sondern virtuell. Doch dieser Weg wird in der Gesellschaft sowieso

<sup>209</sup>-Greifen - Begreifen-...

<sup>210</sup>-vgl.: Duncker, 1990, 121;

<sup>211</sup>-Man denke an Arman, Warhol, Spoerri, Tinguely, Tony Cragg, Lili Fischer, u. v. a. m.

<sup>212</sup>-Vgl. kunstpädagogisch-praktisches Beispiel zu Oppermann „Zeit“

<sup>213</sup>-vgl.: Kirchner, 1999, 174f.;

<sup>214</sup>-beispielsweise im Internet

immer mehr zum gängigen Weg. Also ist es kein Wunder, dass Kinder von diesen neuen Möglichkeiten fasziniert sind und sie für sich einfordern.

Diese Vorformen können später in eine Selbstdarstellung im World-WideWeb, evtl. in Form einer Homepage münden. Dabei erobern sich die Kinder genauso ein Stück Lebenswelt, als ob sie mit realen Objekten agieren. Der Aspekt der Symbolhandlung wird hier sogar noch greifbarer. Viele Handlungen am Computer, insbesondere im Netz können als Spielhandlung gedeutet werden und entsprechen den von Scheuerl formulierten Merkmalen des Spiels.

*Selbstdarstellung  
Welteroberung/-erschließung*

#### Basteln und Formen:

Das Basteln und Formen gehört zu dem spezifischen Bereich des kindlichen Spiels, in dem am Ende ein Produkt steht. Im Unterschied zum Bauen und Konstruieren handelt es sich hier jedoch nicht um ein zumindest teilweise planvolles, gezieltes Handeln, sondern um ein spontanes, improvisiertes Gestalten mit unterschiedlichen Materialien. Nicht gemeint sind hier Bastelarbeiten, die gezielten Bastelanleitungen und stereotypen Vorgaben und Vorlagen folgen. Im Bastelspiel wird mit den Materialien und Gegenständen unkonventionell und fantasievoll umgegangen. Constanze Kirchner schreibt:<sup>215</sup>

*spontanes, improvisiertes  
Gestalten mit unterschiedlichen Materialien*

„Vor diesem Hintergrund ist Basteln eine genuine kindliche Ausdrucksmöglichkeit, die in Spielhandlungen auftritt und dort in besonderer Weise konstruktiv zur Wirklichkeitsgestaltung beiträgt.“

Das Basteln unterscheidet sich vom Bauen auch insofern, als zum einen vorgefertigte Materialien verwendet werden, oftmals Abfallprodukte, zum anderen die Beherrschung technischer Verfahren, sowie die sachgerechte Bearbeitung und Verbindung nicht notwendige Voraussetzung dafür sind. Dieser Bereich ist schon seit langem Teil der kunstpädagogischen Arbeit. Basteln und Formen, d.h. plastisches Arbeiten, sind nur schwer voneinander abgrenzbar, wenn man unter Basteln das Collagieren und Zusammenfügen unterschiedlicher Materialien ohne strenge Anleitungen versteht. Auch in der Kunst der Moderne nimmt dieser Bereich großen Raum ein.<sup>216</sup> Für Schäfer ist das Basteln eine „genuin kindliche Tätigkeit“ mit der Funktion „sinnlich-intuitive Welterfahrung“ zu vermitteln.<sup>217</sup> Basteln ist auch eine spezifische Form des Spiels, mit vorgegebenen Formen und Materialien, die allerdings selbst gesammelt werden sollten, das neue Kombinationen, Verfremdungen, neue Einheiten ermöglicht und intendiert. Beim ersten Hinsehen konstruiert sich das Kind eine neue Wirklichkeit. Beim genaueren Betrachten erkennt man jedoch, dass es sich um Prozesse des dauernden Austausches zwischen Innen und Außen handelt.<sup>218</sup> Schäfer schreibt:<sup>219</sup>

*Collagieren*

*Basteln als genuin-kindliche Tätigkeit*

*Vermittlung sinnlich-intuitiver Welterfahrung*

„Der Basteler deutet Formen und ihren Gebrauch um, wenn sie gewisse Minimalanforderungen für den augenblicklichen Bedarf erfüllen... Der Bastler ist in diesem Sinne also ein Finder von Formen. Er findet sie, indem er vorhandene Formen aus ihren angestammten Zusammenhängen herausnimmt und in neue einfügt. Er erfindet neue Formen, indem er alte abwandelt. Das Erfinden ist also zunächst ein Finden, dann ein Umdeuten und schließlich ein Variieren.“

<sup>215</sup> Kirchner, 1999, 172;

<sup>216</sup> Gerd E. Schäfer: Universen des Bastelns - Gebastelte Universen; in: Duncker/Maurer/Schäfer (Hg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt, Langenau-Ulm 1990, S. 136; Basteln ist „eine Form des Denkens mit den Mitteln und Möglichkeiten der sinnlichen Erfahrung.“

... wenn man z.B. an Arbeiten von Niki de Saint Phalle, Jean Tinguely, Alexander Calder, aber auch an Juan Miro, u. v. a. m. denkt;

<sup>217</sup> ebd., 152;

<sup>218</sup> ebd., 165f.;

<sup>219</sup> ebd., 167;



Er charakterisiert das Basteln nach vier Gesichtspunkten:<sup>220</sup>

- 1. Basteln stellt eine sinnlich-intuitive Welterfahrung dar, die der Fantasie und dem Mythos näher steht, als dem logisch-rationalen Denken;
- 2. Basteln bedient sich der Fügsamkeit der Materialien, die umgedeutet, statt neu produziert werden;
- 3. Bastelarbeiten sind symbolische Ausdrucksformen, die über den Gebrauch der Gegenstände hinausweisen;
- 4. Bastelarbeiten beherbergen eine innere Tiefenschicht, die auf das Unbewusste verweist.

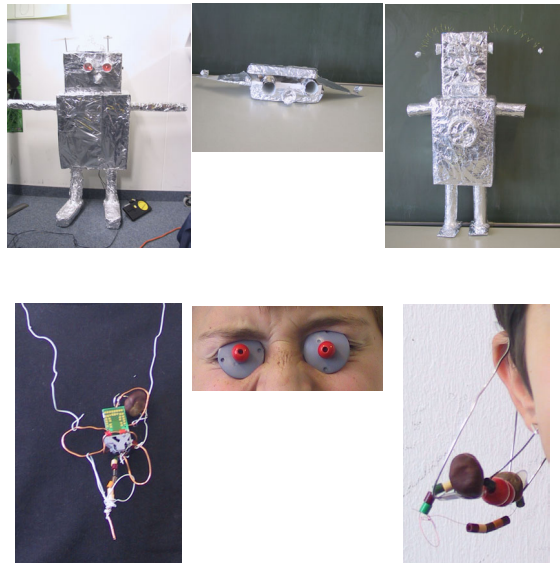


Abb. 117-122

### *Basteln als biografisches Element*

So versteht Schäfer das aus einer Bastelarbeit hervorgebrachte ästhetische Objekt als vielschichtiges Objekt, dessen Wirkung nicht nur in seiner Bildhaftigkeit, sondern auch in der Struktur des Materialgebrauchs liegt. So gehören, nach Schäfers Definition, auch Collagen und Objekte eines Pablo Picasso oder Georges Braque in die Kategorie des Bastelns.<sup>221</sup> Voraussetzung und gleichzeitiger Impuls für das Basteln ist immer das Aufmerksamwerden auf bestimmte Gegenstände und Materialreize, d.h. Sammeln, Suchen, ob planmäßiges oder zufälliges, ist die Basis. Wiederum ist es das Potential der Sammlungsobjekte, das den Impuls zur ästhetischen Aktivität gibt. Frank Schulz<sup>222</sup> verwendet für das Basteln den Begriff des „fortwährenden Irgendwie-kreativ-Tätigsein“. So wird deutlich, dass das Basteln zur Ausbildung ästhetischen Verhaltens unbedingt notwendig ist. Das Basteln vereint, nach Schulz, verschiedene Produktionsformen. Es ist ein biografisches Element und muss, seines Erachtens, dem Malen und Zeichnen gegenüber als vorrangig betrachtet werden. Dieses Argument wird durch die Beobachtungen von Bachmair (1999) und Sowa (2000) verstärkt.

Im Sammeln und Ordnen findet das Kind zunächst Freiraum zur Selbstdarstellung und zum Aufbau der eigenen Welt.

<sup>220</sup>ebd., 152;

<sup>221</sup>ebd., 138;

<sup>222</sup>Frank Schulz: Das bildnerische Talent und seine Entwicklung in der Ontogenese. Eine Studie zur Ausprägung der Künstlerpersönlichkeit. Dissertation, Leipzig 1987, S.158;

Das Basteln verstärkt diese Faktoren, indem es die gesammelten Objekte neu kombiniert und ihnen neue Funktionen zuweist. Auf diese Weise arbeitet das Kind kreativ an seiner Selbstdarstellung und gestaltet seine Lebenswelt aktiv kreativ. Es macht dabei unendlich viele sinnlich-intuitive Welterfahrungen und schafft sich einen polyvalenten Ausdrucksraum. Basteln ist, m.E., dem Malen und Zeichnen in seiner Bedeutung für die kindliche Entwicklung vorzuziehen, weil hier jedes Kind die Chance und Möglichkeit besitzt, welcher Art auch immer seine malerischen und zeichnerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten sind, Kompetenzerfahrungen zu machen und ein Erfolgserlebnis wird konsequenterweise garantiert, weil keine technischen Voraussetzungen erforderlich sind. Das Basteln bietet so den Kunsterzieher/-innen eine riesige Chance, Interesse für potentielle ästhetische Aktivitäten, rezeptiver oder produktiver Art, zu wecken und evtl. verlorengegangenes Vertrauen wiederzuerwecken. Auch hier können Naturzugänge eine erhebliche Rolle spielen, wenn von Naturmaterialien ausgegangen wird, deren sinnliche Qualitäten erst einmal erlebt werden können.

*Basteln als Selbstdarstellung und Gestaltung der Lebenswelt  
=>menschenbildende Tätigkeit*

Zu diesem weitgefassten Begriff des Bastelns würde ich heutzutage auch Arbeiten am Computer zählen, bei denen im weitesten Sinne mit vorgegebenen Materialien Neues geschaffen wird. Ich denke hier insbesondere an das Collagieren und effektvolle Verfremden von Bildern in der EBV und evtl. auch an Morphing und einfache GIF-Animationen. Der einzige Unterschied besteht darin, dass das Material, sowie das Ergebnis nicht materiell fassbar sind. Dieser Einwand würde sich jedoch dadurch, dass Spiele auch immaterielle Form annehmen können, entkräften. „Basteln“ am Computer findet lediglich auf einer anderen Ebene statt, in einer anderen Realität, die jedoch immer mehr mit „unserer“ Realität verschmilzt. So muss, in einer zeitgemäßen Kunstpädagogik, diese Technik des computergesteuerten Bastelns Standard sein. Im weiten Bereich der „Mixed Reality“ finden sich Beispiele des CrossOvers traditioneller und Neuer Medien par excellence.<sup>223</sup>

*Basteln und Neue Medien*

#### Bauen und Konstruieren:

Unter dem Begriff des Bauens und Konstruierens versteht man in der Literatur ganz verschiedene spielerische Tätigkeiten, die beim Herichten von Räumen<sup>224</sup> beginnen, und bis hin zur Produktion von Gegenständen,<sup>225</sup> zum Spielen mit Sand<sup>226</sup> bis hin zum Modellbau. Gearbeitet wird damit mit ähnlichen Materialien, wie beim Basteln: mit Alltagsgegenständen, Abfallprodukten und Naturgegenständen, aber auch mit speziell dafür hergestellten (Spiel) Materialien<sup>227</sup>. Erstere regen, wie das Basteln, die Fantasietätigkeit der Kinder an, letztere versuchen die baulichen und technischen Fertigkeiten der Kinder zu entwickeln, leider kommen dabei oftmals die kreativen Fähigkeiten der Kinder zu kurz. Häufig kann man jedoch beobachten, dass Kinder solch enge Anleitungen umgehen, experimentieren und schließlich ein ganz anderes Objekt, ein Fantasiegebilde, entsteht. Die Reaktion der Eltern darauf ist unterschiedlich.

*spielerische Tätigkeit*

<sup>223</sup> Bsp. „Welt der Drachen“: <http://artdecom.mesh.de>

<sup>224</sup> z.B. Tischdecken, Raumgestaltung mit Tüchern,...

<sup>225</sup> Türme, Häuser, brücken, Fahrzeuge, Maschinen, Puppen,...

<sup>226</sup> Sandburgen bauen...

<sup>227</sup> Bauklötze, Metallbaukasten, Lego, etc.

508

*anthropologisch begründetes, phylogenetisch verankertes Verhalten*

Das Bauen ist, wie das Sammeln, ein anthropologisch begründetes und phylogenetisch verankertes Verhalten.<sup>228</sup>

„Das Bauen sichert (...) seit Urzeiten die menschliche Existenz... Bauen ist auch ein Stück weit Kreativität, Phantasie und ein Teil Gemüt, Empfindung, Ästhetik. Bauen spricht den ganzen Menschen an. Bauen ist ein Wechselbezug zwischen der Gestaltung der Welt durch den Menschen und der Begründung und Veränderung der Weltsicht und des Weltverständnisses durch die Bauwerke selbst. Durch das Bauen und über das Gebaute hat der Mensch gelernt, sich mit sich selbst und mit der Welt auseinanderzusetzen und hat dabei und damit Kultur geschaffen.“

*Bauen als Auseinandersetzung mit der räumlichen Umwelt*

Das Bauen ist so gesehen, wie das Sammeln, ein Überbleibsel archaischer Verhaltensweisen, aus frühen Zeiten der Menschheitsgeschichte: Seine ursprünglichen Funktionen sind lebenserhaltend, der Schutz vor Wetter, Umwelt und Feinden, also quasi eine zweite Haut, aber auch repräsentativ, zur Selbstdarstellung und Abgrenzung von anderen Menschen, indem der Bau den Status der Bewohner spiegeln und ihnen Anerkennung in der Umwelt vermitteln soll. Der Bau bietet eine sichere Unterkunft, einen Ort der Verwurzelung in Zeit und Raum und befriedigt die ästhetischen Ansprüche des Menschen. Andererseits wohnt dem Bauen auch das Konstruieren und Planen, quasi Denker-, Tüftler- und Ingenieurleistung inne. Das Bauen erfordert bei der großen Zahl seiner Aufgaben ein vielschichtiges System, das aus landschaftsgebundenen, konstruktiven, funktionalen, wirtschaftlich-gesellschaftlichen und ästhetisch-geistigen Faktoren zusammengesetzt ist, und es erfordert zudem den Gebrauch von Werkzeugen.<sup>229</sup> Zudem kann das Bauen insbesondere als Form der Auseinandersetzung mit der räumlichen Umwelt betrachtet werden:<sup>230</sup> Übt das Kind sich spielerisch im Bauen, so kann diese Tätigkeit insbesondere der Aneignung von Raumempfinden und Raumvorstellung dienen, es übt die Inbesitznahme eines Raumes, seine Umgestaltung und Gestaltung mit räumlichen Gebilden.

*Bauen als sich in Beziehung setzen zur räumlichen Welt*

Bauen ist so gesehen eine gute Möglichkeit, sich ästhetisch in Beziehung zur räumlichen Welt zu setzen. Durch die eigene Bautätigkeit wird Raum erfahrbar, erlebbar, erfassbar und verfügbar.

*Bauen und Entwicklungspsychologie*

Das kindliche Bauen setzt sehr früh, etwa mit dem 1. Lebensjahr, ein und entwickelt sich kontinuierlich qualitativ und quantitativ weiter.<sup>231</sup> Elementare Spielformen, die dem Bauen zugerechnet werden können, beginnen beim Häufen, Stapeln, Ordnen, Sammeln, Reihen, Türmen, etc. und setzen sich fort in zunehmend komplexeren Gebilden, bleiben jedoch immer Basisstrategien. Gängige Baukonstruktionen, wie Türme oder Autos, bei denen es sich um statische Gesetzmäßigkeiten dreht, verändern diese bishin zu komplizierten Konstruktionen. Wie beim Malen und Zeichnen, kann man auch beim Bauen bei Kindern beobachten, dass sie rein an der Aktivität ansich, nicht am Produkt interessiert sind.<sup>232</sup> Ungefähr im 3. Lebensjahr setzt das gestaltende und bedeutungstragende Bauen beim Kind ein. Auerbach<sup>233</sup> beschreibt, dass das Bauen zwar dann immer noch teilweise von Materialerkundungen bestimmt ist, wie zum Anbeginn menschlicher Bautätigkeit, ab diesem Stadium jedoch eine Aussageabsicht deutlich wird. Im Vorschulalter vermischen sich Bauabsichten und Spieltätigkeit: Wenn Bautätigkeiten erschaffen oder benutzt werden, mischt sich dies stets mit Fantasie- oder Rol-

<sup>228</sup> Siegfried Aust: Bauen - eine besondere Form des Spielens; in: Spielmittel, 5/1984, S. 30;

<sup>229</sup> Einsiedler, 1991, 107; „Man geht nicht fehl, Bauspiel mit komplexem Werkzeuggebrauch und der Entstehung intelligenten Handelns beim Menschen in Verbindung zu bringen.“

<sup>230</sup> Konrad Auerbach:, 1988, S.74;

<sup>231</sup> zur Entwicklung des Bauens s. u.a. Charlotte Bühler, Hildegard Hetzer;

<sup>232</sup> vgl.: Gertraud Kietz: Das Bauen des Kindes (1. Aufl. 1967), München 1974; S. 71f.;

<sup>233</sup> Auerbach, 1988, 76;

lenspielen. Ab dem Grundschulalter richtet sich dann das kindliche Interesse auf die eigentliche Bautätigkeit: „Bauen wird als bildnerisch-praktisches Tun und technisch-konstruktive Betätigung gebrauchorientiert und funktionsgebunden praktiziert.“<sup>234</sup> Das Bauen wird mit zunehmendem Alter planvoller, logisch aufeinander abgestimmt und Konstruktionen werden vermehrt systematisch strukturiert. Im Grundschulalter steht die Umwelteroberung im Gestaltungsprozess im Vordergrund. Dies führt Stuckenhoff<sup>235</sup> auf den „neugiergetragenen Forschungstrieb“, den „lustvollen Wahrnehmungsdrang“, den „Drang nach Selbstbestätigung und Ich-Stabilisierung“, sowie auf das „Selber-machen-Können“ und Wollen zurück.

Zum Bauen gehört aber auch das eigene, meist lustvolle Zerstören des Bauwerkes. Bei Vorschulkindern kann häufig beobachtet werden, dass der Zerstörungsprozess Begeisterung auslöst. Auerbach ist der Ansicht, dass die Faszination durch die Beobachtung ausgelöst wird, welche zufällige Bewegung das Material beim Zerstörungsakt ausführt, wie aus einem stabilen Gebilde etwas Instabiles wird, wie das Bauwerk seinen Raumeindruck verändert, wie es zusammenfällt oder auseinandergesprengt wird. Der Zerstörungsakt kommt somit dem kindlichen Drang nach Aktivität nach und dem Drang visuelle und akustische Eindrücke wiederholt erleben zu können.

Erwiesenermaßen<sup>236</sup> fördern Bau- und Konstruktionsspiele die Arbeitshaltung, die Selbstständigkeit und die Konzentrationsfähigkeit der Kinder. Zudem trainieren Bauspiele heuristische Strategien, durch die vielfältigen Möglichkeiten ungewohnte Lösungswege erproben und Lösungsprinzipien antizipieren zu können wird technisches Verständnis entwickelt.

Im ästhetisch-praktischen Bereich, insbesondere im Dialog mit Werken der zeitgenössischen Kunst<sup>237</sup>, können die anthropologisch verankerten Formen des Bauens und Konstruierens weniger im Sinne naturwissenschaftlich-technischer Prinzipien, jedoch in vollem Maße im Bereich der Entwicklung der Fantasietätigkeit, der symbolischen Ausdrucksmöglichkeiten und der Persönlichkeitsbildung gefördert werden. Zum Bauen gehört sicherlich auch der Zugang zur Natur, etwa im Bau eines klassischen Baumhauses, aber auch das Bauen einer fantasievollen Behausung für Elfen und Trolle im Wald, die im Laufe der Jahreszeiten beobachtet werden kann, genau wie das kunstvolle Errichten eines Zaunes, von Holzinstrumenten, die vom Wind gespielt werden oder von kinetischen Objekten, die von der Strömung des Wassers angetrieben werden. Zum klassischen Bauen und Konstruieren kommen heutzutage wiederum die Möglichkeiten der Neuen Medien hinzu. Inzwischen ist es möglich mit klassischen „Bausteinen“, kleine Fahrzeuge oder Roboter zu bauen, die dann computergesteuert<sup>238</sup> Aufgaben erledigen oder z.B. durch Fotozellen gesteuert, lichtempfindlich, auf Hindernisse reagieren und diesen ausweichen können. Die dadurch gegebenen Möglichkeiten könnten in der Kunstpädagogik kreativ, fantasievoll eingesetzt werden.<sup>239</sup> Sicherlich gehört in diesen Bereich auch der Bau virtueller Welten am PC, der die Raumvorstellung schulen kann. Durch diesen

*Bauen und Zerstören*

*Arbeitshaltung, Selbstständigkeit, Konzentrationsfähigkeit, heuristische Strategien... fördern*

*Entwicklung der Fantasietätigkeit, symbolischer Ausdrucksmöglichkeiten und Persönlichkeitsbildung*

<sup>234</sup> Kirchner, 1999, 169;

<sup>235</sup> Wolfgang Stuckenhoff: Sensible Hinführung zum Spiel mit der Technik; in: Spielmittel, 2/1984, S. 16f.;

<sup>236</sup> Einsiedler, 1991, 113;

<sup>237</sup> man denke z.B. an die Iglus von Mario Merz, an die kinetischen Objekte von Jean Tinguely oder an die fantasievollen Figuren von Nicki de Saint Phalle;

<sup>238</sup> z.B. „Mindstorms“ von LEGO

spielerischen Umgang mit den Möglichkeiten der computergesteuerten Maschinen leistet die Kunstpädagogik einen wichtigen Beitrag zur Welteroberung und zur Zukunftsorientierung der Bildung. Der Mensch muss lernen, so wie er einst den Einsatz von Werkzeugen erlernte, den Computer für seine Bedürfnisse sinnvoll einzusetzen.

### Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis

#### Wege zu spielerisch ästhetischer Aktivität

*spielerisch ästhetische  
Aktivität:  
Bauen  
Basteln  
Sammeln - Finden -  
Ordnen*

Ich möchte an dieser Stelle ein klassisches Beispiel skizzieren, das die Möglichkeiten spielerisch ästhetischer Aktivitäten in der Kunstpädagogik idealtypisch illustriert und ihre Vernetzung sowohl mit klassischen Inhalten des Faches, als auch mit anderen Bildungsinhalten darstellt. Wichtig ist mir in diesem Bereich immer, dass gerade diese spielerisch ästhetischen Aktivitäten nicht nur den ganzen Menschen anspricht und beansprucht, sondern in der Regel immer Reflektions- und Lernprozesse des Selbst auslöst. D.h. der Mensch kann in seinem tiefsten Inneren berührt werden. Solche Vorhaben setzen immer eine entspannte, angenehme, vertrauensvolle Lernatmosphäre voraus. Erfahrungen in diesem Bereich haben gezeigt, dass Projekte dieser Art stets fächervernetzend angesetzt werden sollten. Nicht selten sprengen sie die Stundentafel. Oft ist es von Vorteil, wenn man im Teamteaching arbeiten kann, v.a. bei Gruppen über 20 Kindern und Jugendlichen. Solche Projekte sollten, wann immer möglich, zumindest fotografisch dokumentiert werden, weil sie oftmals nicht in greifbaren ästhetischen Produkten münden oder diese nur als „Spielmaterial“ erstellt werden. Wendet man diesen wertvollen Bereich in der Schule an, so steht man oft vor dem Problem keine bewertbaren oder nur schwer bewertbare Leistungen zu erhalten, aber m.E. spielt dieser Einwand, will man die menschenbildende Kunstpädagogik forcieren, keine Rolle. Wir arbeiten nicht, um Noten verteilen zu können, sondern um den Menschen zu helfen, zu ihrem Selbst zu finden, sich „ganzheitlich“, multisensuell zu entwickeln und sich ausdrücken zu können. Wenn wir uns dessen immer eingedenk sind, sind wir einer menschenbildenden Kunstpädagogik sehr nahe.

#### Bauen und Spielen als Wege in andere Rollen<sup>240</sup>

#### *Spielen als Probehandeln*

Bauen und Spielen sind elementare menschliche Verhaltensmuster. Im Spielen kann der Mensch durch Probehandlungen Situationen vorwegnehmen und aufgrund der im Spiel gewonnenen Erfahrungen sicherer im Ernstfall handeln, v.a. in Grenz- und Krisensituationen. So ist das Spiel ein Meilenstein für die menschliche Entwicklung. Im Spiel ist immer der ganze Mensch angesprochen. Spiele können frei sein oder Regeln folgen. Oftmals gehen Bauen und Spielen Hand in Hand, weil ein Spiel eine Bühne, ein Spielbrett, Requisiten oder Spielfiguren erfordert, oder weil ein gebauter Gegenstand von einem Erbauer animiert wird.

#### *Bauen als Ausbildung heuristischer Strategien*

Im kindlichen Bauen, das auch einem Probehandeln gleichgesetzt werden kann, erwirbt das Kind grundlegende Material- und Materialverbindungserfahrungen, es erlernt Techniken und Methoden, entwickelt heuristische Strategien, wie man am besten von der Idee zum fertigen Gegenstand kommt. Beim Bauen entwickelt das Kind, wie bei jedem ästhetischen Gestalten Geschichten, Abenteuer um sein „Bauwerk“. Das Modell wird real. Das Kind tritt in einen tiefen Dialog mit ihm. Wie im Spiel verbinden sich äußere und innere Realität des Kindes, es beginnt ganz frei, selbstständig im ästhetischen Prozess sich selbst zu verlieren, vergisst Raum und Zeit. Das Produkt drückt einen Teil seines inneren Selbst aus und wird, zumindest für eine bestimmte Zeitspanne, zu einem Teil seines Selbst.

<sup>239</sup>- Man könnte z.B. eine „Malmaschine“ entwickeln, irgendwelche „Unsinn-Maschinen“, in Anlehnung an und in konsequenter Weiterentwicklung von Jean Tinguely.

<sup>240</sup> **QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. „Spiel“

In der Inszenierung einer Spielfigur, einer Marionette etwa, wird die Trennung von Geist und Materie überwunden. Das Positive am Material ist die Überwindung und Befreiung von Traditionen und Klischees. Puppentheater wird oft nur als heilpädagogische Maßnahme verstanden und damit sehr verkürzt dargestellt. Wesentlich ist folgende Erkenntnis für das Figurentheater: die maßgebliche Rolle der Darstellung und das Begreifen, was diese Darstellung ist, unterscheidet sich grundlegend von anderen Darstellungsarten. Eine Rolle, eine Person, wird aus dem Material, aus der Form entwickelt. Figurentheater ist heute, u.a. dank der enthusiastischen Arbeit von Albrecht Roser, zurecht zu einer Kunstform geworden. Die Rollenarbeit führt immer direkt zum Material und von dort wieder zurück. Alle Initiative unterliegt der Hand des darstellenden Menschen, aber auch das Material spricht mit.

Dazu kommt ein minutiös geschultes Wahrnehmungsvermögen des Materialverhaltens und ein sensibles Beurteilungsvermögen der Ausdrucksmöglichkeiten einer Puppe. Der Puppenspieler muss sich selbst, seinem theatralischen Darstellungsvermögen, und den Wirkungsmöglichkeiten seiner Puppe voll und ganz vertrauen, um zur absoluten Wirkung, zum absoluten Ausdruck gelangen zu können. Nicht er ist der eigentlich Agierende, ein Teil der Szene, sondern seine Spielfigur. Er muss ganz in die Persönlichkeit seiner Spielfigur eintauchen und diese leben, um glaubhaft sein zu können. Dazu ist es natürlich auch wichtig, dass der Puppenspieler seine Puppen selbst erfunden, gebaut und zum Leben erweckt hat. Nur dann kann er zur vollkommenen Harmonie kommen. Zudem muss er zwei Positionen denken, seine Position und die seiner Puppe auf der Bühne auf der einen Seite, auf der anderen Seite die Zuschauer. Roser ist der Ansicht, dass der Puppenbau genauso wichtig ist, wie das Puppenspiel. Beide gehören untrennbar zusammen, bilden eine Einheit. Figurentheater ist eine Kunstform: d.h. handwerkliche Fertigkeiten und Fähigkeiten sind eine Voraussetzung und sind lehr- und lernbar, der Entstehungsprozess, der ästhetische Prozess jedoch, entzieht sich dem Rationalen.

Im Figurentheater bekommt der Mensch als Zuschauer, wenn er sich ganz auf das Puppenspiel einlässt, die Möglichkeit sich verzaubern zu lassen, als Puppenspieler bekommt er die Möglichkeit eine andere Rolle zu leben, ohne sich selbst auf der Bühne körperlich darstellen zu müssen. Hierin liegt das kunsttherapeutische Potential des Figurentheaters. Nicht selten erlebt man als Kunstpädagogin, dass ansonsten unscheinbare, stille Schüler/-innen im Puppenspiel auftauchen. Schüler/-innen mit Sprachstörungen sprechen problemlos, weil sie in einer anderen Rolle, in einem anderen Körper sind. Ängste und Hemmungen im Unterbewusstsein gehören nicht zu dem neuen Ich, das auf der Puppenbühne lebt. Der Mensch kann sich hier angstfrei ausdrücken, wenn er die Möglichkeit bekommt, seine Puppe frei gestalten und sie frei in entspannter Atmosphäre leben zu können. So kommt dem Puppentheater zweifelsohne eine starke menschenbildende Funktion zu.

Figuren erfinden - bauen - zum Leben erwecken: Albrecht Roser (\*1922)  
Das kleine Gespenst, 1968, Tuchmarionette<sup>241</sup>

*Albrecht Roser wurde 1922 in Friedrichshafen geboren und wuchs in Stuttgart auf. Nach seinem Abitur und dem Krieg absolvierte er eine Grafikausbildung und eine Ausbildung in Marionettenbau bei Fritz-Herbert Bross. Seit 1951 arbeitet er als Puppenspieler und gründet „Gustaf und sein Ensemble“, für das er schnell berühmt wird. Roser spielt ohne Bühne, offen und von Anfang an ausschließlich für Erwachsene. Ab 1952 gestaltet er zahlreiche TV-Sendungen mit.<sup>242</sup> Roser bekam weltweit zahlreiche Auszeichnungen für seine Arbeit und ist international bekannt und anerkannt. 1983 gründete er die erste Hochschulausbildung in Westeuropa zusammen mit Werner Knoedgen, den Studiengang „Figurentheater“ an der Staatlichen Hochschule für Musik und*

*Puppentheater als Brücke zwischen innerer und äußerer Welt*

*Schulung der Wahrnehmung  
Schulung der eigenen Körperlichkeit  
Empathie  
atmosphärische Kompetenz*

*Vermischung verschiedener Wirklichkeiten*

*Ausdruck*

<sup>241</sup> Albrecht Roser: Gustaf und sein Ensemble. Jubiläumsausgabe, Stuttgart 1992

<sup>242</sup> z.B.: 1968: Das kleine Gespenst; 1961-1968: Die Abenteuer von Telemekel und Telemichen; 1966/67: Die Abenteuer des starken Wanja; 1970-72: Robbi, Tobbi und das Fliewatüü; 1973-75 Die Oma aus Stuttgart;...

*Darstellende Kunst in Stuttgart. 1988 wurde ihm eine Professur verliehen.*



Abb. 123-129

Roser entwickelte zahlreiche innovative Figurentypen und Figuren, die sich durch seinen ganz persönlichen Stil auszeichnen. Dazu gehört auch die Tuchmarionette, die einfachste Form einer Marionette. Vorteil der Tuchmarionetten ist, dass sie leicht zu bauen und einfach zu führen sind. Trotzdem eröffnen sie in ihrer Einfachheiten die gesamte Faszination des Marionettenspiels. Eine Tuchmarionette besteht aus einem einmal gefalteten leichten quadratischen Tuch, einem Kopf, der aus dem selben Tuch einfach abgebunden werden kann oder aus einer Holzperle, einem Joghurtbecher, u. v. a. m. bestehen kann sowie den Fäden an Kopf und Händen. Je nach Alter und Geschicklichkeit der Puppenbauer/-innen und -spieler/-innen kann man entscheiden, an wie vielen Fäden der Kopf hängen soll, denn damit erweitern sich die Bewegungsmöglichkeiten, bzw. ob man auf ein Spielkreuz und einen Handstab verzichten oder sie einsetzen will. Mit diesem einfachen Grundprinzip sind der Fantasie kaum Grenzen gesetzt. Die benötigten Realisationsmaterialien sind leicht und günstig zu beschaffen, in der Regel muss nicht einmal eingekauft werden. Bevor man mit dem Projekt beginnt, sollte man sich noch mit elementaren Regeln des Puppenspiels vertraut machen, sowie entscheiden, ob man die Puppen frei entstehen lassen will oder ein bestimmtes Oberthema, etwa eine Spielidee vorgeben möchte.

Im Folgenden möchte ich nun ein Unterrichtsprojekt skizzieren:

- Rahmenbedingungen: Klasse 6 (ca. 28 Schüler/-innen), Unterricht eine Doppelstunde (vormittags, in zwei Einzelstunden aufgeteilt), geplanter Zeitraum: insgesamt ca. 20 Unterrichtsstunden;
- Präsentationsmaterial: Bilder verschiedener Tuchmarionetten von Prof. Roser, sowie Videoaufnahmen seines Puppenspiels liegen vor;
- Realisationsmaterial: 1 Tuch (ca. 90 x 90 cm, leichter Stoff), schwarzer Zwirnsfaden, 1 alte Kerze (zum Einwachsen der Fäden), 3 Spielstäbe (ca. 5-8mm Durchmesser, einer ca. 30 cm lang, die beiden anderen aus denen das Spielkreuz zusammen gebunden wird, ca. 20 cm lang), 2 Knöpfe für die Augen, Wollreste/Fell für die Haare, Nadel und Faden, Schere, Heißklebepistole (das restliche Material ergibt sich erst während des Bauens: es könnte noch etwas Karton, Filzreste, Perlen,... gebraucht werden) und Watte zum Ausstopfen der

Köpfe, manche Schüler/-innen verwenden zusätzlich Holzperlen für Arme und Beine; für die Behelfsbühne im Klassenzimmer brauchen wir die Tafel mit den rechten Winkel eingeklappten Seitenflügeln, einen Tisch davorgestellt, dahinter mehrere Schüler/-innenstühle auf denen die Puppenspieler stehen werden, eine lange Stange oder Latte, die über die Tafelflügel waagrecht gelegt wird, sowie ein großes dunkles Tuch als Hintergrund; als Scheinwerfer dient ein Overheadprojektor;

Die Klasse behandelt in Deutsch das Thema „Fabeln“, deshalb beschließen wir das Unterrichtsprojekt fächerverbindend anzulegen. Die Schüler/-innen werden von dem Vorhaben informiert und bekommen rechtzeitig eine Liste der zu beschaffenden Materialien. Es liegen keinerlei konkrete Storyboards vor. Durch das Thema „Fabel“, wird nur festgelegt, dass jedes Kind eine Tierfigur gestaltet. Vielen Schüler/-innen wird bereits durch das gefundene Material die Entscheidung für ein bestimmtes Tier abgenommen. Gelbe Tücher werden schnell mit Löwen oder anderen Raubkatzen in Verbindung gebracht, schwarze mit einem Panther, einer schwarzen Katze oder Fledermäusen, graue mit einer Maus oder einem Esel, weiße mit einer Schneeeule, etc. Zwei Schüler haben es besonders schwierig: einer bringt ein dunkelblaues kariertes Tuch mit, ein anderer ein weißes Tuch mit lila und gelbem Blumenmuster. Beide entscheiden sich jedoch sehr schnell, der erste für einen Wolf, der zweite für eine Kuh. Einige Schüler/-innen haben zuhause viele Federn gefunden, die sie gerne verwenden wollen und entscheiden sich deshalb dafür, einen Vogel zu machen. So wird deutlich, dass allein die Betrachtung des Materials die Fantasie anregt. Das Material legt schon ein bisschen die Form fest. Nach der Materialsichtung beginnt der Bau. Ich habe inzwischen aufgrund vielfältiger Erfahrungen beim Puppenbau mit Schüler/-innen eine Art Hands-on-Vermittlung entwickelt. Die Schüler/-innen bekommen von mir, anhand eigenen Materials, den grundlegenden Aufbau einer Tuchmarionette vermittelt. Sie machen gleichzeitig, während ich die grundlegenden Schritte vormache, mit. Manchmal muss ich jedoch immer noch helfend einschreiten. Wir beginnen damit das Tuch einmal umzufalten und machen einen Konten oder ziehen eine Holzperle ein an den beiden oberen und unteren Ecken des gefalteten Tuches und fixieren sie. Dann wird der Stoff vertikal zusammengelegt, so dass der rechte auf den linken Arm bzw. Fuß fällt. Nun legt man den Kopf in der Mitte des Tuches fest, stopft ihn mit etwas Watte aus und bindet ihn mit einem Wollfaden vorläufig ab. Das war bereits alles, jetzt hat jede/r eine einfache Tuchmarionette, die darauf wartet, individuell gestaltet zu werden. Wir beginnen dabei mit dem Kopf. Ich stelle den Schüler/-innen die verschiedenen Gestaltungsmöglichkeiten vor und lasse ihnen aber viel Freiheit zu eigenen innovativen Lösungen zu kommen. Was ich den Schüler/-innen vermittele, ist also nur das reine Handwerk. Die Gestaltung findet in einem individuellen ästhetischen Prozess statt, in den ich nur auf Bitte der Schüler/-innen mit handwerklichen Ratschlägen eingreife. Das Klassenzimmer verwandelt sich in eine Werkstatt. Überall ist emsiges Tun im Gange. Tücher verwandeln sich in Persönlichkeiten. Bereits jetzt, beim Bauen, spätestens, wenn die Schüler/-innen mit den Augen experimentieren, beginnen sie instinktiv mit ihren Puppen zu spielen, erwecken sie zum Leben und beginnen den Dialog mit ihnen, nehmen mit anderen Schüler/-innen und deren Puppen Kontakt auf. Dabei bemerkt man schon an ihrer Stimme, dass sie sich in ihre Marionette hineinversetzen. Überall liegt Watte, glitzernde Perlen und Knöpfe, bunte Federn und Wolle, Fellfetzen,... Jedesmal ist es schwierig nach 45 Minuten den ästhetischen Prozess abbrechen zu müssen. Wenn ich zur nächsten Stunde wiederkomme, sind schon alle beim Arbeiten und zeigen mir stolz, wie sich ihre Puppe verändert hat. Diese Arbeitshaltung überträgt sich auf das gesamte Unterrichtsprojekt. Immer mehr identifizieren sich die Kinder mit ihren Puppen. Denken sich bereits Geschichten aus, finden ohne Aufforderung passende Spielpartner. Man schaut jetzt nicht nach den Freunden, sondern danach, welche Figuren zusammenspielen könnten. Immer stärker wird der Wunsch, dass aus den Puppen endlich Marionetten werden sollen. Wie zu Beginn zeige ich den Schüler/-innen, wie das

### *ästhetische Werkstatt*

*Wege des Sammeln, Findens, Ordnen, Basteln, Umdeutens, Veränderns,...*



geht. Die Schüler/-innen helfen sich gegenseitig und setzen ihr Know-how ein. Die Schüler/-innen machen selbst die Erfahrung, weshalb man Zwirn und nicht normalen Faden nimmt. Jede Marionette ist bereits zu einer Persönlichkeit geworden mit der der/die Puppenbauer/-in und -spieler/-in lebt. Noch werden die letzten Handgriffe an die Marionetten gelegt, bis die Kinder mit ihnen zufrieden sind und sie gut spielbar an den Fäden hängen.

*Empathie:  
sich in die eigene Puppe  
hineindenken können*

Endlich ist es soweit, wir beginnen zu spielen. Dazu habe ich mir einige einfache Spielübungen überlegt, die die Schüler/-innen selbst erfahren lassen sollen, wie sie ihre Marionette spielen, wie sie sie so verzaubern können, dass sie für uns alle zum Leben erwacht. Es geht dabei immer um kurze Stehgreifspielsituationen, Improvisationen, die wir im fliegenden Wechsel machen. Jede/r erlebt die Rolle des/der Puppenspielers/-spielerin und des/der Betrachters/Betrachterin, der/die korrigiert und applaudiert, und erfährt gleichzeitig, ob seine/ihre Puppe wirklich gut spielbar ist, oder ob nochmals Hand angelegt werden muss. In der folgenden Aufstellung fasse ich einige grundlegenden Schritte bereits zu Sinneinheiten zusammen:

- Die Marionette bewegt sich zu einer vorgegebenen Musik (die Musik sollte den Schüler/-innen unbekannt sein und eine deutliche Rhythmusänderung beinhalten). (Die Schüler/-innen lernen dabei, dass ihre Marionette nur richtig geht, wenn sie mit ihrem ganzen Körper die Bewegung mitmachen; sie lernen, dass die Marionette sich bewegen muss, wenn sie spricht und dass sie, außer wenn sie ein Vogel oder eine Fledermaus sind, Bodenkontakt halten müssen, nicht schweben dürfen;)
- Die Marionette tritt auf, schaut sich ihr Publikum an, begrüßt es und stellt sich vor, geht von der Bühne ab. (Die Schüler/-innen lernen mit dem Publikum Kontakt aufzunehmen; sie lernen, dass der Abgang genauso wichtig ist, wie der Auftritt; gleichzeitig lernen sie der Marionette eine charakteristische Stimme zu verleihen, charakteristische Bewegungen und eine charakteristische Sprache zu entwickeln;)
- Zwei Marionetten treffen sich und entdecken einen unbekanntem Gegenstand, hier eine tickende Eieruhr in Form einer gelben Zitrone. (Die Schüler/-innen lernen, dass es für Betrachter/-innen für die Zuordnung von Stimme und Figur wichtig ist, dass sich immer nur die Figur bewegt, die spricht; sie lernen sich langsam zu bewegen, nicht zu zappeln; sie lernen eine einfache Spielsituation auszuspielen, dass es für den Ausdruck wichtig ist, sich Zeit zu nehmen und damit dem/der Betrachter/-in Zeit zu geben sich in das Puppenspiel hineinzusetzen; sie lernen zu improvisieren;

*Verzahnung von Produktion und Reflexion*

Die Schüler/-innen gehen sehr offen und wertschätzend miteinander um, kritisieren und loben sich gegenseitig, beobachten sehr genau und entwickeln ein gutes Gespür dafür, was gut ist und was nicht.

Im nächsten Schritt bekommt die Gruppe jetzt die Aufgabe, sich in Kleingruppen zusammen zu setzen und eine Fabel zu entwickeln, die dann in einem Storyboard aufgeschrieben werden soll. Die Form des Storyboards entwickeln wir gemeinsam an der Tafel.

<u>ZEIT</u>	<u>SZENE</u>	<u>FIGUREN</u>	<u>HANDLUNG / DIALOGE</u>	<u>BÜHNENBILD / REQUISITEN</u>	<u>EFFEKTE: BELEUCHTUNG / TON</u>

*interdisziplinäre  
Zugangsweise*

Die Grundlagen zum Schreiben einer Fabel wurden im Deutschunterricht gelegt. Der Musiklehrer wird zur Beratung für eine passende Musik hinzugezogen, Geräusche werden auf Band aufgenommen und mit der Musik zusammengespielt. Nachdem sie mit ihrem Storyboard fertig sind und es der Gruppe kurz vorgestellt haben, beginnen die Kinder in den

Gruppen selbstständig ihre Bühnenbilder zu malen und notwendige Requisiten zu basteln. Sie arbeiten wiederum in einer Werkstatt. Die notwendigen Materialien wurden von den Schüler/-innen teilweise selbst beschafft, teilweise werden sie zur Verfügung gestellt. Nach der Fertigstellung beginnen dann die Proben, ebenfalls in Kleingruppen. Es liegt ein genauer Zeitplan zur Bühnenbenutzung vor. Immer wieder gesellen sich Zuschauer/-innen hinzu, wenn auf der Bühne geprobt wird. Auch schon während der Erstellung des Storyboards, sowie während der Fertigstellung der Bühnenbilder und Requisiten setzen die Schüler/-innen selbstständig immer wieder ihre Marionetten ein. Sie erarbeiten ihr Puppenspiel selbstständig, spielerisch experimentell, im ständigen Dialog mit Mitgliedern der Klein- und der Großgruppe. Ich, als Kunstpädagogin, sehe mich nur als Beraterin. Zur besseren Korrektur mache ich Probeaufnahmen mit der Videokamera. Die Aufnahmen werden gemeinsam betrachtet. Sie sind besonders wichtig für die Puppenspieler/-innen selbst, weil es für sie die einzige Möglichkeit ist, sich selbst mit der Marionette spielen zu sehen. Die Schüler/-innen sind sehr selbstkritisch und korrigieren sich in der Regel selbst. Durch einen langen Prozess der Perfektionierung, wobei die Schüler/-innen selbst entscheiden, wann sie mit sich zufrieden sind, erreichen wir eine kleine Aufführung und eine weitere Videoaufnahme.

Wichtig ist an diesem Projekt, dass die Schüler/-innen alle Arbeitsbereiche der Puppenspieler/-innen kennenlernen und das Projekt von Anfang an selbst steuern und gestalten: Puppenbau, Puppenspiel, Entwicklung einer Spielidee bis hin zum fertigen Storyboard und seiner anschließenden szenischen Umsetzung, Bau der Marionettenbühne (inkl. Auf- und Abbau), Anfertigen der Bühnenbilder und Requisiten, Videoaufnahmen, Spielkritik geben, annehmen und konstruktiv umsetzen können, Ton- und Lichtregie. Sie sind es auch, die den Zeitplan vorgeben. Abschließend schauen wir uns Bilder von Albrecht Rosers eigenen Marionetten und ein Video von ihm an. Die Schüler/-innen sind in ihrer Wahrnehmung sensibilisiert für das Puppenspiel und haben eine hohe Wertschätzung für die Kunst des Figurentheaters gewonnen. Dadurch haben sich sicherlich auch bei einigen Schüler/-innen Einstellungsänderungen ergeben. Wenn möglich, will man zusammen ein Profi-Figurentheater life erleben.

Ich erachte es als wesentlich, dass die Schüler/-innen den Gesamtprozess selbst erfahren, durchleben und gemeinsam gestalten durften. Sie haben in diesem Prozess sehr viele unterschiedliche Dinge gelernt, die für ihr ganzes Leben von Bedeutung sein müssten. Jede/r einzelne Schüler/in war gleich wichtig und hat sich in gleichem Maße aktiv beteiligt. Man konnte als Gruppe erfahren, dass man nur erfolgreich sein kann, wenn jeder sein Bestes dazu gibt. Auch zurückhaltende, stille Schüler/-innen haben gelernt, ihr Position einzunehmen. Die anderen konnten dabei einen ganz anderen Menschen wahrnehmen und haben dieses aufgenommen. Der Umgang untereinander hat sich dadurch verändert. Die Schüler/-innen haben Figuren erfunden und sie animiert, sie haben auf diesem Weg auch eine andere, neue Seite ihres Selbst kennengelernt. Sie haben ihre handwerklichen Fertigkeiten verfeinert und erweitert. Sie haben innere Bilder, Fantasien spielerisch auf der Bühne real gemacht. Sie haben ihre Wahrnehmung verfeinert und wurden kritikfähiger. Sie konnten sich im Team bewähren und mussten evtl. sogar Konfliktsituationen lösen. Kurz, ein solches kunstpädagogisches Projekt fordert den ganzen Menschen und bringt ihm auch auf allen Bereich vielfältige Erfahrungen ein, an denen er sich selbst weiterentwickeln kann.

Die verschiedenen Formen bildnerischen Spiels bilden also einerseits eine wichtige Grundlage für eine Kunstpädagogik, die den Anspruch hat, menschenbildend wirksam zu werden, andererseits eröffnen sie auch einen wichtigen, weil lustvollen, Zugang zu Werken der modernen und insbesondere der zeitgenössischen Kunst, die nur allzu oft

*Wahrnehmungsschulung*

*Selbstbildungsprozess*

*Wertschätzung und Achtsamkeit*

*soziale und kommunikative Kompetenz*

*Selbst- und Fremdwahrnehmung*

*Konfliktsituationen*

*Scheitern aushalten*

*bio-grafisches Lernen*

*bildnerisches Spiel als wichtige Methode der Menschenbildung und zugleich Zugang zur zeitgenössischen Kunst*

selbst mit den Prinzipien des Sammelns und Ordners, des Bastelns und Formens, sowie des Bauens und Konstruierens spielt. Dieser spielerische Aspekt zeitgenössischer Kunstwerke sollte in der Kunstpädagogik, deren Focus auf der Bildung des Menschen liegt, zu einem Grundprinzip erhoben werden, denn gerade die Moderne versucht ja auf die kindlichen Zugangsweisen zur Welt zurückzugreifen. Kinder haben also ihren ganz eigenen Zugang zur Kunst. Wenn wir davon ausgehen, dass ein Prinzip einer menschenbildenden (Kunst-)Pädagogik die Altersgemäßheit sein muss, so können wir in diesem Bereich zweifelsohne einen Königsweg beschreiten. Allerdings sollten auch die Möglichkeiten der Neuen Medien bereichernd als feste Bestandteile einbezogen werden, denn unsere Lebenswelt wird immer stärker von ihnen bestimmt, bestimmte reale Bereiche durch virtuelle ersetzt.

#### D. Die Bedeutung des Übens in der künstlerisch-ästhetischen Praxis<sup>243</sup>

*Üben als Weg praktischer Selbstbestätigung und -erprobung*

Wenn Gert Selle vom Begriff des Übens<sup>244</sup> spricht, so trennt er ihn entscheidend vom klassischen Üben im schulischen Unterricht. Für ihn ist Üben zunächst eine Aktivität, ein Weg praktischer Selbstbestätigung und -erprobung. Übungen durchbrechen Phasen passiver Aufnahme- und Konsumtätigkeit, sie ziehen das Interesse des Subjektes auf sich und verlangen ihm etwas ab. Üben ist mit dem Alltagsleben verknüpft, vermittelt Erfahrungen, verlangt Anstrengung und Verantwortung. So kann Üben als existentielles Phänomen betrachtet werden. Bollnow<sup>245</sup> schreibt:

„Es gilt [...] zu erkennen, dass die Übung von den ersten Tagen der Kindheit bis hinein ins höchste Alter wesensmäßig und lebenslang in einer Weise zum Menschen gehört, dass er nur in beständiger Übung sein eigenes Wesen erfüllen kann.“

Damit bedeutet Üben nicht nur sich für einen bestimmten Zweck zu trainieren, sondern vielmehr<sup>246</sup>

„sich in der Welt als ein waches, handelndes Ich zu bewegen, seine Fähigkeiten immer wieder neu und auf jeweils folgenden Stufen zu entwickeln.“

*ständiges, lebenslanges, wiederholendes Üben als wesentlicher Bestandteil menschlicher Existenz*

Das Üben ist eindeutig prozess- und nicht produktorientiert zu betrachten; dabei handelt es sich um ein ständiges, lebenslanges, sich ggf. wiederholendes Üben. Der Wiederholung kommt kein konkretes Ziel im eigenen Sinne zu, sondern es meint eine Selbstbewegung, ein Kreisen um sich selbst, eine Vorbereitung für das Alltagsleben. Und damit steht das Üben dem Spiel in manchen Bereichen sehr nahe, wenn man davon ausgeht, dass im klassischen Spiel Alltagssituationen antizipiert und wiederholt geübt werden. Üben bedeutet auch Erinnern und Weitergehen. Es beginnt im Kleinkindalter und setzt sich lebenslang fort. Somit ist Üben ein elementarer Bestandteil der menschlichen Existenz, ein Weg sich mit dem Selbst und der Umwelt auseinanderzusetzen und diese zu bewältigen. Im Üben und durch das Üben kann und muss der Mensch, ähnlich wie im Spiel, zu sich selbst gelangen, Mensch werden.

<sup>243</sup>-Verwendete Literatur:

- Gert Selle: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis; Reinbek bei Hamburg 1988;  
- Gert Selle: Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen; Reinbek bei Hamburg 1990;

<sup>244</sup>Selle, 1988, 17;

<sup>245</sup>Otto Friedrich Bollnow: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung, Freiburg 1978, S. 19;

<sup>246</sup>Selle, 1988, 17;

In den Begriff des Übens spielt ein anderer Begriff hinein, der des Bewusstseins. Unter Bewusstsein versteht man zunächst die „spezifisch menschlich ideelle Widerspiegelung der objektiven Realität, klares Wissen, Gewissheit, einen Zustand, in dem der Mensch seiner Sinne mächtig ist.“<sup>247</sup> Bewusstsein ist also ein Zustand, der mit wachen Sinnen zu charakterisieren ist. Allerdings wird der Mensch mindestens genauso stark vom Unterbewussten gesteuert. Das bedeutet, dass zum „Zu-Sinnen-Kommen“ immer auch ein Erinnern, ein neues Verarbeiten, ein Bewusstmachen gehört. Dieses Bewusstmachen verläuft im allgemeinen wie eine Ahnung, ohne Plan und Regel. Das Bewusstsein<sup>248</sup> muss immer wieder neu in Bewegung gebracht werden, es verfällt immer wieder in Phasen der Regression, die positiv verstanden werden kann.<sup>249</sup> Versteht man Regression<sup>250</sup> auf diese Weise, so ist sie eine Ich-gesteuerte Tätigkeit, eine Vorleistung, auf Primäreignisse, Urerlebnisse, Bilder, um daraus neues Eingreifen in gesellschaftliche Tätigkeiten möglich zu machen.

*Bewusstsein - Bewusstmachen*

Kinder lernen ohne besonderes Bewusstsein für die Zukunft, bei Erwachsenen kann sich dieser Prozess umkehren: Frühe Erfahrungen können neu entdeckt werden, ein Schritt rückwärts in die Biografie kann einen großen Schritt vorwärts bedeuten, individuelle und kollektive Verluste können bewusst gemacht und verarbeitet werden. Diese Form des Erinnerns kann geübt werden, sie dient gleichzeitig der Erholung. So bedeutet Üben in diesem Sinne ein Zurückgehen in die Sinnengeschichte, ein Innehalten, ein Besinnen, ein Beschließen weiter zu gehen.

*Üben als Zurückgehen in die Sinnengeschichte*

Üben könnte hier in kunstpädagogischem Sinne bedeuten, dass „dem Erinnern, dem Aufnehmen und dem Verarbeiten“<sup>251</sup> zunächst mehr Aufmerksamkeit gewidmet wird, als den künstlerisch praktischen Geschicklichkeiten eines Menschen. Erstaunlicherweise baut sich auf diesem Wege vorkünstlerische Sinnenerfahrung auf und vor allem, ein ständiger Bezug zur Lebensgeschichte des Menschen wird so aufrecht erhalten und damit eine tiefe Motivation grundgelegt. Die ästhetische Aktivität verlässt die Laborsituation, in der sie sich in jeder Form der Verunterrichtung des Ästhetischen zwangsläufig befindet und wird Teil der Lebensgeschichte.

*Üben als Erinnern, Aufnehmen und Verarbeiten*

Ästhetische Erfahrung ist für Selle<sup>252</sup> ein komplexer Prozess, der alle Facetten der sinnlichen Empfindungsfähigkeiten und der erkennenden Wahrnehmungsfähigkeiten miteinbezieht. Dabei versteht man unter Empfinden „ein Aufgehobensein in der Gewissheit der eigenen Sinnlichkeit gegenüber der Welt“. Die Wahrnehmung unterscheidet sich vom Empfinden darin, dass sie dadurch, dass sie identifiziert, benennt, vergleicht,... dem denkenden Erkennen näher ist, als dem unmittelbaren Erleben, das dem Empfinden entspricht.<sup>253</sup> Die Besonderheit der ästhetischen Erfahrungsarbeit muss in ihrer „Ganzheitlichkeit“, im Verbinden von Getrenntem, in der Synthese von antagonistischen Kräften gesehen werden. Gerade im Gestal-

*ästhetische Erfahrung als Synthese*

<sup>247</sup> Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, München 2. Aufl. 1993, S. 130;

<sup>248</sup> **QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚Bewusstsein‘

<sup>249</sup> Rudolf zur Lippe: Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Reinbek 1987, S. 224f.;

<sup>250</sup> Dieter Hoffmann-Axthelm: Sinnesarbeit. Nachdenken über Wahrnehmung, Frankfurt M./New York 1984, S. 315; „Regression meint nicht Einschlafen, sondern mit wachen Sinnen die Anstrengung gesellschaftlicher Wahrnehmung verweigern. Das Wahrnehmbare bringt mir die erforderliche Energie nicht entgegen, ich muss sie von mir aus aufbringen.“

<sup>251</sup> Selle, 1988, 21;

<sup>252</sup> **SELLE, 1988, 27; QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚ästhetische Erfahrung‘

<sup>253</sup> Selle, 1988, 28; „Im Prozess der ästhetischen Erfahrung erscheinen die historischen Trennungen von Körper und Geist, Triebgeschichte und Bewusstsein, Sinnlichkeit und Verstand noch nicht unaufhebbar vollzogen.“

	<u>ten</u> <sup>254</sup> , das ja Aktivitäten wie „Klären, Festlegen, Formen, Verwandeln, Auflösen, Neu-Beginnen,...“ in einem Prozess vereint, kann ein Weg der ästhetischen Verarbeitung von Erlebtem gesehen werden. Empfindungen und Wahrnehmungen fließen in diesen Prozess ein.
<i>Gestalten braucht wache Sinne</i>	<u>Gestalten erfordert wache Sinne. Gestalten muss andauernd geübt werden.</u> So können ästhetische Objekte, Kunstwerke als Versammlungen von Erfahrungs-Geschichte und Erfahrungs-Zukunft betrachtet werden. Im Gestalten wird nicht nur Erlebtes verarbeitet und aufgearbeitet, sondern auch auf etwas hingearbeitet. <sup>255</sup>
<i>Gestalten macht Erfahrung greifbar</i>	<u>Gestalten bedeutet nichts anderes, als Erfahrung greifbar zu machen.</u>
<i>ästhetische Erfahrung = Wahrnehmen + Empfinden + Gestalten</i>	Gestalten ist die dritte Komponente des komplexen Prozesses ästhetischer Erfahrung, neben dem Empfinden und dem Wahrnehmen, den man als Einheit „aufnehmend-vergegenwärtigender, wahrnehmend-erkennender und produktiv-entäußernder Tätigkeiten“ <sup>256</sup> betrachten kann. Das Gestalten beginnt bereits sehr früh beim <u>Aufnehmen, Erkunden und Erinnern</u> , es mündet in ein gestaltetes ästhetisches Objekt. Aber das Gestalten macht Erfahrungen nicht nur beständig, greifbar und unmittelbar, sondern während des Experimentierens mit sinnlichem Material und praktischem Werkzeug tastet sich der Mensch auch an seine Sinne und sein Bewusstsein heran.
<i>Gestalten heißt Erfahrungen sichern und neu entwerfen</i>	<u>Im Gestaltungsprozess werden Erfahrungen gleichzeitig gesichert und neu entworfen.</u> Die Motivation liegt beim Gestalten in der Hoffnung und Ahnung, dass die Gestaltungsarbeit über das Erinnern und Sichern hinausreicht, bishin zum Vorstellen und Wünschen. Wichtig dabei ist auch, dass die Gestaltungsabsicht darauf abzielt authentisch Erlebtes zu verarbeiten, statt Nicht-Authentisches nachzuahmen.
<i>Verzahnung von Empfinden, Wahrnehmen, Verarbeiten, Reflektieren und Gestalten</i>	Gestalten wird nicht etwa sofort gelernt, sondern es müssen zunächst andere Aktivitäten geübt werden: „Spüren, Aufnehmen, Erinnern und Bewusstmachen“. <sup>257</sup> Wichtig ist immer, dass, wenn man ästhetische Erfahrung anstrebt, alle Informationen „ganzheitlich“, sprich multisensuell und multiperspektivisch, angegangen und verarbeitet werden müssen. Dabei gilt das Prinzip der Simultaneität. Im gestalterischen Prozess kann nicht eines schön nach dem anderen isoliert gelernt und verarbeitet werden, sondern es sind i. A. mehrere Durchläufe, Wiederholungen notwendig, um Erfahrungen machen, sichern und erweitern zu können und so zu einem entsprechenden Ergebnis zu gelangen. In diesem Prozess greifen <u>das Empfinden, das Wahrnehmen, das Verarbeiten, das Reflektieren und das Gestalten gleichzeitig und andauernd ineinander.</u>

„Gestalterisches Handeln ist ein Sich-Vergewissern im Erfahrungsprozess, es ist ein Teil dieses Prozesses und fällt mit dem Aufbau primärer ästhetischer Erfahrungen zusammen.“<sup>258</sup>

<sup>254</sup>Selle, 1988, 29;

<sup>255</sup>Selle, 1988, 30; „Künstlerische Verarbeitung vermittelt zwischen der im sicheren Wissen aufgehobenen Erfahrung und noch ungeklärten Erfahrungspotentialen, sie verbindet das Bekannte mit dem Unbekannten oder entdeckt das Unbekannte am scheinbar Bekannten, sie macht die Grenze zwischen dem Unbewussten und dem Bewussten durchlässig, sie treibt die Erfahrungsneugier an, sich über das bereits Erfahrene hinauszuwagen.“

<sup>256</sup>Selle, 1988, 31;

<sup>257</sup>Selle, 1988, 34;

<sup>258</sup>Selle, 1988, 35;

Im Gestalten, und dies schon in frühen Übungen, wird eine Erfahrung und eine Arbeitsgeschichte im Material festgehalten, Suchbewegungen und Lösungsversuche des gestaltenden Subjektes werden vergegenständlicht. Wichtig kann beim Üben des Gestaltens zudem sein, dass gemeinsam<sup>259</sup> geübt und gestaltet wird, denn so können Erfahrungen zusammenkommen, sich gegenseitig befruchten und das eigene Bewusstsein kann sich mit der „projektiven Fantasie“<sup>260</sup> der anderen verknüpfen.

*Gestalten als Materialisierung von Erfahrungen und Materialgeschichte*

Gestalten bedeutet also Experimentieren, Wiederholen und Variieren. Der Gestaltungsprozess ist, so verstanden, ein sich wiederholender spiralförmiger Kreisprozess, der immer wieder neu durchlaufen werden muss. In jeder Runde kommt jedoch Neues hinzu. Dieses Neue entwickelt sich im Laufe des Prozesses im Dialog mit dem Material und im Austausch mit anderen Gestalter/-innen. Dies bedeutet, dass ästhetische Arbeit, und nichts anderes ist ja das Gestalten, jeder Mensch leisten kann, wenn er bereit ist sich als ganzer Mensch zu öffnen, sein Bewusstsein, seine Wahrnehmung, seine Empfindungen, sich selbst in den Gestaltungsprozess einzubringen. Ich denke, genau das meinte auch ein Joseph Beuys, wenn er davon sprach, dass jeder Mensch ein Künstler sei.

*Gestalten = Experimentieren, Wiederholen und Variieren*

So kann das Üben als Grundprinzip des Gestaltens, des Wahrnehmens und Empfindens und somit auch der ästhetischen Erfahrung betrachtet werden. Im Üben lernt das Individuum sich selbst, die anderen und das Material besser kennen, übt sich im Experimentieren und im Suchen und Finden von innovativen Lösungswegen. Somit ist ein Üben im Selleschen Sinne Basis jeder Menschenbildung, die ja auch dem Grundsatz der „Ganzheitlichkeit“, also der Multisensualität und Multiperspektivität, und der Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung beruht.

*Üben als Basis der Menschenbildung*

Üben gilt ebenso als Grundprinzip des Gestaltens mit den Neuen Medien. Gerade bei der Arbeit am Computer zeigt sich die Vorgehensweise in ständigen Prozessen des Experimentierens, Wahrnehmens, Empfindens, Bewusstmachens, Reflektierens, Variierens und Wiederholens ganz deutlich. Ganz im Sinne von Selle, bin ich selbst der Ansicht, dass das frühe Üben bei ganz einfachen Aktivitäten beginnen muss. Bei einer Wiederbelebung der Sinne und dies nicht nur bei Erwachsenen, sondern auch bereits bei Vorschul- und Schulkindern. Nur allzu oft können wir hier bereits beobachten, dass die kleinen Dinge des Lebens nicht mehr wahrgenommen werden, sondern einfach nur konsumiert wird. Routinen machen offenbar die Wahrnehmung blind. Dazu kommt bei den Kindern die enorme Reizüberflutung von allen Seiten, denen die Kinder nicht gewachsen sind. Folglich setzt eine ganz starke Selektion ein, die offenbar einerseits von archaisch existenzhaltenden Mustern, andererseits aber wohl zuerst auf stark expressive Muster reagiert. Das Laute dominiert die leisen Töne.

*Üben als Grundprinzip des Gestaltens mit und in Neuen Medien*

Hier könnte und sollte die Kunstpädagogik durch die Prinzipien des Übens, die im Aufnehmen, Erinnern, Erspüren,... beginnen, entgegen wirken. Der Mensch kann dadurch Wege, Rückwege zu sich selbst finden, wenn er bereit ist, sich darauf einzulassen.

*Wege, Rückwege auf dem Pfad des Übens zu sich selbst finden*

<sup>259</sup> **QUERVERWEIS:** s. Seite 713f. ‚soziale Kompetenz‘

<sup>260</sup> Selle, 1988, 38;

E. Ästhetische Arbeit<sup>261</sup>*Selbsterfahrungsprozesse**Selbstbestätigung**Selbsterprobung**Selbsterziehungsprozesse*

Wie wir im vorangehenden Abschnitt gesehen haben, kann der künstlerische, d.h. der ästhetisch-praktische Prozess, also nicht nur als Methode des entwickelnd-entdeckenden Lernens verstanden werden, sondern muss als beispielhafter Arbeitsprozess betrachtet werden. In ihm wird Selbstvergewisserungsarbeit geleistet, dadurch dass der gestaltende Mensch die Möglichkeit bekommt, einen reichen Schatz an Selbsterfahrungsprozessen zu durchlaufen, zu sichern und diese ständig zu erweitern. Wahrnehmen, Empfinden, Verarbeiten und Gestalten sind für die Beobachter/-innen einfach „Verhaltensweisen“. Für das aktive Subjekt hingegen ist es „lebendige Arbeit am Ich“. <sup>262</sup> Eine Arbeit der Sinne, eine Arbeit an den Sinnesfähigkeiten, eine Arbeit an der begreifend-gestaltenden Hand, eine Arbeit eines sich ständig verändernden oder sich bestätigenden Bewusstseins. Aus diesem Grund entwickelt Selle den Begriff der „ästhetischen Arbeit“. <sup>263</sup> Ästhetische Arbeit ist im selben Zusammenhang zu begreifen, wie das Üben, nämlich Selbstbestätigung und -erprobung. Mit und über ästhetische Arbeit können zwar ästhetische Objekte entstehen, aber diese müssen nicht ihr Focus sein, dieser ist immer der Mensch selbst. Wenn man ästhetische Prozesse so begreift, dann sind es immer auch Selbsterziehungsprozesse. Dazu sind aber auch bestimmte Voraussetzungen bewusst zu machen und zu schaffen.

*Übungen als  
,Lebensprozesse':  
Empfindungen durchleben,  
Wahrnehmung verarbeiten,  
Erfahrungen bewerten*

Übungen im ästhetischen Bereich sind so verstanden immer „Lebensprozesse“. <sup>264</sup> jede Empfindung muss durchlebt, jede Wahrnehmung muss verarbeitet und jede Erfahrung muss bewertet werden. Dies braucht Zeit um ins Bewusstsein zu gelangen. Sloterdijk spricht von einer „Logik der Gelassenheit“ und gleichzeitig von der „Entdeckung der Langsamkeit“. <sup>265</sup> Beide sind Voraussetzung für den subjektiv wirklich gelebten Augenblick, für die „ganzheitliche“ Verarbeitung von Sinneseindrücken und -erfahrungen, für die Wahrnehmung der koexistierenden Dinge in der Welt und für die Herausforderungen der Zeit, der Gesellschaft, der Kultur, in der wir leben, die durch permanenten, immer schneller werdenden „change“ gekennzeichnet werden kann. Im Bereich der Kunst, so Selle, <sup>266</sup> gilt die linear, messbare Zeit nicht, es gilt stattdessen eine ausgefüllte, gedeutete Sinn-Zeit, über die das Subjekt selbst, frei und selbstverantwortlich verfügt. Das Subjekt muss sich darin üben, sinnlosem Zeitdruck zu entgehen. Es muss lernen, sich Zeit zu nehmen. Das heißt aber auch für jede Form der Bildung, insbesondere aber der Menschenbildung, dass das bewusste, sinnerfüllte Leben von Zeit hier eine besondere Rolle spielen muss.

*Zeit als Voraussetzung*

*der ästhetisch gestaltende Mensch als Herr/-in von Zeit und Raum*

Zu den zu schaffenden günstigen Voraussetzungen gehört auch, dass wir lernen die künstlerische Form als Evidenzphänomen vorausgegangenen intensiven Empfindens, Wahrnehmens und Verarbeitens zu begreifen. <sup>267</sup> Die künstlerische Form ist „Indiz einer im Pro-

<sup>261</sup>Verwendete Literatur:

- Gert Selle: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis; Reinbek bei Hamburg 1988;

<sup>262</sup>Selle, 1988, 103;

<sup>263</sup>Selle, 1988, 103; „Ästhetische Arbeit ist zu verstehen als die suchende oder gerichtete, sowohl psychisch-geistig bewegende wie körperlich erschöpfende, das Subjekt fordernde, ungeteilte Bemühung aller augenblicklich verfügbaren Kräfte und ihrer Quellen in der Lebensgeschichte. Es ist eine Anstrengung, die mit Irritationen und Belohnungen verbunden ist; sie hat aber nichts mit einem Verhaltenstraining, mit irgendeiner Konditionierung zu tun.“

<sup>264</sup>Selle, 1988, 308;

<sup>265</sup>Peter Sloterdijk: Das Andere am Anderen. Zur philosophischen Situation der Alternativbewegung; in: POIESIS 2/ 1986, S. 17f.;

<sup>266</sup>Selle, 1988, 308;

zess realisierten Intensität mit Langzeitwirkung und Überzeugungskraft“. Wiederum spielt hier der Faktor Zeit herein. Im ästhetischen Prozess empfindet sich das Subjekt als Herr seiner Zeit, es vergisst Zeit und Raum, ist ganz selbst. Zudem hat dieser intensiv erlebte Prozess starke Nachwirkung. Er hat die Kraft weit in die Zukunft hinein zu wirken, d.h. auch lange anzuhalten. So kann das Subjekt neue Impulse, neue Kraft und Energie aus den ästhetischen Prozessen ziehen. Das Subjekt macht im Laufe dieses Prozesses und auch später eine Vielzahl von Selbsterfahrungen. Es hat die Chance neue Dimensionen seines Selbst zu erleben. So ist die künstlerische Form zugleich Authentizität, Arbeitsgeschichte und nicht wiederholbare, aber zugleich ritualisierte Übung. Sie ist Bewusstsein, Gegenstand und Lebenszeuge zugleich.

Gleichzeitig kann dieses Nachspüren und Selbsterfinden, das so typisch für ästhetische Prozesse ist, sogar als Königsweg zu Werken der Gegenwartskunst betrachtet werden.

*Nachspüren und Selbsterfinden*

Ästhetische Prozesse sind immer Prozesse der ästhetischen Selbstvermittlung: die ästhetische Arbeit muss verbinden, sie muss vermitteln, sie wird zum Ausdruck des gelebten Lebens und damit zu einem festem Bestandteil des menschlichen Lebens.

*ästhetische Selbstvermittlung*

In der ästhetischen Arbeit müssen sich Anschauungen gegenseitig überprüfen. So kann gesagt werden, dass ästhetische Arbeit sinnliche, psychische und gedankliche Anstrengung fordert.<sup>268</sup> Die ästhetische Arbeit besteht aus einem Netz von Denken und Machen, Machen und Denken, dazu treten immer wieder aufs Neue Wahrnehmen, Empfinden und Verarbeiten. Die Kunstpädagogik hat die Aufgabe ein Netz aus Impulsen, Anlässen, Situationen zu knüpfen, das diese Arbeitsleistung ermöglicht.

*Netzwerk von Denken - Machen, Machen - Denken, Wahrnehmen, Empfinden, Verarbeiten*

## F. Illustration<sup>269</sup>

Einerseits leben wir in einer „highly literate culture“<sup>270</sup>, die vom Wort geprägt und dominiert wird, andererseits jedoch erleben wir insbesondere im Bereich der Neuen Medien, hier denke ich v.a. an das WorldWideWeb, eine zunehmende Verstärkung der Informationsvermittlung über das Bild. Typisch hierfür sind bestimmte Bild - Text - Kombinationen, in denen dem Bild jedoch aber vermehrt Eigenwert übertragen wird: das Bild visualisiert eine verbal gegebene Information. Eine zeitgemäße Kunstpädagogik, muss also, unter der Prämisse der Menschenbildung, ihren Adressaten Bilderfahrungen verschaffen und den Geist sowie die Sinne für Inhalte und Themen der Umwelt und der Bildwelt öffnen.<sup>271</sup> Dazu gehört eben auch und immer mehr die „Bild - Text - Welt“.<sup>272</sup>

*Visualisierung von Information*

*Geist und Sinne für Inhalte und Themen der ‚Bilderwelt‘ öffnen*

<sup>267</sup>-Selle, 1988, 312;

<sup>268</sup>-Selle, 1988, 324;

<sup>269</sup>-Verwendete Literatur:

- Axel von Criegern: Illustrieren und Illustration als Leitbegriffe einer Bilderziehung in der Grundschule; in: Schneider, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip; Weinheim/Basel 1988; S. 67 - 86;

- Axel von Criegern: Vom Text zum Bild. Wege ästhetischer Bildung; Weinheim 1996;

<sup>270</sup>-s.o.;

<sup>271</sup>-v. Criegern, in: Schneider, 1988, 67;

<sup>272</sup>-Der Bereich der Illustration soll hier nur kurz angeschnitten werden, und zwar im Hinblick auf seine Bedeutung für einen menschenbildenden kunstpädagogischen Ansatz und seine Integrationsmöglichkeiten darin. Es geht nicht darum einen erschöpfenden Illustrationsbegriff aufzubauen und seinen Spielarten nachzugehen. Die Problematik der Informationsverarbeitung und der kognitiven Psychologie wurden innerhalb dieses Kapitels bereits betrachtet. Ausführliche Informationen dazu finden sich in: Axel von Criegern: Vom Text zum Bild. Wege ästhetischer Bildung, Weinheim 1996;



*was?* Illustration beruht immer auf einem Grundmuster: ein Text, ein Begriff und eine Adressatengruppe sind vorgegeben; zusätzlich  
*warum?* kommen formale und technische Vorgaben hinzu. D.h. ein/e Illustrat-  
*wie?* tor/-in muss immer wieder aufs Neue drei Handlungs- und Entscheidungs-  
 räume durchlaufen: a. was (welcher Inhalt), b. warum (mit  
 welchen Intentionen) und c. wie (mit welchen Darstellungsmitteln)  
 soll illustriert werden?<sup>273</sup> Die Gewichtung dieser drei Kriterien liegt  
 in der Regel in der Entscheidungskompetenz des/der Illustrators/-  
 torin.

*Illustrieren als Bauen  
 einer festen Brücke zwi-  
 schen Wort und Bild*

Gehen wir von der Grundannahme aus, dass Menschen in Bildern denken und wahrnehmen, d.h. Denken und Wahrnehmung strukturiert, strukturierend, selektiv verlaufen, so kann in der Produktionserfahrung des/der Illustrators/-torin, als auch in der Rezeptionserfahrung der „Leser/-innen und Betrachter/-innen“, das Erlebnis der Konkretisierung, der „réalisation“<sup>274</sup>, von nur mehr vage vorgestellten und empfundenen inneren Bildern gesehen werden. Das Illustrieren baut eine feste Brücke zwischen dem Wort, von dem es abhängt, und dem Bild, das innerhalb eines gewissen Rahmens frei assoziiert werden kann, auf. Der Illustration kann also bildendes, kreatives und interpretatives Potential zugerechnet werden. Infolgedessen müssen aus bildungstheoretischer Perspektive der Illustration, soll sie als illustrationsdidaktischer Ansatz in die Kunstpädagogik integriert werden, drei feste Säulen besonders betrachtet werden:<sup>275</sup>

- die historische Dimension: das Bewusstsein für die Bilderwelt der Adressat/-innen verantwortlich zu sein, sowohl vor der Geschichte, als auch in der Gegenwart und deren Auswirkung in die Zukunft hinein;

*verbale Impulse als  
 Königsweg zu ästhetisch-  
 praktischen Aktivitäten*

Illustrationen haben die Macht innere Bilderwelten zu manipulieren und zu steuern. Liegt beispielsweise eine kleine Geschichte nur verbal, in geschriebenem oder gesprochenem Wort vor, so kann jede/r Leser/-in oder Zuhörer/-in seine/ihre eigene Bilderwelt für die Geschichte aufbauen, deren Freiheit nur durch die Intensität der Erzählkunst gesteuert wird. Die Geschichte wird auf diese Weise zu einem Impuls für den Einsatz der individuellen Phantasietätigkeit und kreativen Leistung, sei es im Bereich der inneren Bilder, oder aber in der Folge in ihrem Ausdruck über künstlerisch-praktische Aktivitäten. Diese subjektiven Bilder sind u.a. abhängig von der Biographie, seiner Kultur, der Zeit und dem Zeitgeist, in dem es lebt, seinem sozialen Umfeld, seinen Erfahrungen mit Geschichten und seiner Praxis, d.h. den Vorerfahrungen des Subjektes und seiner momentanen subjektiven, v.a. auch emotionalen Situation. So sind verbale Impulse immer ein Königsweg zu künstlerisch-praktischen Aktivitäten. Andererseits muss aber immer auch ihre Subjektivität geachtet werden. So bergen Illustrationen die Gefahr die Phantasie und die Kreativität zu kanalisieren. Sie geben ein Muster vor, dem Leser/-innen und Betrachter/-innen folgen. Die Kunst des/der Illustrators/-torin liegt darin die Phantasie seiner/ihrer Rezipient/-innen nicht zu gängeln und zu manipulieren, sondern ihr nur weitere Impulse zu geben, d.h. frei für subjektive Bilder zu bleiben. M. E. ist hierbei die Macht von konventionellen Illustrationen geringer einzuschätzen, als die der Neuen Medien. Ihr Potential Impulse für individuelle ästhetische Aktivitäten zu geben, ist jedoch umso höher.

<sup>273</sup>-ebd., 68;

<sup>274</sup>-vgl. Cézanne;

<sup>275</sup>-ebd., 75;

Menschen lieben Geschichten, sie sind ihr täglich Brot, auf das sie nicht verzichten können und wollen. Sind es jedoch die banalen „Sex & Crime“- Stories der „daily soaps“, die unsere Phantasie beflügeln und die heutzutage die Mehrzahl der TV-Konsumenten, altersunabhängig, an die Mattscheibe fesseln, oder sind es kleine phantasie- und kunstvoll erzählte Geschichten ohne viel Action und „special effects“? Ich denke, die Kunst des Erzählens und der Illustration liegt in ihrer Sparsamkeit, im Freiraum zwischen den Zeilen und den Bildern, nicht in plakativen, bunten, breiten Ausbreitungen von Banalitäten und Plagiaten, die in Ermangelung einer Story alles andere überdecken müssen. Leider ist zu beobachten, dass diese Kunst allmählich immer seltener wird. Man denke an die kommerziellen Erfolge der Medienstars, die aus dem Nichts ins Rampenlicht tauchen und genauso schnell wieder verschwinden oder in Nischen gedrängt werden. Ihr Zauber bleibt jedoch bestehen. So besteht die Hoffnung, dass die manipulativen kommerziellen Bilderwelten die inneren Bilderwelten der Menschen nie ganz an sich reißen können.

- die kreative Bildpraxis: ihre Würdigung als produktiv - rezeptiver Bereich, der im Zentrum aktueller Kommunikationspraxis steht;

Die Fortentwicklung der Kommunikation bedeutet auch die Zunahme der Bedeutung des Visuellen und damit des Bildes. Zwar spricht man häufig von Bildern höherer (z.B. ästhetische Objekte, also Kunstwerke) und niederer Art (Trivialbilder), andererseits steht die Massenbildproduktion heute auf dem Höhepunkt ihrer technischen und innovatorischen Leistungen und Herausforderungen. Die Produktion von Kunst hingegen wird immer mehr an den Rand gedrückt. Die Illustration kann hier, m.E. in einem Zwischenbereich angesiedelt werden, obwohl sie der einen, als auch der anderen Kategorie, je nach ihrer Qualität, zugeordnet werden kann. Sie unterstreicht aber auch die wichtige Funktion des Bildes für die Informationsverarbeitung und die Informationsspeicherung. Wie wir bereits gesehen haben,<sup>276</sup> spielen verbale und bildliche Informationen bei der Informationsverarbeitung immer zusammen und verstärken sich gegenseitig. Informationen, die in schriftlicher und bildlicher Form präsentiert werden, werden deutlich schneller, besser und detaillierter erinnert. Die verbale Information reicht oft nicht aus, um komplexe Zusammenhänge, Abläufe, Konstruktionen, Situationen, o.ä. hinreichend verständlich darstellen zu können. Bilder arbeiten da oft viel effektiver, weil sie die Information simultan, statt sequentiell darstellen.

So können Informationen schneller aufgenommen und verarbeitet werden. Bilder werden in diesem Moment der längeren verbalen Information vorgezogen. Insbesondere die neuen Medien arbeiten verstärkt mit Bildinformationen. Im WorldWideWeb und in den gängigen Benutzeroberflächen der Software kann man beobachten, dass Bilder immer mehr Wiedererkennungs-, Orientierungs- und Navigationsfunktionen übernehmen, um die Navigation zu optimieren und zu ökonomisieren. Dazu muss sich der User ein bestimmtes Bildvokabular (Icons) aneignen, das aber erfahrungsgemäß eindeutiger und einfacher wiederzuerkennen und zu bedienen ist, als das ständig wechselnde verbale Vokabular. Die Kunstpädagogik sollte ihre Adressat/-innen auch für die Herstellung und Entschlüsselung solcher Icons trainieren, ihnen Hilfsmittel anbieten, durch die Bilderflut sicher navigieren und die Spreu vom Weizen trennen zu können. Schließlich sollte es auch ihre Aufgabe sein, die Gestaltungsform, das

*Vorteile der Visualisierung und Verbalisierung von Informationen*

*Bilder übernehmen Wiedererkennungs-, Orientierungs- und Navigationsfunktion im Bereich der Neuen Medien*

<sup>276</sup>vgl. den Beginn des „Praxis-Kapitels“ zur visuellen Informationsverarbeitung;

Layout der Neuen Medien, über eine Schulung der User, dahin direkt beeinflussen zu können, dass Qualität wieder vor Quantität steht, d.h. klare Gliederungen und damit schnelle Informationsaufnahme- und -verarbeitung vor einer Fülle von bunt flackernden und flimmernden Bildchen schlechter Qualität. Da inzwischen fast jeder User auch eine Homepage verwaltet, wird es höchste Zeit diesen Bereich in den illustrationsdidaktischen Ansatz zu integrieren und zu einem festem Inhalt zu erklären. Wie kann Information visuell mit künstlerisch-praktischen Mitteln und Methoden so aufbereitet werden, dass diese die verbalen Informationen verstärken, unterstützen, ergänzen, statt sie zu zukleistern, zu verbauen? Welche Mittel und Methoden bieten mir dazu der Computer, die Kamera, der Camcorder, etc.? Wie kann ich mich in Wort und Bild darstellen?

- die Interpretation von „verbalen Produkten“: als Voraussetzung kommunikativer Bildpraxis, im Sinne einer durch die Neuen Medien immer weiter voranschreitenden universalen, interkulturellen Bild-Text-Kommunikation.

*ästhetische ‚Muster‘  
müssen gelernt werden*

*Plädoyer für Bildsprachenkompetenz*

Wie ich bereits mehrfach beschrieben habe, ist die Bildkommunikation wieder auf dem Vormarsch. Dies entspricht allerdings nicht mehr der gängigen Kommunikationspraxis unserer Kultur. Deshalb müssen wir erst wieder lernen damit umzugehen, d.h. visuelle Informationen zu empfangen und zu entschlüsseln, sowie visuelle Informationen zu erstellen, d.h. zunächst zu visualisieren, und zu senden. Voraussetzung, im Sinne einer gelungenen Illustration, ist dazu immer das Verständnis und eine gelungene Interpretation der verbalen Vorgabe. Dazu gehören zunächst Grundvoraussetzungen des Umgangs mit Texten, dann aber auch ein Grundverständnis der Funktionen und Möglichkeiten des Illustrierens. Dabei kommen wir abermals auf die drei Grundfragen: „was?“, „warum?“ und „wie?“ zurück. Zunächst muss der/die Illustrator/-in verstehen, was Inhalt der verbalen Botschaft ist, wo möglicherweise die Quintessenz liegt, bzw. Informationslücken bestehen. Bereits diese erste Phase ermöglicht ihnen eine intensive Beschäftigung mit der zugrundeliegenden verbalen Information und ein tieferes Verständnis. Damit hängt schon ein zweiter Punkt zusammen: kann einfach parallel zum Text illustriert werden, oder muss textüberschreitend, d.h. Lücken ergänzend, gearbeitet werden? Im zweiten Teil wird die Illustration dann zum festen Bestandteil des Textes, beide sollte im Idealfall ineinander verschmelzen, zu einem Ganzen werden, wo immer das möglich ist. Schließlich kommt die Frage nach der Intention des/der Autors/Autorin und dem Interesse der Adressatengruppe. Hier kommt man ganz stark in den interpretativen Bereich, der subjektiv, emotional geprägt ist. Der ganze Bereich der Reflexion muss trainiert werden, um so geeignete Formen und Mittel der Illustration finden zu können, die aber auch zuvor schon bekannt sein müssen. Insbesondere im Bereich des „wie?“ kann und muss die Kunstpädagogik Regeln und Richtlinien vermitteln, um so für eine gelungene Gestaltung sensibilisieren zu können. Bildung ist eben auch „Geschmacksbildung“. Ästhetische Muster müssen teilweise erlernt werden. Ich denke insbesondere an das Gefühl für Proportion, Farbe, Komposition, etc.

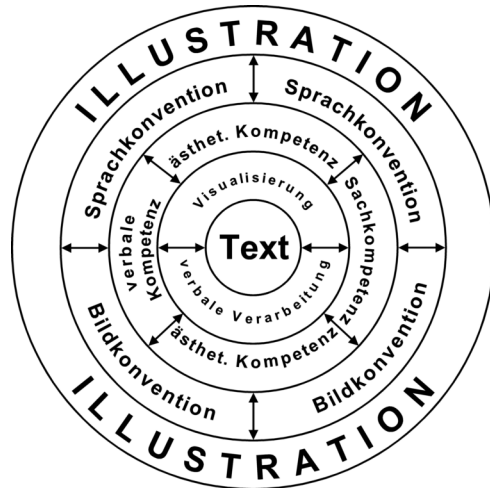


Abb. 130

Die Grafik versucht zu verdeutlichen, wie der Weg von der Textvorlage zur Illustration im weiteren Sinne generell verläuft. Sowohl die verbale, als auch die visuelle Informationsverarbeitung sind an diesem Prozess beteiligt. Sie zeigt, welche Kompetenzen des/der Illustriators/-torin dazu Voraussetzung sind und welche Konventionen er/sie dabei kennen und beachten muss. Dabei habe ich absichtlich die Grafik nicht in zwei Hälften, eine verbale und eine ästhetisch - visuelle, geteilt, weil ich der festen Überzeugung bin, dass eine solche Trennung unmöglich und auch unsinnig ist. Beide „Qualitäten“ und die dazugehörigen Instanzen, Kompetenzen und Konventionen müssen Hand in Hand greifen und arbeiten, damit am Ende, als Synthese einer gelungenen Zusammenarbeit eine gute Illustration als Resultat stehen kann. Die Pfeile sollen dabei ausdrücken, dass sich die verschiedenen ringförmigen Schichten der Grafik gegenseitig durchdringen, der Prozess die Grafik von ihrer Mitte, dem Text, bishin zu ihrem äußersten Ring, der fertigen Illustration, mehrfach vorwärts und rückwärts durchläuft und dabei immer wieder die verschiedenen Instanzen eingeschaltet werden. Es gibt also sowohl eine kreisförmige, spiralförmige Bewegung von Innen nach Außen, als von Außen nach Innen, dabei können auch einzelne Ringe durchaus übersprungen werden.

Weiterhin muss bedacht werden, dass man bei der Illustration, im kunstpädagogischen Sinne, nicht nur von der klassischen Illustration von Texten spricht, sondern im weiteren Sinne darunter alles subsummiert werden kann, was zur Produktion im Bild - Text - Bereich zählt: Puppenspiel, Schattenspiel, Rollenspiel, Film, Performance, Trickfilm, Foto-Roman, Bildergeschichte, Comic, Buchillustration, Bilderbuch, u. v. a. m. Mit diesem Verständnis muss dann vom Bild im weiteren Sinne gesprochen werden. Charakteristisch ist jedoch immer der spielerische Umgang mit Texten, ihr Umspielen. Die Textvorlage fordert die Kreativität heraus, fördert ein assoziatives Denken, das Innovationen, Divergenzen, etc., zulässt, entwickelt das spielerisch-modellhafte Moment, das jedem Illustrationsprozess innewohnt. Illustrationen vermitteln Welt-Erfahrungen, sie haben enzyklopädische, definierende und sinnstiftende Funktion. Illustrationen kommen dem Kind entgegen: so wie das Kind es selbst liebt, werden in der Illustration Dinge, Ereignisse, Figuren,... erfunden, kombiniert, verzerrt, übertrieben, verfremdet, dynamisiert,... Sie können sinnstiftend oder unterhaltend sein, sind oft humorvoll.

*zum illustrationsdidaktischen Ansatz*

Illustrationen jeglicher Art sind Träger von Kultur. Der illustrationsdidaktische Ansatz hat so das Potential in besonderem Maße zu einer fächerverbinden Brücke zur Medienpädagogik und zur Informatik zu werden, generell aber verbindet er sogar alle Fächer des klassischen Schulunterrichts. Zu ihm gehört immer ein dramatisierendes Element. Nicht das Produkt, das illustrative Bild, zählt, sondern der Prozess des Verdeutlichens, Erklärens, Bestimmens, Ausspielens, Dramatisierens, Assoziierens, Realisierens, u. v. a. m.<sup>277</sup> Unter dem Begriff der Illustration wird hier ein weites Feld von sprachbezogenen Abbildungs- und Darstellungsformen vereint.<sup>278</sup>

<p><b>Analyse:</b> Denken und Wahrnehmen: Verstehen und Verarbeiten der Textvorlage</p> <p>(Dramaturgie, Textanalyse und Interpretation, Darstellungsmöglichkeiten)</p>	<p><b>Konzeptbildung:</b> Planungs- und Durchführungsideen ästhetischer Darstellungsmöglichkeiten der Textvorlage (sinnliche Erfahrungen, Darstellungsmöglichkeiten)</p>	<p><b>Synthese:</b> ästhetisch-praktische Umsetzung des Illustrationsvorhabens innerhalb seiner Rahmenbedingungen (Konventionen kennen und nutzen, Zusammenwirken von Bild und Text, spezifische Ästhetik von Illustrationsmedien)</p>
<p><b>1. Lesen des Textes:</b> Erfassen des Inhaltes, der literarischen Form; Bilden erster Percepte; Sammeln;</p>	<p><b>4. Zuordnung von Text- und Illustrationsstil:</b> Motive, Bildform, Technik, Methode, etc;</p>	<p><b>7. Berücksichtigen der Rahmenbedingungen:</b> Layout-Vorgaben (Farbe, Schrift, Größe, Anordnung, Stil,...); Zeitvorgaben (Dauer); Adressaten; Verarbeitung; Einzelillustration oder Großprojekt einer Bildfolge?: etc.;</p>
<p><b>2. Gliedernde und akzentuierende Lektüre:</b> sinnstiftende, vertiefte Lektüre; erste Konzeptbildung; Konkretisierung der ersten Percepte; erste Realisierungs-ideen; erste Einteilung und Auswahl von Bildsequenzen;</p>	<p><b>5. Erste Skizzen:</b> Ikonografie und Erfahrungen: Sammeln von vergleichbarem Bildmaterial; Skizzen: Ausdruck innerer Vorstellungen und Bilder; detaillierte Bearbeitung bestimmter Handlungsabschnitte; Materialsuche; Detailstudien;</p>	<p><b>8. Funktion und Leistung der Illustration bestimmen:</b> abstrakt, realistisch, avantgardistisch, verfremdend?; Ziel: Schmuck, Verständnishilfe, Motivator?; Materialfragen; Einzelprobleme der Gestaltung bestimmen; Bildabfolge; Bild-Text-Verhältnis;</p>
<p><b>3. Verarbeiten der Text-Aussage:</b> erste Interpretations- und Transferansätze und -ideen;</p>	<p><b>6. Systematisches Skizzieren:</b> Darstellungsform, Perspektiven, Achsen, Proportionen, Ausschnitte, Verzerrungen, Verfremdungen, Typisierung; systematisches Durchspielen verschiedener Ebenen der Textinterpretation;</p>	<p><b>9. Gestalten:</b> konzentrierte Annäherung an Inhalt und Intention der Textvorlage; Steigerung der künstlerischen Qualität; Ausfeilen der Illustration; Steigerung der Intensität;</p>

Abb. 131

### *Illustrieren als Schaltstelle kindlichen Bild-Lernens*

Betrachtet man den Prozess der Illustration genau, so kann man nicht abstreiten, dass das Illustrieren eine „Schaltstelle kindlichen Bild-Lernens“<sup>279</sup> darstellt. Sie ist immer adressaten- und verständnisbezogen, bewegt sich zwischen Kunst- und Trivialbild, sie öffnet sich zur Sprache und ist in hohem Maße kommunikativ und motivierend.

<sup>277</sup>-v. Criegern, 1988, 78;

<sup>278</sup>-v. Criegern, 1988, 79/80;

<sup>279</sup>-v. Criegern, 1988, 85;

## G. Möglichkeiten und spezifische Bedeutung der Neuen Medien, insbesondere des Computers, für die künstlerisch - ästhetische Praxis<sup>280</sup>

Ausgangspunkt jeder Beschäftigung mit den Neuen Medien unter kunstpädagogischer Fragestellung muss immer die Tatsache sein, dass zwar die Notwendigkeit einer allgemeinen Bilderziehung in der Mediengesellschaft, in der wir leben, ständig anwächst, das Problem selbst aber für die Bildungspolitik einerseits und die pädagogische und kunstpädagogische Reflektion noch nicht die entscheidende Beachtung findet, die die daraus erwachsenden Problemstellungen notwendig machen. Wir befinden uns in einer Zeit des Wandels von der „Wort- und Buchkultur“ zur „Bildkultur“. So verändern sich auch die Anforderungen an die allgemeine Menschenbildung und die Schlüsselqualifikationen. War „kommunikative Kompetenz“ bisher eher verbal bestimmt, so beinhaltet sie heutzutage eine Kompetenz, die Bildkommunikation in Verbindung mit Medienkompetenz fordert.<sup>281</sup>

*von der Buchkultur zur Bildkultur*

Wir können nicht ignorieren, aber auch genausowenig tolerieren, dass das Bildgedächtnis der Kinder und Jugendlichen, und damit auch ihre schöpferische Phantasie, ihre ästhetischen Muster, Schemata und Modelle, heutzutage überwiegend durch Medienerfahrungen und den damit verbundenen jugendspezifischen Kommunikationsstrukturen geprägt werden: damit ändern sich auch die Entwicklung der Bildvorstellungen und die visuelle Informationsverarbeitung.

*Veränderung der Kommunikationsstrukturen im Medienzeitalter*

Exkurs IX: Modell des Humanen Prozessors<sup>282</sup> Seite 636

Kunsterzieher/-innen können diese Veränderungen tagtäglich in der aufmerksamen Betrachtung der entstehenden Kinder- und Jugendzeichnungen beobachten, wenn sie dafür nur offen sind.

In der Kunst und in der Kunstpädagogik steht das digitale Bild des Computers innerhalb einer linearen Entwicklung der Verarbeitung von Bildinformationen von der prähistorischen Höhlenzeichnung, über das Tafelbild des Mittelalters, der Fotografie, der Fotoreprodu-

*digitales Bild als Phänomen innerhalb der Kulturgeschichte des Bildes*

### <sup>280</sup>Verwendete Literatur:

- Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht; Hannover 1998
- Johannes Kirschenmann/Georg Peez: Kunstpädagogik mit der Maus, in: Kirschenmann/Peez, 1998, 5-11;
- Torsten Meyer: Neue Medien - Neue Ordnungen, in: Kirschenmann/Peez, 1998, 26 - 31;
- Birgit Richard: Indifferenz, Interaktion und Immersion, in: Kirschenmann/Peez, 1998, 32 - 35;
- Markus Schnabel: Digitalisierung. Kulturelle und historische Aspekte zur Entwicklung des Computers, in: Kirschenmann/Peez, 1998, 36 - 41;
- Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999;
- Hans-Dieter Kübler: Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagwortes, in: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 25-47;
- Helga Theunert: Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension, in: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert.: Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 50 - 59;
- Allen Newell: Unified Theories of Cognition, Harvard 1990/1994;
- J. Bauer/S. Eigenmann/C. Lappe/S. Schoett/A. Stendel/a. Wildemann(Hg.): Schnittmengen ästhetischer Bildung. Zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik, München 2000;
- Anna - Leena Aarnio: Computer in Art Teaching; in: Power of Images, INSEA 1992, Helsinki 1993, 52 - 59;

<sup>281</sup>Freiberg, 1998, 13, in: Kirschenmann/Peez, 1998; „Die Veränderung der Bildkommunikation durch die Mediatisierung aller Lebensbereiche hat Folgen für die ästhetische Entwicklung, für das Empfinden, Wahrnehmen, Vorstellen und Denken auch und besonders der Kinder und Jugendlichen.“

**QUERVERWEISE:** s. Seite 636f. „Neue Medien“

<sup>282</sup>:s. Anhang: „Weiterführende Texte“/ Kap. 7, Exkurs 9;

tion, dem bewegten Bild und schließlich den elektronisch verarbeiteten Bildern in Film, Fernsehen und Video.<sup>283</sup> Aus diesem Grund muss es Ziel und Aufgabe der Kunstpädagogik sein, sich mit der Herstellung und der Ästhetik digitaler Bilder zu beschäftigen und Beurteilungskriterien dafür, sowie ein darauf gerichtetes ästhetisches Verhalten zu entwickeln. Sicherlich muss es auch eine Aufgabe der Kunstpädagogik sein, die Fülle der nur noch digital erlebten Erfahrungen durch sinnliche Erfahrungsangebote zu kompensieren, aber die Kunstpädagogik darf darüber nicht vergessen, dass sie auch die Verantwortung dafür trägt, die Kinder und Jugendlichen bei ihrer Erkundungsreise durch die mediatisierte Welt vertrauens- und verständnisvoll zu begleiten und ihnen ästhetische Strategien und Erfahrungen zu vermitteln. Wo diese Reise hinführen wird, ist unbestimmt. Immer wieder aufs Neue werden Hindernisse an uns herantreten, neues, unbekanntes Gebiet wird von den Kunstpädagog/-innen zusammen mit ihren Adressat/-innen beschriftet werden. Wichtig ist dabei, dass die Kinder und Jugendlichen die sogenannte „Medienkompetenz“ als Schlüsselqualifikation erwerben.

Exkurs X: Definitionen von Medienkompetenz<sup>284</sup> Seite 637

*Medienkompetenz setzt sich im ästhetischen Bereich aus vier Grund-säulen zusammen:*  
*a. instrumentelle Medienkompetenz*  
*b. kritische Medienkompetenz*  
*c. Mediengestaltungskompetenz*  
*d. ‚computational literacy‘*

Die Neuen Medien sind da und werden im Alltag inzwischen ganz natürlich eingesetzt. Sie können weder ignoriert, noch tot geschwiegen werden, noch steht es der Kunstpädagogik zu, sich mit den Ängsten der Erwachsenen, v.a. der Eltern zu solidarisieren. Es handelt sich noch nicht einmal um neue Anforderungen, Kompetenzen. Diese sind zumindest seit den 70iger Jahren mit der Visuellen Kommunikation offengelegt. Allerdings sollte darauf geachtet werden, dass die Beschäftigung mit den Neuen Medien nicht die traditionellen Ziele und Inhalte verdrängt. Dieser neue Bereich sollte das klassische Repertoire ergänzen, vervollkommen, sollte dann thematisiert werden, wenn sich daraus neue Möglichkeiten, Aufgaben- und Problemstellungen ergeben, oder aber sich Sachverhalte eindringlicher, ökonomischer präsentieren und vermitteln lassen. Sicherlich birgt die Integration der Neuen Medien in die Kunstpädagogik auch Risiken, man denke z.B.<sup>285</sup>

- an die daraus resultierende Abhängigkeit von „Apparaten“ und die geforderte instrumentelle Kompetenz der Kunstpädagog/-innen;
- an die gefährliche, bedenkliche Tendenz, dass Wissen und Problemstellungen zufällig, spontan, zersplittert, fragmentiert und in immenser, aber unreflektierter Quantität, ohne Rücksicht auf die Qualität, die Altersgemäßheit, etc., weitergegeben und passiv konsumiert wird; dem muss das aktive Sammeln originärer Materialien, Begegnungen und Erfahrungen entgegengesetzt werden;
- an die Erfordernisse eines dynamischen, flexiblen, souveränen Wissenmanagements;
- an die Veränderung der Welterkenntnis und -deutung, die fortan auf Abstraktion und Simulation basieren wird, statt auf Primärerfahrungen; d.h. wir brauchen demokratische Kompetenz;
- an die Unzulänglichkeit bisher vorhandener Mal- und Zeichen-, sowie Lernsoftware bzw. den Mangel, für den kunstpädagogischen Einsatz und dem häufig damit verbundenen Katalog an ClipArts,

<sup>283</sup>-vgl.: Axel von Criegern: in: Kirschenmann/Peez, 1998, 7;

<sup>284</sup>-s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 7, Exkurs 10;

<sup>285</sup>-vgl. Kirschenmann/Peez, 1998, 9-10;

- Torsten Meyer: Neue Medien - Neue Ordnungen, in: Kirschenmann/Peez, 1998, 26 - 31;

- Birgit Richard: Indifferenz, Interaktion und Immersion, in: Kirschenmann/Peez, 1998, 32 - 35;

- Markus Schnabel: Digitalisierung. Kulturelle und historische Aspekte zur Entwicklung des Computers, in: Kirschenmann/Peez, 1998, 36 - 41;

- Henning Freiberg: Thesen zur Bilderziehung. Plädoyer für ein neues Fachverständnis in der Bild-Mediengesellschaft, BDK-Mitteilungen 2/1995, 21- 23;

Formatvorlagen, Effektfiltren, etc., die den Anwender/-innen vorgaukeln ästhetische Entscheidungen abzunehmen und sie insbesondere unmündig machen; die Anwender/-innen lernen die Besonderheiten einer Software und seines Programmierers kennen, statt ästhetische Kriterien und Kategorien; sie imitieren, statt selbstbestimmt zu gestalten und zu produzieren;

- an die mit jeder Ästhetisierung einhergehende Anästhetisierung, d.h. den Verlust der Wahrnehmung;<sup>286</sup> durch die ästhetische Praxis muss die verschwundene Wirklichkeit wieder ans Tageslicht gelangen und greifbar gemacht werden;
- an den hohen finanziellen und zeitlichen Aufwand, der i. A. betrieben werden muss, um ansprechbare Resultate zu erhalten;
- an den Verlust der Zeit und des Zeitgefühls durch die immer schneller werdende Datenverarbeitung und EBV: dem muss Verlangsamung und Arbeitsverlängerung entgegengesetzt werden: intensive Arbeit am Detail und Reflexion bis ins Detail;
- an die Vereinzelung vor dem Computer, bei der dann das Gerät das FeedBack übernimmt, statt eines kommunikativen Austausches mit der Gruppe; diesem Phänomen muss engagiert entgegengearbeitet werden; dies beginnt bereits bei der Gestaltung und der Auswahl und Platzierung der Möbel: durch Aufbau von Arbeitsinseln im Computerraum, die direkte interpersonale Kommunikation und soziale Kontakte fördern, statt der Einrichtung von Einzelarbeitsplätzen;
- an den Aufbau von neuen virtuellen Fluchtwelten, in die sich die Jugendlichen zurückziehen, aber an die sie sich auch verlieren können: dagegen sollte Spaß und Freude am gemeinsamen stressfreien Gestalten gesetzt werden;
- an die mögliche Suchtwirkung eines permanenten Medienkonsums und die daraus resultierenden Konsequenzen für das Individuum: dagegen sollte auch Spaß und Freude am gemeinsamen stressfreien Gestalten gesetzt werden;
- an die Förderung und Stärkung der Mädchen in einer immer noch männerdominierten technischen Welt;
- an die Gleichbehandlung von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft und finanziellem Hintergrund: es müssen Möglichkeiten errichtet werden, entsprechend ausgestattete Computerarbeitsplätze auch außerhalb des Unterrichts kostenlos für jeden nutzbar zu machen; die sogenannte „computer literacy“ bzw. „media literacy“ muss für jedermann und jederfrau erschwinglich sein;
- an die Inhaltsleere und Gefühlskälte digitaler Bilder: dem muss mit dem Austausch von Gefühlen beim Betrachten und Reflektieren der entstandenen Produkte begegnet werden;
- an die neu entstehenden Möglichkeiten, wie z.B. MultiMedia mit der darin integrierten Interaktivität, die neue Bildwelten ermöglichen und damit auch eine neue Ästhetik und dementsprechende Beurteilungskriterien und -kategorien erfordert;
- an die neu entstehenden Ordnungen, die insbesondere durch die Möglichkeiten zum „HyperText“ entstehen: HyperTexte funktionieren anders als klassische Buchtexte. Es gibt keine Rezeptionsvorschriften, keinen festen Pfad, an den sich der Leser halten kann. Links stehen parallel zum Text, bereit zur freien Auswahl. Hypertextuale Hinweise müssen nicht direkt auf den Text verweisen, sondern können in neue Richtungen (weg-)führen: diese erfordert neue Rezeptions-, Selektions- und Evaluationsstrategien und -kompetenzen;
- an den Bedeutungswandel der Schrift, die ihre Funktion als Sinnbild geschichtlicher Kontinuität und Macht mit zunehmender Verbreitung digitaler Kommunikationsmedien verlieren wird; deshalb sollte die Beschäftigung mit Typographie und Layout intensiviert

---

<sup>286</sup>vgl.: Wolfgang Welsch;



*Medienkompetenz als Kernkompetenz*

- und ihre Bedeutung für die Entwicklung der menschlichen Kultur als Kulturträgerin verdeutlicht werden;
- an die Faszination der Technik und daraus resultierende Euphorie und **blinden Medienoptimismus**, denen der kritisch selektierende Umgang mit den neuen Medien entgegengesetzt werden muss;
  - an die **Leiblichkeit** des Menschen, die über der virtuellen Welt mit ihren faszinierenden Möglichkeiten nicht vernachlässigt werden darf, sowie der riesige Bereich ästhetisch-sinnlicher Erfahrungen. Dieser muss als Gegenpol gestärkt werden: der Umgang mit den elektronischen Medien muss durch einen auf alle Sinne bezogenen Umgang mit Medien und elementaren Rohstoffen ergänzt werden, die möglichst alle Sinne ansprechen und sensibilisieren können.

Untersuchungen belegen, dass die Zeit, die die Menschen vor den Neuen Medien verbringen, ständig wächst, und zwar alters- und schichtunabhängig. Eine Delphi-Befragung<sup>287</sup> von Prognos und Infratest Burke Sozialforschung im Auftrag des Bundesbildungsministeriums untersuchte 1996/1998 welche Kompetenzen nahezu 1000 Bildungsexpert/-innen für grundsätzlich notwendig erachten, um sich in der Wissensgesellschaft 2002 zurechtfinden zu können und wie sie die einzelnen „Kernkompetenzen“ für die verschiedenen Bildungsbereiche einschätzen. Allerdings fehlen inhaltliche Begriffsbestimmungen und Begründungen.

Exkurs XI: Delphi-Befragung 1996/1998<sup>288</sup> Seite 639

Medienkompetenz spielt in der Schule nur eine untergeordnete Rolle spielt, höchstens dienende Funktion, etwa als Zusatzqualifikation einnimmt. Entspricht diese Einschätzung den tatsächlichen Anforderungen der Wissensgesellschaft heute?

## 1. Die Gesellschaft und die Neuen Medien<sup>289</sup>

Exkurs XII: Ergebnisse aus der Shell-Studie „Jugend 2000“<sup>290</sup> Seite 639

*Veränderung des Menschenbildes im Medienzeitalter*

Generell kann in einem Rückblick auf die 80iger Jahre festgestellt werden,<sup>291</sup> dass die neuen Technologien äußere und innere Anpassungsprozesse ausgelöst haben. Da ist zunächst eine Veränderung des Menschenbildes zu beobachten: „die 80iger Jahre vermitteln den Eindruck unfehlbarer, durchsetzungsfähiger, selbstbewusster-

<sup>287</sup>-in: Kübler: in: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 43/44; => J. Stock u.a.: Delphi-Befragung 1996/1998. „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. Integrierter Schlussbericht von Prognos AG. und Infratest Burke Sozialforschung GmbH&Co im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. München/Basel 1998;

<sup>288</sup>-s. Anhang: „weiterführende Texte“/Kap. 7, Exkurs 11;

<sup>289</sup>- Verwendete Literatur:

- Computer+Unterricht H 36/1999 „Video- und Computerspiele“

- Johannes Fromme/Norbert Meder/Nikolaus Vollmer: Computerspiel in der Kinderkultur, Opladen 2000;

- Henning Freiberg: Ästhetische Bildung in einer von neuen Technologien und neuen Medien geprägten Zeit; in: K + U 139/1990 und in: K+U Sammelband: Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995, Seelze 1996;

- Elke Stolzenburg/Anke Bahl: Medienkompetenz bei 11 - 15jährigen Mädchen und Jungen: Grundlagen und Voraussetzungen für die weitere Ausformung, in: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert(Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 128 - 136;

- Friedemann Schindler: Computerspiele und Internet - Wie sie genutzt werden und welche Rolle sie bei der Förderung der Medienkompetenz spielen, in: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert(Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 180 - 187;

- Alexander Glas: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters, Frankfurt/M. 1999;

- Gabriele Koeppel - Lokai: Der Prozess des Zeichnens. Empirische Analysen der grafischen Abläufe bei der Menschendarstellung durch vier- bis sechsjährige Kinder; Münster/ New York 1996;

- Shell - Studie: Jugend 2000, 2 Bde, hg. V. Deutsche Shell; Opladen 2000;

<sup>290</sup>-s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 7, Exkurs 12;

<sup>291</sup>-Henning Freiberg: Ästhetische Bildung in einer von neuen Technologien und neuen Medien geprägten Zeit, in: K+U H 139/1990, 6-18;

und karriereorientierter Menschen, die ihren materiellen Wohlstand auch zeigen.<sup>292</sup> Dieses Bild zeigt aber nur eine Gruppe der Nutzer / -innen der neuen Technologien. Insgesamt betrachtet sind die individuellen und gesellschaftlichen Auswirkungen der Neuen Technologien, insbesondere in der Arbeitswelt sehr widersprüchlich zu kennzeichnen: Sie bewirken bei der größten Gruppe der Nutzer/-innen Dequalifikation, d.h. Enteignung des Wissens, Formalisierung des Denkens, Abbau von Kreativität und Entscheidungskompetenz, sowie körperliche und psychische Störungen. Bei einer kleinen Gruppe bewirken sie hingegen Qualifikation, d.h. Expertenwissen, Kreativität, Handlungs- und Entscheidungskompetenz, physische und psychische Entlastung und eine „ganzheitliche“, multisensuelle Entfaltung aller am Computer einsetzbaren Fähigkeiten.<sup>293</sup> Die Qualifizierungstendenz ist konsequenterweise abhängig von der kompetenten Bedienung der neuen Technologien. Verändert die zunehmende Informations- und Bilderflut, sowie die Beschleunigung aller Lebensprozesse auch die innere menschliche Informationsverarbeitung? In einer Reihe von Untersuchungen zu den Folgen im Umgang mit dem Computer konnten bestimmte Tendenzen festgestellt werden:<sup>294</sup> Die GRP<sup>295</sup> konnte eine allgemeine Desensibilisierung in der Wahrnehmung von etwa 1% pro Jahr feststellen. Die größten Einbrüche wurden seit den 70igern im Geschmacks- und Geruchssinn festgestellt. In den 80iger Jahren wurden Veränderungen in der Informationsverarbeitung des Gehirns verzeichnet:<sup>296</sup>

„Dadurch, dass die Informationen gleichzeitig, d.h. parallel und unverbunden aufgenommen und gespeichert werden, können mehr Informationen in der gleichen Zeit und letztlich damit schneller verarbeitet werden. Die Vernetzung im Gehirn soll abnehmen, bestimmte Gehirnzentren würden bei bestimmten Reizen nicht mehr stimuliert, synästhetische Vernetzung, z.B. Farbwahrnehmung bei Ton- oder Geschmacksreizen, fanden heute quasi nicht mehr statt. Dafür sollen Widersprüche und Dissonanzen besser ertragen werden können und die einzelnen Informationen unabhängig voneinander verarbeitet und für sich genossen werden.“

Sind diese Hypothesen gültig, so würde die quantitative Zunahme von Informationen und Sinnesreizen zu einer Desensibilisierung und zu einer qualitativen Neuorganisation der Informationsverarbeitung führen. Diese neue Art der Reiz- und Informationsverarbeitung muss auch zu neuen offenen Ausdrucksformen in der Kunst führen, wie sie bereits in der Postmoderne angedeutet werden. Die Veränderungen des Menschenbildes durch die Technisierung und die Mediatisierung verändern letztendlich auch unsere Kultur und damit die gesamten Rahmenbedingungen der ästhetischen Sozialisation und konsequenterweise damit auch der Ästhetischen Bildung.

*Veränderung von Wahrnehmungsgewohnheiten*

<sup>292</sup>-ebd.: 8;

<sup>293</sup>-ebd.;

<sup>294</sup>-ebd.; und: Robert Schulz/Jörg Pflüger: Der maschinelle Charakter. Sozialpsychologische Aspekte zum Umgang mit Computern; Opladen 1987;

<sup>295</sup>-GRP: Gesellschaft für Rationelle Psychologie untersucht im Auftrag der Industrie seit ca. 20 Jahren - alle 5 Jahre - an 4000 VPS in 48stündigen sogen. Versuchspartys: gemessen werden Herz- und Atemrhythmus, Muskelspannung, Blutdruck, Blutvolumen, Hautwiderstand, Gehirnströme, Pupillenveränderung (Bericht über der Arbeit u. Ergebnisse der GRP in: Wiener 5/1989;);

<sup>296</sup>-Freiberg, 1990, 8;

### a. Aspekte möglicher Auswirkungen der Neuen Medien in ihrer Funktion als Leit- und Vorbilder auf die Entwicklung der Kinder- und Jugendzeichnung

*„generation gap“*

Kinder und Jugendliche nehmen an den verschiedenen Realitäten unserer Gesellschaft, wie z.B. Jugendszene, Konventionen der Erwachsenen, Populärformen von Kunst und Gebrauchskunst, teil. Diese Teilnahme wird heute überwiegend durch die Medien vermittelt. Bei Jugendlichen steht der Besitz von Neuen Medien ganz hoch in ihrer Rangliste. Es bestehen keine Berührungsängste. Sie sehen die Auswirkungen weitgehend unproblematisch und unkritisch. So werden Angebote und Inhalte i. A. ohne kritische Reflexion übernommen. Jugendliche und Erwachsene nehmen heutzutage über die Medien an genau denselben Realitäten teil. Dies bedeutet, dass es keine Schutzräume mehr gibt. Erwachsene verfügen meist, im Gegensatz zu Kindern und Jugendlichen, über Mechanismen, mit denen sie den Wahrheitsgehalt der vermittelten Botschaften relativieren können. Jugendliche hingegen sind kaum in der Lage, ihre Medienkenntnisse zu hinterfragen. Medienwelten werden so zum Bestandteil erlebter Realität und beeinflussen dadurch direkt die persönliche, individuelle Informationsaufnahme und -verarbeitungsmuster.<sup>297</sup>

*Veränderung der Kinder- und Jugendzeichnung durch die Neuen Medien*

Diese Tendenz zeigt sich häufig in Kinder- und Jugendzeichnungen, in denen gängige Muster der Realität mit Mustern virtueller Realitäten verknüpft werden. So kann man beobachten, dass vertraute Intérieurs oder Landschaften, sowie vertraute Personen und Tiere, als solche aufgegeben werden, und stattdessen der Versuch stattfindet, diese als Computersimulationen wiederzugeben. Die Begeisterung für das Medium tritt in solchen Fällen vor die „Naturerfahrung“. Oftmals wird von Zeichner/-innen der Bildschirmrahmen mitgezeichnet. Auffällig ist, dass die Kinder zwar den Inhalt der Computersimulationen in den gängigen Mal- und Zeichentechniken nachzeichnen, nicht jedoch die typischen Merkmale einer Pixelgrafik in ihrer Technik kopieren. Die Art der Darstellung entspricht, sofern die Kinder klassisch arbeiten, den Darstellungsformen ihrer Altersstufe. Sobald die Kinder und Jugendlichen hingegen die Möglichkeiten bekommen, den Computer selbst als Mal- und Zeichenwerkzeug zu nutzen, ändert sich dies im Hinblick darauf, dass versucht wird, mithilfe von Cliparts und EBV-Techniken das eigene Bildergebnis zu optimieren. Für Baacke<sup>298</sup> werden die Symbole aus den Medien zur „Wirklichkeit aus erster Hand“. Sie kommt nicht zur gewohnten Wirklichkeit dazu, sondern sie ist ein fester Bestandteil, genuiner Art, geworden. Unterschiede zwischen Primärerfahrungen und vermittelten Medienerfahrungen werden kaum mehr erkannt. Die durch die Medien vermittelten Verhaltens- und Lebensformen werden kopiert und übernommen. Sie werden zu austauschbaren Bestandteilen der eigenen Persönlichkeit. Dadurch gewinnen sie Realitätscharakter. Sehr deutlich kann man dies durch die Einflüsse der „daily soaps“ und der „Musikkanäle“ wie MTV und VIVA beobachten. Die Figuren werden äußerlich kopiert. Man übernimmt Kleidung, Frisur, Aussehen, aber auch Mimik, Gestik, spezifische Verhaltensrepertoires unkritisch für ein paar Wochen, um danach wiederum in eine neue Haut, die dann gerade „in“ ist, schlüpfen zu können. Dabei beschäftigt man sich

<sup>297</sup>vgl. Glas, 1998/1999, 124

<sup>298</sup>D. Baacke: „Die 6-12-jährigen“ und „Die 13-18-jährigen“, beide: Weinheim/Basel 1993, 263; zitiert aus „Glas, 1998/1999, 125“;

nicht mit der „message“, den Inhalten, der Musik, der Qualität. Das alles ist unwichtig. Es geht vielmehr um passives Konsumieren und das Erschaffen von blassen, für kurze Zeitabschnitte relevanten, Plagiaten. Dadurch hat sich inzwischen schon eine ganze Industrie um diese Adressatengruppe installiert und scheint blendend davon leben zu können.

Ein hoher Anteil, der von den Jugendlichen konsumierten Medienprodukten, besteht aus bewegten Bildern in Film, Fernsehen, Video und Computerspielen. Diese Bilder schlagen sich in ihren ästhetisch-praktischen Arbeiten nieder. Eine besonders hohe Anziehungskraft geht dabei für viele Kinder und Jugendliche von Science-Fiction und Horrorproduktionen aus. Die bildnerische Arbeit der Jugendlichen greift i. A. auf statisches Bildmaterial zurück, das sie in Jugendzeitschriften, Verpackungen von Computerspielen, Postern, Photos, Spielfiguren, etc. finden. Die immer schneller werdende Bild- und Schnittfolge von Filmprodukten, die von Jugendlichen konsumiert werden, insbesondere von Videoclips, lässt kaum noch eine zeichnerische Rekonstruktion im Gedächtnis zu. Es entsteht eine rauschhafte, traumhafte Gesamtwirkung, die einen großen Reizeffekt auf die Sinneswahrnehmung ausübt.

*das bewegte Bild*

Daneben üben Printmedien immer noch einen großen Reiz auf die Jugendlichen aus, Spitzenreiter ist dabei immer noch die Zeitschrift „BRAVO“. Bekommen die Kinder und Jugendlichen erst einmal die Möglichkeit mit digitalen Möglichkeiten zu gestalten, nutzen sie diese sehr gerne für ihre Bedürfnisse aus. Da werden kurze GIF-Animationen mit einem Werbezug für ihre Lieblingsmarke erstellt, eine „Collage“ mit den Lieblingsstars der „boy-“ oder „girlgroup“ vor einer selbst gestalteten Bühne erdacht, usw. Namen, Marken und Sprüche spielen eine genauso große Rolle, wie die Bilder von den Stars. In diesem Bereich übt auch das Internet eine ungeheure Faszination aus: Als etwas, wo man Informationen finden kann, die die Erwachsenen noch nicht haben und gar nicht haben müssen, eine neue Möglichkeit der Selbstdarstellung und des Schlüpfens in andere Rollen, etwa in den Chaträumen, die es zulassen, die eigene Identität ganz nach Lust und Laune zu ändern.

*Übergang von Printmedien und OnlineMedien*

Obwohl sich die Kinder und Jugendlichen auf den ersten Blick nicht mit Tageszeitungen und Nachrichten zu befassen scheinen, deutet sich in Untersuchungen an,<sup>299</sup> dass sich großpolitische Ereignisse, wie der Krieg in Ex-Jugoslawien oder im Golf, Gewalt gegen Ausländer/-innen, etc., bereits bei Jüngeren schon auf ihre Bilder auswirken. Solche Bilder drücken oftmals Ängste oder Wunschträume aus.

*Einfluss von großpolitischen Ereignissen auf Kinder- und Jugendzeichnungen*

Daneben zeigt sich durch die Möglichkeiten des ästhetisch-praktischen Gestaltens am Computer, dass sich die altersspezifisch favorisierten Inhalte, Themen und Techniken verändern. So kann man z.B. beobachten, dass durch das Tool „Farbeimer“ bereits die Zeichnungen von kleinen Kindern perfekt ausgemalt sind, obwohl diese eher noch kritzeln. Überhaupt besteht durch die Faszination der leuchtenden Farben und den Zeichentools ein Hang zu geometrischen oder abstrakten, ungegenständlichen Darstellungen. Ein Phänomen, das so von der Kinder und Jugendzeichnungsforschung nicht studiert wurde. Schließlich arbeiten die Kinder und Jugendlichen gerne mit den Effektfiltern und erreichen so Bildwirkungen, an die sie beim klassischen Gestalten vermutlich nie gedacht hätten.

*Einfluss von Zeichentools auf Kinder- und Jugendzeichnungen*

<sup>299</sup>Glas, 1998/1999, 126/127;

534

*Materialerfahrung und digitale Simulation*

Schließlich muss bei allen Untersuchungen zunächst beachtet werden, welche Impulse die ästhetisch-praktische Tätigkeit auslösen soll und wie sie gegeben werden, und welche zusätzlichen Stimuli gegeben werden müssen, in Form von Werkzeugen, Materialien, Bildträgern, etc. Dazu muss die räumliche Situation und die Arbeitshaltung der VPS in die Entscheidung einbezogen werden (sitzen, stehen, liegen,...). Sobald die Zeichner/-innen schließlich mit ihrer Arbeit begonnen haben, erhalten sie ständig über ihre sensorisch-perzeptualen Kanäle<sup>300</sup> neue externale und internale Informationen, aufgrund derer sie auf Feedbackschleifen ihre Bewegungen und ihren Zeichenprozess fortlaufend überprüfen und modifizieren können. Diese Feedbackschleifen können als kinästhetisches Feedback aus Bewegungen, Bewegungsabfolgen, Körperpositionen, visuellen Rückmeldungen über die grafische Spur, äußerer Wahrnehmung und taktilen Reizen, etc. erscheinen. Der Computer verstärkt den experimentellen Charakter des Zeichenprozesses, indem die Kontrolle jederzeit sofort visuell möglich ist und jede neue Aktion sofort folgenlos wieder rückgängig gemacht werden kann. Allerdings wird am Computer zunächst auf den visuellen Bereich reduziert. Der taktile Bereich schlägt kaum zu Buch, auch wenn mit Grafiktablett und HyperPen mit drucksensibler Spitze gearbeitet wird. Effekte verschiedener Mal- und Zeichenwerkzeuge, sowie spezifische Effekte, die durch den gewählten Bildträger erscheinen, immer nur simuliert werden, aber nicht real sind. Um damit gezielt arbeiten zu können sind Primärerfahrungen unbedingt notwendig. Dazu kommt ein weiterer Rückmeldeprozess, der den gesamten Gestaltungsprozess ständig beeinflusst: Es handelt sich um das Entwicklungsniveau motorischer und graphomotorischer Fähigkeiten. Dazu gehören auch die Wahrnehmungsfähigkeit, die visio-motorische Koordination, die visuelle Form- und Gestaltauffassung, die Bewegungskontrolle, der perzeptiv-motorischen Regulation, der Bewegungsantizipation und -verinnerlichung und der Fähigkeit zur Reproduktion graphemischer Bewegungsabläufe, sowie die Hand- und Fingergeschicklichkeit<sup>301</sup>. Am Computer kommt die instrumentelle Kompetenz und Geschicklichkeit im Umgang mit Maus und HyperPen hinzu. Die Anforderungen verändern sich durch das Gestalten am Computer: Manche fallen weg, andere, insbesondere die technische Handhabung kommen hinzu.

*Gestaltungswille, Gestaltungsgefühl und Gestaltungsprinzipien als Konstanten*

Was sich jedoch nie ändert, ist der Gestaltungswille des Kindes, sowie sein Gefühl für eine ästhetisch gelungene Gestaltung, sein Wissen um Gestaltungsprinzipien. Ebenfalls auf das Entwicklungsniveau bezogen sind psycholinguistische Fähigkeiten, die wahrnehmungsorientiert sind, sowie expressive Fähigkeiten. Dabei gibt es bei der Gestaltung bestimmte geschlechtsspezifische Unterschiede.

*Neue Medien implizieren Prozessorientierung*

Ich bin inzwischen, durch vielfache Erfahrungen mit Kindern der 6. Klassen (11-12jährig) zu der Überzeugung gelangt, dass das Malen und Zeichnen am Computer zwar verschiedene bekannte Tendenzen bestätigt, andere Komponenten jedoch in den Vordergrund treten. So bleibt ein vorrangiges Interesse am Prozess, statt am Produkt erkennbar. Es wird kein besonders hoher Wert darauf gelegt, eine Computergrafik ausgedruckt mit nachhause nehmen zu können. Desweiteren strafen die Kinder die Kritiker/-innen, die von Vereinzelung vor dem Computer sprechen, Lügen. Denn es besteht ein reges Interesse am Austausch, direkt mit den anderen Kindern in der

---

<sup>300</sup>:Koeppel-Lokai, 1996, 248;

<sup>301</sup>:ebd.;

Gruppe, aber auch ein Interesse an den fertigen Produkten anderer Kinder, die auf dem Server abgespeichert und so zugänglich sind. Arbeiten in schwarz-weiß wird weitgehend vermieden, viel zu sehr faszinieren die leuchtenden Farben am Bildschirm. Kreativität und Experimentierfreude, sowie Freude am eigenen Tun sind von Anfang an da, auch wenn die technischen Fähigkeiten noch nicht sehr ausgeprägt sind. Umso größer ist die Freude, aber auch der Wetteifer, neue Techniken zu entdecken und einzusetzen. Dabei geht es in der Regel nicht um technische Euphorie, denn die Kinder greifen immer wieder von sich aus auf die klassischen Zeichenwerkzeuge zurück, um Dinge ausprobieren zu können, daneben zu halten, anderen etwas zu erklären und zu illustrieren.

Bisher wurden die entwicklungsbedingten Gesetzmäßigkeiten des kindlichen Zeichnens v. A. hinsichtlich der Entwicklung der Spur, der Form und eines Zeichenrepertoires, beginnend bei den Urzeichen (Kreuz, Spirale, etc.) untersucht, nie jedoch die Entwicklung des Umgangs mit Farbe, der abstrakte Weg der Entwicklung.

Exkurs XIII: Synopse der entwicklungsbedingten Gesetzmäßigkeiten des kindlichen Zeichnens<sup>302</sup> Seite 641

Eine große Chance der Integration der Neuen Medien für die Kunstpädagogik muss also v.a. in den Altersstufen der Pubertät gesehen werden, weil durch ihren geschickten Einsatz das Interesse am ästhetisch-praktischen Gestalten über diese entwicklungspsychologisch kritische Zeit hinweg erhalten werden kann. Gefahren sehe ich allerdings im Verlust der sinnlichen Materialerfahrungen und der größeren Gefahr der Kopie von Vorbildern und ihrer Aufnahme in das individuelle Gestaltungsvokabular, sowie die Anpassung an Formatvorlagen, so dass die gestalterische Entwicklung vielmehr gelenkt, statt individuell selbstbestimmt ablaufen wird. Die Entwicklung der Kinderzeichnung wird sich dadurch nicht großartig verändern, wenn auch Regressionen durch die neue Technik einerseits, und das Überspringen von bestimmten Entwicklungsstufen andererseits beobachtet werden kann. Allerdings wird es endlich Zeit, nicht nur die Entwicklung des Zeichnens, sondern auch des farbigen Gestaltens in die Forschung miteinzubeziehen.

Exkurs XIV: „innere und äußere Bilder“ als Erklärungsmodell für Gewaltdarstellungen in Kinderzeichnungen<sup>303</sup> Seite 642

Wenn wir unsere ästhetische Wahrnehmung ebenfalls in diesem Sinne schärfen und sie so für nonverbale Ausdrucksformen der Menschen in unserer Umgebung schärfen, öffnen wir unsere Wahrnehmung für die inneren Bilder anderer Menschen und gehen damit auf sie zu. Es entsteht ein Dialog zwischen Bild und Rezipient/-in, der Grundlage für ein Gespräch, für Selbstreflexion, u. v. a. m. bieten könnte.

## b. Unterschiedliche Ausprägungen des Nutzungsverhaltens bei Mädchen und Jungen

Die unterschiedlichen Nutzungsverhalten werden insbesondere innerhalb der Altersgruppe der 11-15jährigen sichtbar, weil in dieser Zeit, der Zeit der Pubertät, auch die geschlechtliche Ausdifferenzierung, das Finden der individuellen Persönlichkeit und des

*Spur oder Farbe als Entwicklungskriterium?*

*Verlust sinnlicher Materialerfahrungen, Einbettung vorgegebener Frames und Formatvorlagen als Gefahr für die Entwicklung des individuellen ästhetischen Gestaltungspotentials*

*Wahrnehmung für die inneren Bilder anderer Menschen öffnen*

*Fixierung der geschlechtlichen Interessen auf ein Leitmedium*

<sup>302</sup>s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 7, Exkurs 13;

<sup>303</sup>s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 7, Exkurs 14;

geschlechtlichen Rollenverhaltens angesiedelt ist und demzufolge eine starke Polarisierung stattfindet. Die Interessen der Kinder und Jugendlichen werden nicht mehr so deutlich auf ein Leitmedium fixiert, sondern parallel zur Erweiterung der Aktionsräume und der Interessen findet auch eine Erweiterung der individuellen Medienwelt statt, die vielfach nebeneinander und aufeinander geschichtet werden. Dieser erweiterte Aktionsradius stellt auch zunehmend höhere Anforderungen an die Heranwachsenden, dazu werden insbesondere auch die Medien „um Rat gefragt“.<sup>304</sup>

*Medienhandeln basiert auf Rollenverhalten und auf bisher erworbenen Medienkompetenzen*

Das Medienhandeln der 11-15jährigen basiert auf den bisher erworbenen Facetten der Medienkompetenz, die nun erweitert werden. Im Mittelpunkt der Jugendlichen steht jetzt, entwicklungsbedingt, ihre Kultur- und v.a. ihre Gefühlswelt. Diese Tatsache hat große Auswirkungen auf die aktuelle Lebenswelt und das Alltagsmanagement. In diese Phase fallen, wie gesagt, die Entwicklung zur Geschlechtsreife und die Ausformung, sowie das Erleben der weiblichen bzw. der männlichen Geschlechterrollen, der Ablösungsprozess vom Elternhaus, die Positionierung und Identitätsfindung innerhalb der Gruppe, etc.

*biologischer, psychologischer, sozialer und gesellschaftlicher Hintergrund*

Dieser biologische, psychologische, soziale und gesellschaftliche Hintergrund bestimmt die Erfahrungs- und Aktionsräume der Heranwachsenden entscheidend und beeinflusst auch den Umgang mit den Medien. Wichtig für die Heranwachsenden wird jetzt die peer-group, in der es um Identitätsfindungsprozesse geht, und zwar in ihren kulturellen, sozialen, personalen, sowie kollektiven Dimensionen. Je jünger die „Mediennutzer/-innen“ sind, desto unkritischer gehen sie mit den Medien um. Dies liegt u.a. daran, dass komplexe Zusammenhänge ökonomischer, gesellschaftspolitischer, etc. Natur kognitive Vermögen beanspruchen, die auf dieser Entwicklungsstufe noch nicht erreichbar sind. Allerdings kann man beobachten, dass mit dem Einsetzen des Jugendalters der Umgang mit den Medien zunehmend kritischer wird, so beginnt man über ethisch-moralische Momente der Medien und ihrer Inhalte nachzudenken.

*geschlechtsspezifische Vorlieben und Zugangsweisen zu den Neuen Medien*

Bei Mädchen setzt die Pubertät früher ein, als bei Jungen. Entsprechend früher stehen sie in einem Spannungsfeld der eigenen Gefühlswelt, sowie äußerer und innerer Anforderungen. Daraus resultiert auch ein anderer Umgang mit den Medien. Es kann beobachtet werden, dass Mädchen Bücher mehr schätzen, als Jungen, die doppelt soviel Zeit mit Computerspielen verbringen.<sup>305</sup> Mädchen beschäftigen sich bevorzugt mit beziehungsbezogenen Angeboten, die sich v.a. in den „soaps“ auffinden lassen. Jungs hingegen bevorzugen weiterhin Action- und Spannungsreiches. Dabei wird auch anders an Problemstellungen herangegangen: Mädchen gehen eher analytisch vor, nähern sich unter pragmatisch-instrumentellen Vorzeichen, Jungs arbeiten eher spielerisch-experimentell. Im Bereich der Computerspiele bevorzugen Mädchen Spiele, die mit Geschicklichkeit und Schnelligkeit verbunden sind, Jungs gewalthaltige Spiele. Dies hängt aber auch ganz stark vom Vorhandensein und der Zugänglichkeit der nötigen Geräte ab.<sup>306</sup>

<sup>304</sup>vgl.: Stolzenburg/Bahl, in: Schell/Stolzenburg/Theunert, 1999, 128f.;

<sup>305</sup>ebd., 133;

<sup>306</sup>Hasebrink: Was beobachtbares Nutzungsverhalten mit Medienkompetenz zu tun hat, in: Schell/Theunert/Stolzenburg, 1999, 148-158, S. 152; „der Anteil der Mädchen, die nur in der Schule Computer nutzen, - über alle Altersgruppen hinweg - mit gut 13% fast doppelt so hoch liegt, wie der Anteil der Jungen (7%). Insgesamt ist der Anteil der Mädchen, die überhaupt keinen Computer nutzen, mit 46% deutlich höher als bei den Jungen mit 35%. Insgesamt 57% der Jungen haben zu Hause einen Computer, aber nur 41% der Mädchen. In der Schule nutzen dagegen 31% der Jungen und 25% der Mädchen den Computer.“

Exkurs XVa: Nutzungsdauer verschiedener Medien durch 12-14jährige<sup>307</sup>  
Seite 648

Erwachsene nutzen ihren Computer (wenigstens machen sie es uns glauben; Computermessen sagen etwas anderes aus) in erster Linie für Anwendungsprogramme, insbesondere als komfortable Schreibmaschine. Für Kinder sind sie hauptsächlich „Spielmaschinen“, die ihnen Spaß, Fun und Abwechslung garantieren sollen. Virtuelle Spielwelten werden von den Kindern ganz selbstverständlich als zusätzliche Erfahrungsräume genutzt. Sie nutzen diese virtuellen Räume auch um Ängste, Sorgen, Wünsche, Träume, Hoffnungen, etc. zu „bearbeiten“. In der virtuellen Welt entwickeln sie ihr „virtuelles Ich“. Erwachsene Bezugspersonen ignorieren oder negieren diesen Bereich oft, obwohl die Kinder auch im virtuellen Raum Begleitung und Anregungen brauchen und erwarten.<sup>308</sup> Sowohl beim Nutzungsverhalten, als auch beim Besitz der Geräte lassen sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede aufzeigen, die sich sicherlich auch gegenseitig beeinflussen. Wie Mädchen mit Computerspielen umgehen, lässt sich folgendermaßen beschreiben:<sup>309</sup>

*Nutzungsverhalten der Erwachsenen als Vorbilder*

- Die Hard- und Software-Ausstattung ist durchweg schlechter, als die der Jungen; sie verfügen über weniger und weniger technisch anspruchsvolle Spielcomputer bzw. Konsolen.
- Mädchen setzen sich in ihrer Freizeit weniger mit Computern auseinander als Jungs, sie verbringen weniger Zeit mit Computerspielen; ihr Spiel-Engagement ist weniger intensiv.
- Mädchen bevorzugen andere Spielinhalte als Jungs, gerne Geschicklichkeitsspiele. Spiele, die mit Gewalt zu tun haben, aber auch mit intensivem Zeitaufwand und intensiver Computernutzung verbunden sind, interessieren sie kaum.
- Mädchen spielen lieber mit anderen zusammen, als alleine gegen die Maschine.

Zu diesen Phänomenen gibt es unterschiedliche Erklärungsansätze:<sup>310</sup>

- die geschlechtsspezifische Sozialisation in unserer Gesellschaft bewirkt bei Jungen und Mädchen ein unterschiedliches Verhältnis zur Technik; Technik gilt immer noch als männerdominierte Sphäre, trotz aller Versuche dies aufzubrechen; für Jungs ist dementsprechend technisches Spielzeug attraktiv, Mädchen reagieren darauf häufig reserviert; diese Vorbehalte werden noch dadurch verstärkt, dass viele Inhalte von Computerspielen technischer Natur sind;
- geschlechtsspezifische Untersuchungen haben ergeben, dass Mädchen Probleme zuerst vollständig analysieren und strukturieren wollen, bevor sie Lösungsversuche unternehmen, während Jungs weniger von Strukturen und Wirkungen ausgehen, als eher mit Versuch und Irrtum experimentieren; diese Vorgehensweise ist i. A. bei Computerspielen von Vorteil;
- die meisten Spiele bieten Mädchen keinerlei Identifikationsmöglichkeiten, da in Computerspielen deutlich die Männerrollen überwiegen; Frauen spielen nur Nebenrollen, wenn überhaupt dann in passiven Rollen als hübsche Dummchen, die gängigen Klischeevorstellungen entsprechen.

**Computerspiele übernehmen kritiklos gängige herrschende gesellschaftliche Verhältnisse, da ist kein Platz für emanzipatorische Ideen.**

<sup>307</sup>s. Anhang: „Weiterführende Texte“/ Kap. 7, Exkurs 15;

<sup>308</sup>vgl.: Friedemann Schindler: Stolz Krieger und schöne Prinzessinnen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Computerspielens, in: Computer+Unterricht 36/1999, 49-51; S. 49;

<sup>309</sup>Ullrich Dittler: Frauen und Computerspiele, in: Jugendmedienschutz-Report, Nomos, Baden-Baden 2/1995, 3/1995;

<sup>310</sup>Helga Jungwirth: Computerspielen und Geschlechtsrollen - Über Video- und Computerspiel zu einem neuem Selbstverständnis, BMUK Wien 1996;



## Eine Untersuchung der Universität Bielefeld ergab ein Raster von komplementären Rollenpaarungen:<sup>311</sup>

**Tabelle 1: komplementäre Rollenpaarungen in Computerspielen**

Computerspiel-Genre	dominierende männliche Hauptrolle	begleitende weibliche Nebenfigur
Prügelspiele	martialischer Kämpfer	zierliche Fighterin
Jump'n Run	geschickte Kerlchen	hilflose Prinzessinnen
Simulationen	coole Planer	„sexy girls“
Adventure	unerschrockene Abenteurer	ihre Begleiterinnen

Abb. 132

### *geschlechtsspezifische Computerspiele*

Inzwischen gibt es jedoch Bestrebungen „Games for Her“, die für Mädchen<sup>312</sup> „social adventures“ entwickeln, schulische Belange, Romanzen, Konfliktsituationen im Elternhaus oder in der peergroup thematisieren, zu erstellen.<sup>313</sup> Die Spiele entstehen in den USA und versprechen „it's what the girls tell us they like!“. Die Mädchen sollen in den Spielen lernen „who they are and who they could be“. Dies klingt sehr vielversprechend.

### *geschlechtsspezifisches Verhalten bei der ästhetischen Arbeit am Computer*

In meiner Praxis mit Schüler/-innen der Klassen 6 und 7 konnte ich durchweg diese Feststellungen bestätigen. Beim Malen und Zeichnen konnte ich beobachten, dass sich die Hintergründe, die für Spiele gelten, hier bestätigen. Jungs gehen viel spontaner und experimentierfreudiger auf die Problemstellung zu. Legen einfach drauf los. Zeichnen und verwerfen wieder. Sie haben sehr viel Spaß daran, wenn etwas sich bewegt. In vielen ihren Bildern geht es um Kämpfe, Technik, Auseinandersetzungen mit ihrer erwachenden Sexualität. Sie arbeiten i. A. nicht so sorgfältig wie die Mädchen, die sich viel mehr im Detail verlieren. Jungs wollen schnell zu einem Ergebnis kommen. Sie kontrollieren ihre Ergebnisse immer wieder und verwerfen sie genauso schnell, wie sie entstanden sind. Mädchen gehen dagegen sehr viel planvoller vor, probieren lieber in neuen Dokumenten oder auf Papier, sichern ihre Dokumente immer wieder mit größter Sorgfalt. Sie haben mehr Geduld, verbringen mehr Zeit mit ihrer Aufgabe, sind aber weniger experimentierfreudig, halten sich mehr an vorgegebene Tools, ohne diese überschreiten zu wollen. Sie wollen ihre Ergebnisse häufig von ihren Mitschülerinnen und ihren Lehrer/-innen bestätigt haben. Gerne bauen sie in diesem Alter Tiere ein oder arbeiten geometrisch, wobei eine dekorative Absicht sehr deutlich wird. Jungs sind i.A. mehr von den Zeichenhilfen und den Möglichkeiten zur Dreidimensionalität fasziniert, als von den Farben. Ich tendiere inzwischen dazu, dass es viel Sinn machen würde, um Mädchen und Jungs gezielter fördern zu können, im Bereich des Unterrichts mit dem Computer die Koedukation aufzulösen. Dies allerdings nur solange, bis gewisse Grundkompetenzen gesichert erworben wurden.

## c. Spiele und Neue Medien<sup>314</sup>

<sup>311</sup>Freidemann Schindler: Geschlechtsrollen in Computer- und Videospiele, in: medien praktisch H 3/1996, 21-25;

<sup>312</sup>QUERVERWEISE: s. Seite 713f. ‚Gender‘

<sup>313</sup>Schindler, 1999, 50;

Exkurs XVI: Computerspiele<sup>315</sup> Seite 648

Welche Relevanz, so möchte man fragen, haben nun Computerspiele für die Kunstpädagogik? Dazu möchte ich nur drei wesentliche Thesen aufbauen:

*Computerspiele und  
Kunstpädagogik*

- Computerspiele gehören zu den Hauptfreizeitaktivitäten der heutigen Kinder und Jugendlichen. Ein kritisch-reflexiver Umgang mit diesen Medien gehört zweifelsohne zur Medienkompetenz.
- Die Medien prägen die Vorstellungsmuster und das Bildrepertoire der Kinder und Jugendlichen. Die Bilderwelt der Computerspiele äußert sich heute schon in den ästhetisch-praktischen Arbeiten der Kinder und Jugendlichen, prägt ihre Phantasie und Vorstellungen.
- Zur Medienkompetenz gehört auch mit dem Bereich „Computerspiele“ kreativ umgehen zu können, d.h. Möglichkeiten, Werkzeuge, Techniken, etc. zu erlernen, die es erlauben Computerspiele selbst zu gestalten, in den Ablauf einzugreifen.

Kinder und Jugendliche brauchen und erwarten Anregungen und Begleitung bei der Entdeckung der Welt der Computerspiele. Wir können ihnen Wege zeigen, Kriterien an die Hand geben, wie Computerspiele beurteilt werden können. Wir können ihnen Computerspiele zeigen, die es ihnen lohnen sich damit zu beschäftigen und wir können ihnen vermitteln, wie Computerspiele gemacht werden. Dies gibt ihnen schon einige Hilfestellungen, wie sie in dem Überangebot des kommerziellen Angebotes die Spreu vom Weizen trennen können. Gleichzeitig zeigen wir damit auch eine gewisse Verantwortung für den Erziehungsauftrag der Eltern, die damit heute häufig überfordert sind.<sup>316</sup>

*Auswahlkriterien*

In dem kurzen Exkurs zum Intro des Computerspiels „Dungeon Keeper“ konnte ich bereits zeigen, dass die Gefahren, die von Computerspielen ausgehen, im Zusammenhang mit der Entstehung äußerer und innerer Bilder gesehen werden müssen. Ein Hauptgefahr besteht darin, dass zum einen, je jünger die Kinder sind, sie desto weniger zwischen real und virtuell unterscheiden können, sie desto tiefer in die virtuellen Welten eintauchen. Die Gefahr besteht dann darin, dass sie sich in diesen faszinierenden virtuellen Welten verlieren und damit den Boden der Realität verlieren, sich von ihrer Umgebung abkapseln. Der Gang zum Computerspiel nimmt suchtartige Züge an. Hier können wir den Kindern und Jugendlichen Alternativen im ästhetischen Bereich anbieten, die Spaß machen und die sie zurückführen zu realen sozialen Kontakte und zur realen Welt. Andererseits besteht natürlich auch die Gefahr, dass traumatische Erlebnisse aus gewaltbetonten Computerspielen im visuellen Gedächtnis unterbewusst unverarbeitet haften bleiben und so die Psyche der Kinder aus dem Gleichgewicht bringen können, indem sie ihnen Alpträume und Ängste bescheren. Auch hier gilt, je jünger die Spieler/-innen sind, desto heftiger sind die Auswirkungen. Die Kunstpädagogik sollte hier ein Forum bieten, vertrauensvoll auf diese Bilder eingehen zu können, v.a. den Kindern eine so vertrauensvolle Atmosphäre aufzubauen, dass sie diese Bilder aus ihrem tiefsten

*Gefahr in der Vermischung virtueller und realer Realitäten*

<sup>314</sup> **QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚Neue Medien‘

<sup>315</sup> s. Anhang: „Weiterführende Texte“/ Kap. 7, Exkurs XV, Seite 643;

<sup>316</sup> folgende grundsätzliche Tipps könnten gegeben werden:

- Teilnahmemöglichkeit für mehrere Spiele?
- altersgemäß?
- werden gefühlsmäßige und soziale Fähigkeiten angesprochen?
- wird logisches Denken, Kombinationsfähigkeit, Reaktionsgeschwindigkeit, Kreativität, Konzentrationsfähigkeit, heuristische Strategien trainiert?
- technisch: gute Bildauflösung, klare Tonwiedergabe, übersichtliche, gute Grafik?
- altersgemäße Spielzeit?
- Standort?
- Kontrollierbarkeit?

Inneren ausdrücken können und sich so selbst offenbaren. Solche Bilder sollten dann nicht negiert, toleriert, verurteilt, aus dem Kunstunterricht verbannt, sondern zur Gesprächsgrundlage werden. Vielleicht könnten Projekte dazu verhelfen, dass die Kinder beginnen über ihre Erfahrungen mit Computerspielen zu erzählen.

*ästhetische Forschung: persönliche Erfahrungen mit Computern als interdisziplinäres Projekt*

Eine Spurensuche im Bereich der persönlichen Erfahrungen mit Computern, die dann in einem Fotoroman erzählt und festgehalten werden könnten. Dies würde sicherlich ein lohnenswertes fächervernetzendes Projekt darstellen. Der Kunstpädagogik kommt hier die wichtige Aufgabe der Verarbeitung der unverarbeiteten Bilder oder der faszinierenden Vor-Bilder zu, in Verantwortung für die ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen.

Exkurs XVII: Spieleautorensysteme<sup>317</sup> Seite 651

#### d. Auswirkungen der Neuen Medien auf das Kommunikationsverhalten

*Neue Medien beeinflussen das Kommunikationsverhalten*

Die Neuen Medien beeinflussen unser Kommunikationsverhalten nachhaltig. Prominente Beispiele: 1) das Handy, vermittelt das Gefühl immer und überall erreichbar, unabhängig und damit eine wichtige Persönlichkeit zu sein; bei Kindern und Jugendlichen wird es immer mehr zum Statussymbol: wer keines besitzt, ist out, auch wenn es nicht einmal zum Telefonieren, sondern nur zum Spielen benutzt wird; 2) Facetten der elektronischen Datenübermittlung: der klassische Brief ist ‚out‘, weil zu langsam, ‚in‘ sind Fax, eMail und SMS. Schon können Urlaubspostkarten per Handy über WAP vermittelt werden. Auch hier geht es um die permanente prompte Erreichbarkeit, auch hier um Statussymbole. Vieles was früher direkt, im Gespräch, vermittelt wurde, verläuft heute digital. Beziehungen werden digital geknüpft und beendet, Freunde gefunden, etc. Wenn ich möchte, brauche ich keinen Fuß mehr vor meine Haustür setzen, bereits den Einkauf kann ich bei Bedarf elektronisch erledigen. Der Traum vom Büro zuhause ist nicht mehr fern, dadurch könnten viele ökologischen Probleme gelöst werden. Videokonferenzen gehören schon zum Alltag in großen Firmen. Gleichzeitig bürgert sich allerdings klammheimlich im Zuge von SMS und eMail eine neue Sprache ein, die viele Germanist/-innen entsetzt. Um Zeit zu sparen, werden viele Abkürzungen benutzt, auf Groß- und Kleinschreibung verzichtet, Sympaticons sollen Gefühle ausdrücken, Kunstbegriffe werden erfunden, etc. Schließlich beeinflusst die Sprache der Medien, wie z.B. Fernsehen, Videoclips und Internet unsere eigene Sprache. Besonders, wenn ich an die typische Sprache der RAP-Songs denke, graust es mir, aber gerade diese wird von vielen Jugendlichen, samt passendem Outfit kritiklos kopiert und zeigt sich insbesondere auch in Graffiti, als wichtigem ästhetischen Bestandteil der Jugendkultur. Auch die beliebten „soaps“ spiegeln diese Sprache häufig wieder.

*Neue Medien verändern die verbale und die visuelle Kommunikation*

Schließlich sorgt der Umgang mit Computern, v.a. mit dem Internet für zahlreiche Anglizismen in unserer Sprache. Davon ist dann aber nicht nur die Jugendsprache bedroht, sondern insbesondere auch die Sprache im Business, im Management: man spricht von meetings, energy drinks, downloads, files, connect, u. v. a. m. So könnte man zusammenfassend feststellen, dass die Sprache der Medien allmählich über die Jugendlichen unsere Alltagssprache unterwandert, verformt und die persönliche Kommunikation auf dem Rückzug ist.

<sup>317</sup>s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 7, Exkurs 17;

## Was versteht man unter Kommunikation?

Kommunikation<sup>318</sup> meint einen wechselseitigen, informationsgestützten Orientierungsprozess sinnhaft orientierungsfähiger Einheiten wie Personen oder soziale Systeme (d.h. Interaktionen, Gruppen, Organisationen, Gesellschaft).

An dieser Stelle müsste man nun nachfragen, welches spezifische Kommunikationspotential durch den Einsatz von MultiMedien und HyperMedien entsteht. Der MultiMedia-Begriff wird in den Medien selbst immer mehr durch technische und ökonomische Erwartungen verzerrt, bzw. immer mehr zu dem volkswirtschaftlichen und medialen Potential erklärt. Sicher ist, dass es die digitale Codierung von Informationen in Verbindung mit immensen technischen Leistungssteigerungen Computersysteme ermöglicht, die es erlauben Text, Bild, Ton, Video gleichzeitig abspeichern, abrufen, bearbeiten und vermitteln zu können. D.h., MultiMedien integrieren einzelne Medienkanäle und Kommunikationsformen in einem einzigen Medium. Inzwischen sind diese Systeme preislich so attraktiv geworden, dass sie für den privaten Nutzer zu Alltäglichkeit geraten. Zusätzlich zur Verbreitung der MultiMedien muss die Vernetzung der Computer über das Internet in Betracht gezogen werden. Das Internet selbst ist eine Art geordnetes HyperMedium: es ist eine multimedial organisierte Navigationsoberfläche, die die einzelnen Internetseiten über Hyperlinks miteinander verknüpft. Multi- und HyperMedia-Anwendungen beanspruchen von den Anwender/-innen ein hohes Potential an kommunikativer Mobilität zwischen inhaltlichen und formalen Angeboten. Um diese Medien richtig nutzen zu können, müssen Informationen aktiv gesucht und durch die Informationsbestände navigiert werden, d.h. die Nutzer/-innen brauchen ein semi-professionelles Potential der Informationsmanipulation und -konstruktion. Will man selbst im WorldWideWeb präsent sein braucht man eine eigene Homepage. Um diese selbst aufbauen und gestalten zu können, sind Probleme der inhaltlichen Aufbereitung, der grafischen und tontechnischen Gestaltung und der Einbettung in das HyperMedium zu lösen.

*Medienkompetenz als Teil der kommunikativen Kompetenz*

Exkurs XVIII: Veränderung des kommunikativen Verhaltens durch die Neuen Medien<sup>319</sup> Seite 651

Die Kommunikation in der entstehenden Informationsgesellschaft besitzt kritische Punkte: die veränderten Kommunikationsverhältnisse sind sehr komplex. Im Umgang mit Multi- und HyperMedien wird die Relativität und Konstruierbarkeit von Information und Wissen genauso deutlich, wie die Manipulierbarkeit von Meinungen und Nachrichten. So ziehen die neuen Kommunikationsformen also paradoxe Folgen nach sich: Sie sind gleichzeitig vielfältig und individualisiert, direkt und indirekt, erlauben aktive Teilhabe und ein Vexierspiel mit sozialen Identitäten und Beziehungsmustern. Die gesellschaftlich kommunizierte Wirklichkeit steht von nun an unter Konstruktionsvorbehalten. Dies bedeutet eine ungeheure Vielfalt an Möglichkeiten, aber gleichzeitig auch Beschränkungen. Wichtig bleibt an dieser Stelle die Einsicht, dass kommunikative Kompetenz zunehmend eine Kompetenz zur Bildkommunikation in Verbindung mit Medienkompetenz sein muss.

*kommunikative Kompetenz schließt Bildsprachenkompetenz zunehmend mit ein*

<sup>318</sup>: Thiedeke, 2000, 37;

<sup>319</sup>: s. Anhang: „Weiterführende Texte“/ Kap. 7, Exkurs 18;

## 2. Bildende Kunst und Neue Medien<sup>320</sup>

*Veränderung des Bildbegriffs durch die Neuen Medien => ‚iconic turn‘*

Zunächst muss einmal die Frage gestellt werden, was die Arbeit am Bildschirm überhaupt mit bildender Kunst zu tun hat. Fakt ist nämlich, dass der Bildschirm inzwischen gar nicht mehr als Bild wahrgenommen wird. Die selektive Wahrnehmung wählt nur mehr das aus der Bilderflut aus, was als bedeutsam erscheint. Dies sind oftmals Bildausschnitte. Wenn wir durch den Sucher einer Kamera sehen, nehmen wir plötzlich unsere Umgebung bewusster wahr, wir suchen nach Motiven. Offenbar erleichtert der Blick durch einen Rahmen, auch durch einen Bilderrahmen, die Bildwahrnehmung. Der Blick durch einen Rahmen lässt einen Ausschnitt zum Bild werden. Generell ist die Bildwahrnehmung schon in jungem Alter kulturell geprägt. Vor-Bilder für die Bildmuster sind u.a. Fernsehbilder, Kinderbücher, Prospekte, Kalenderbilder, Urlaubskarten, etc. und in seltenen Fällen auch Werke der Kunstgeschichte. Der heutige Bildbegriff, das „Fensterbild“ im rechteckigen Rahmen, ein Ausschnitt von Welt und gleichzeitig ein Blick in die Welt, kann bis in die Renaissance zurückverfolgt werden. Zuvor waren die Malereien des christlichen Abendlandes an Wände, an Altäre, an Bücher oder an andere Gegenstände, meist religiöser Funktion gebunden. Sie dienten nicht dem Blick in diese Welt, sondern in eine andere Welt. Seit dem Renaissancebild fällt der Blick auf diese Welt, auf den Alltag. Die Oberfläche des Bildes eröffnet die geistige Welt für den Rezipienten, der die Bildersprache, die Ikonografie, ihre Metaphern und Symbole, ihre Komposition versteht. So wird ein Blick in die Welt gleichzeitig auch ein Bild hinter die Welt.<sup>321</sup>

*vom Fensterbild der Renaissance zum Computerbild*

Im Fernsehbildschirm sehen wir das Grundmuster des Fensterbildes, das mit der Camera obscura begann und mit der Malerei, Fotografie und Video bis zu den heutigen elektronischen Bildmedien fortgesetzt wird. Aus einer bestimmten, oft auch unüblichen Perspektive, wird ein Ausschnitt der Welt nach den Gesetzen der „Sehstrahlperspektive“ von Hand oder mittels einer einäugigen Kamera konstruiert. Der Standort der Betrachter/-innen ist räumlich fixiert, ihre Rezeption ist kontemplativ, unbewegt, passiv. Der Computerbildschirm entspricht dem Grundmuster des Fensterbildes der Renaissance. Allerdings gibt es einen großen Unterschied: Computerbilder sind nicht für eine kontemplative Betrachtung gemacht. Das Bildschirmbild ist gleichzeitig Benutzeroberfläche. Der Blick in die Welt wird durch einen Tasten- oder Mausklick zu einem Klick in die Welt, Ziel ist die Veränderung der Welt. Aber dieser Klick verändert nicht nur die grafische Benutzeroberfläche, sondern die Veränderung des Bildes wird über die Peripheriegeräte zur Wirklichkeit. Das Bild wird durch die interaktive Nutzung der agierenden Rezipient/-innen ana-

<sup>320</sup>.- Verwendete Literatur:

- Henning Freiberg: Thesen zur Bilderziehung im Fach Kunst; in: Kirschenmann/Peez, 1998, 12- 17;  
 - ders.: Digitale Wirklichkeitskonstruktionen und Ästhetische Bildung: Begegnung im Cyberspace, 1996;  
 - ders.: Thesen zur Bilderziehung. Plädoyer für ein neues Fachverständnis in der Bild-Mediengesellschaft, BDK-Mitteilungen 2/1995, 21- 23;  
 - ders.: Videokunst und Computer. Tendenzen der Entwicklung - Herausforderung für Bilderziehung, in: K+U H 201/1996, 16-21;  
 - ders.: Medien-Kunst-Pädagogik. Anstöße zum Umgang mit Neuen Medien im Fach Kunst, 1998, abrufbar unter: <http://www.hbk-bs.de/ACE/meku.htm>;  
 - ders.: Thesen zur Bilderziehung im Fach Kunst; in: Kirschenmann/Peez, 1998, 12- 17;  
 - ders.: Was hat die Arbeit am Bildschirm mit Kunst zu tun?, in: BDK-Mitteilungen 2/1999, 12-16;  
 - ders.: Das Bild aus dem Computer. Zur Didaktik eines neuen Bildmediums; in: K+U H 116/1987, 15- 25;  
 - ders.: Bildhafte Systembildungen. Konstruktion imaginärer Wasserwelten mit dem Videocomputer, in: BDK-Mitteilungen, H 3/1992, 8-13;

<sup>321</sup>-vgl. Freiberg, BDK 2/1999, 12f;

log. Es reagiert auf eine Aktion, diese ist wahrnehmbar, über Auge und Ohr, und kann erhebliche Folgen nach sich ziehen. So entspricht zwar das Bildschirmbild dem Renaissancemuster, aber es erweitert dieses zugleich: das Bild wird zu einer Metapher des Lebens und kann wirkliches Leben simulativ ersetzen. Das Bildschirmbild ist die Schnittstelle zwischen dem user und der Wirklichkeit, die veränderbar geworden ist. Um ein Bild bewusst wahrnehmen zu können, benötigen wir unseren Wahrnehmungsapparat, der einen Ausschnitt des Gesehenen als Bild konstruiert. Diese Entstehung des Bildes im Kopf der Rezipient/-innen, ist das Resultat eines kulturellen Lernprozesses. Die Bildmuster einer Kultur sind wesentlich historisch geprägt, auf weiten Strecken auch kunsthistorisch.

Bildveränderung ist immer ein Eingriff in die Gestaltung der Bildelemente und in ihre Komposition, auch wenn der user diese Eingriffe unbewusst tätigt. Trotzdem bleibt die Wirkung des veränderten Bildes niemals aus. D.h. jede Veränderung der Bildschirmoberfläche ist eine Veränderung der Bildgestaltung. Die Sprache der Bilder ist das Resultat einer Tätigkeit des Betrachters, seiner kognitiven Verarbeitung von Bildmustern im ständigen Austausch mit seinem Bildgedächtnis. So wie Watzlawick formulierte, dass man nicht nicht kommunizieren kann, muss man in diesem Zusammenhang sagen:<sup>322</sup>

„man kann nicht nicht gestalten.“

Die professionelle Gestaltung von Bildern ist Angelegenheit der freien und angewandten Kunst.

#### a. Der Aspekt der Komplexität am Beispiel der Typografie

Ein Bild sagt mehr als tausend Worte, auch ein Schriftbild. Zwar hat der durchschnittliche PC-Nutzer keinen Blick dafür, aber Typografie ist ein Bild, seine Wirkung ist durch individuelle Erfahrungen kulturell geprägt. Schrifttypen basieren auf Kulturkreisen, die bestimmte Konventionen vermitteln. Unsere Kultur wurde stark durch die römische Schriftkultur geprägt. Jede einzelne Schrifttype entsteht in einem langwierigen Prozess der Schriftgestaltung. Entscheiden wir uns für eine bestimmte Type, so entscheiden wir uns, wenn auch unbewusst, für ein bestimmtes Bild oder Image. Computer machen das Schriftangebot inflationär. Generell gilt für die typografische Arbeit „weniger ist mehr“. Es geht um die Entscheidung für und den Einsatz einer Type, um klare Komposition, auf die Grundlegung eines durchgängigen Gestaltungsprinzips, um die Beschränkung auf das Notwendige. Wird von Konventionen abgewichen, so kann dies entweder ein Zeichen seines Unvermögens, oder aber ein Zeichen eines gezielten Ausdruckswillens sein. Man denke hier als Vorläufer an die typografischen Arbeiten und Schriftcollagen von Kurt Schwitters und Raoul Hausmann. Das Spiel mit der Schrift, ihren Bestandteilen, den Buchstaben, kann dazu beitragen, das Gefühl und das Bewusstsein für Schriftbilder zu entwickeln. Dies geschieht heutzutage am eindrucksvollsten am Computer. Bildschirmoberflächen sind häufig Montagen von Bild und Text. Früher konkurrierten Bild und Wort miteinander, heute verbinden sie sich immer häufiger zur Symbiose. Diese Verbindung von Schrift und Bild findet sich eindrucksvoll in den Arbeiten der Dadaisten, der Kubisten, des Bauhauses und der Konstruktivisten wieder, kann aber bishin zur ägyptischen Kultur zurückverfolgt werden. Bilder sind polyvalent. Worte sind polyvalent bezüglich der Anschauung.

*„man kann nicht nicht gestalten“*

*Wort und Bild kommen auf dem Computerbildschirm zur Symbiose*

<sup>322</sup>ebd., 14;

544

*synästhetische Effekte  
Musikalität von Bildern  
Bildhaftigkeit von Musik*

Bei abstrakten und v.a. bei bewegten abstrakten Bildern entstehen synästhetische Effekte. Strukturen, Farbklänge, Rhythmen, Bewegungsabläufe,... können an grafische Notationen von Musik und Tanz erinnern; sie können Assoziationen unterstützen. Es gilt die Musikalität von Bildern und die Bildhaftigkeit von Musik zu erkennen. Mit dieser Ähnlichkeit von Bild und Musik arbeitet insbesondere der Videoclip. Seit der Entwicklung von MultiMediarechnern können stehende und bewegte Bilder mit Ton, mit Musik verknüpft werden. V.a. das Internet macht sich diese Möglichkeiten zueigen. Kinder lieben die Verbindung von Bild und Schrift. Sie versehen sehr früh eigene Zeichnungen mit Schriftzeichen, lieben Bilder geschichten, Comics und Computerspiele mit Bild und Ton.

*Gestaltung von multimedialen interaktiven Oberflächen als komplexe ästhetische Aktivität*

Diese Gestaltungen von multimedialen interaktiven Oberflächen können zu einer sehr komplexen künstlerischen Aktivität werden. Ob diese Arbeit von einem Medienkünstler, einem Grafik-Designer oder von einem Durchschnittsuser vorgenommen wird, alle müssen sich mit künstlerischen Problemen befassen. Eine solche künstlerische Kompetenz zu vermitteln muss ein Ziel zeitgemäßer ästhetischer Bildung sein. Dabei können ästhetische Kompetenz und Medienkompetenz nicht voneinander getrennt werden. Es wird auch klar: ästhetische Kompetenz kann nicht mehr nur im sinnlichen Bereich verstanden werden, sie bedeutet so viel mehr. Die künstlerischen Bezugfelder sind jetzt nicht mehr nur die bildende Kunst, sondern auch die Musik und das Wort.

*die Gestaltung und der Gestaltungsprozess als Ziel ästhetischer Aktivität*

Ästhetische Bildung muss heutzutage Internet, CD-Rom, Fernsehen, Diskothek als synästhetische Wahrnehmungs- und Gestaltungsinstanzen stärker berücksichtigen. Allerdings sollte der Umgang mit dem Computer in der Kunstpädagogik möglichst in interdisziplinäre Projekte einbezogen werden, in denen mit allen Sinnen gelernt wird, um den durch die zunehmende Mediatisierung hervorgerufenen Defizite im Bereich der Material-, Körper-, Raum- und Sinneserfahrungen vorbeugen zu können. Ziel ist hier immer die Gestaltung, der Gestaltungsprozess, nicht das fertige Produkt.

*Bildschirmoberfläche als Kunst?*

Wie wird nun Kunst aus einer Bildschirmoberfläche? Künstler/-innen inszenieren einen anderen Blick auf den Alltagsgegenstand, durch Ironie oder durch einen neuen Kontext, neue Möglichkeiten der Reflexion. Künstler/-innen defunktionalisieren Alltagsgegenstände, sie arbeiten subversiv gegen den Gebrauch, gegen konventionelle Wahrnehmungszusammenhänge. Konventionelle Mittel werden unkonventionell gebraucht. Sie lenken den Blick der Rezipient/-innen auf das Medium selbst oder auf das Unsichtbare. Charakteristisch für den künstlerischen Gebrauch ist die Reduktion der Mittel auf das absolut Notwendige, und damit die Abstraktion des Gegenstandes. Dies wird hier zum künstlerischen Konzept. Durch diese strenge Reduktion, und Abstraktion, steht der künstlerische Gebrauch des Computers im krassen Gegensatz zum massenmedialen Gebrauch, der auf oberflächliche Dekoration baut. Eine Anhäufung von Effekten, zur oberflächlichen Aufwertung eines Produktes, führt nie zu Kunst, außer sie ist Thema einer ironischen oder satirischen Auseinandersetzung mit Trivialität.

## b. Reine Imitation?

Cézanne war einer der ersten Maler, der Bilder parallel zur Natur gestaltete. Er wollte die Natur nicht einfach nur abbilden, nur nachahmen. Er arbeitete nach einem in der Moderne begründeten Konzept der Konstruktion. Er konstruierte seine Bilder aus Elementen, die er in der Auseinandersetzung mit der Natur gewann. So sind diese Bilder eigenständige Systeme von Farbe-Körper-Raum-Beziehungen. Seine Bilder sollten keine Abbildungen von Naturphänomenen darstellen, sondern eigenständige Neuschöpfungen. Trotzdem benannte er seine Bilder nach den Ausschnitten der Natur, aus denen er seine künstlerischen Systeme gestaltet hatte. Cézanne war so einer der Väter der Moderne und gewissermaßen kann er so auch als Vater der Medienkunst betrachtet werden.

*Bilder als eigenständige Systeme von Farbe-Körper-Raum-Beziehungen*

Bereits Leonardo da Vinci setzte sich in der Renaissance mit Methoden des analytischen Naturstudiums auseinander, um die dabei gewonnenen Erkenntnisse in künstlerische oder wissenschaftliche Systeme übertragen zu werden. Ein Beispiel dafür sind seine Wasserstudien, in denen er die Bildung von Wirbeln, Strudeln und anderen Formen fließenden Wassers beobachtete und zeichnete. Er versuchte diese Studien auf fiktive Bilder der apokalyptischen Sintflut und chaotischer Naturkatastrophen zu übertragen. Weitere Beispiele dafür finden sich in der chinesischen und der japanischen Kunst. Man denke z.B. an die nach Wasserformen geharkten Sandflächen des japanischen Gartens, in denen sich der Künstler eine innere Anschauung vom Gegenstand verschafft, um diesen unabhängig von seiner visuellen Präsenz zu machen. Diese Naturstudien sind Voraussetzung für die Neubildung künstlerischer Systeme entsprechend natürlicher Systeme. Weitere Beispiele zeigen sich z.B. in den Glasdesignarbeiten von Alvar Aalto und in den Wohnhausgestaltungen von Antonio Gaudi.

*analytisches Naturstudium als Voraussetzung zur Neubildung künstlerischer Systeme*

Unberührte Natur gibt es heute fast nicht mehr. Natur wurde vom Menschen verändert, kultiviert, zerstört, ausgebeutet, umgestaltet zu einem Teil der Kultur. Das komplexe dynamische System Erde ist ein interaktives System vernetzter Subsysteme (Ökologie, Ökonomie, Sozialisation,...). In ihrer heutigen Beschaffenheit ist die Erde so vielmehr Kultur, als Natur. Zu einer der wichtigsten Aufgaben der Gegenwart, sowie der Zukunft, gehört deshalb heute die bewusste künstliche und künstlerische Gestaltung dessen, was einst „Natur“ genannt wurde. Damit ist Imitation im Sinne eines Disneylandes gemeint. Die ästhetische Erziehung muss es zu ihrem Ziel erklären, Gestaltungsprinzipien und Formbildungen, die in der Entwicklung natürlicher Systeme wirksam werden, zu analysieren, zu reflektieren und anzuwenden. Dies kann z.B. anhand des Wassers, als komplexes natürliches System geschehen.

*Gestaltungsprinzipien und Formbildungen natürlicher Systeme analysieren, reflektieren und anwenden*

Grundlage ästhetischer Praxis sollten immer sinnliche Erfahrungen und deren Verarbeitung sein. Fließendes Wasser bietet ein Fülle von Möglichkeiten. So können Fließbewegungen experimentell hergestellt werden, indem man z.B. Wasser in eine Schale füllt und die Oberfläche mit einer dünnen Schicht von Farbe bedeckt und mithilfe eines Holzstabes dann vorsichtig ausprobiert unter welchen Bedingungen man die schönsten, die prägnantesten Fließformen erzeugen kann. Diese können dann u.a. vorsichtig in Abklatsch- oder Marmorieretechnik von der Oberfläche auf Papier gezogen werden. Genauso können zwei verschieden schwere und unterschiedlich eingefärbte Flüssigkeiten miteinander gemischt werden. Dies kann dann gefilmt oder abfotografiert und dann digital bearbeitet wer-

*sinnliche Erfahrung als Grundlage ästhetischer Praxis*



den. Eventuell können daraus Videoskulpturen oder aber MultiMedia-Installationen entstehen. Dabei werden einzelne Fließformen zunächst isoliert, danach evtl. in einem neuen Systemzusammenhang animiert werden, indem sie z.B. vor einen neuen Hintergrund montiert oder in einen neuen Kontext gestellt werden. Freiberg zählt einige Möglichkeiten der Weiterbearbeitung auf:<sup>323</sup> z.B. Kontextveränderungen, innere Montagen, parallele Montagen, Metamorphosen, Farbveränderungen, etc. Die Ergebnisse können dann digitalisiert und vertont werden und schließlich auf einer MultiMedia-CD oder im Netz dargestellt werden. Es entstehen abstrakte ganz eigenständige Arbeiten, die zwar im Naturstudium Wurzeln, aber Natur nicht imitieren, sondern eigenständige künstlerische Systeme darstellen.

### c. Bildkonzepte

#### Ästhetik von Computerbildern

Computerbilder weisen eine spezifische Ästhetik auf.<sup>324</sup> Sie haben am Bildschirm eine ganz eigene Farbigekeit, die durch das Malen mit elektronischem Licht, dem Leuchten von innen heraus und den interaktiven additiven Farbmischungen entsteht. Sie entstehen aus einer mosaikhafte, pointillistischen Mikrostruktur des digitalen Bildrasters, dieses wird jedoch nur bei Vergrößerung bildrelevant. Die Dichte des Computerbildes endet allerdings immer beim Pixel, als kleinstem Bildelement. Computer ermöglichen ungewöhnliche Perspektiven und Bewegungsabläufe, spezifische Oberflächen in Bildern.

#### multimedial informell iterativ interaktiv Simulation Datenfernübertragung öffentlich

Die Computergrafik hat heutzutage fast immer multimedialen Charakter und integriert wesentliche Anteile klassischer künstlerischer Techniken wie Zeichnung, Malerei, Grafik, Plastik mit technischen Medien wie Fotografie, Film, Video. Der Computer ist das Medium, das es geschafft hat, alle diese Techniken zu vereinen. Zudem haben Bildschirmbilder immer informellen Charakter, sie basieren auf Daten, die materialunabhängig sind, diese werden jedoch in jeden Gestaltungsprozess einbezogen. Sie haben iterativen Charakter, d.h., alles ist wiederholbar, jeder Bildzustand kann abgespeichert und wieder aufgerufen werden. Sie sind jederzeit abrufbar, wiederholbar, prinzipiell unbegrenzt bearbeitbar, ohne Angst das Ausgangsmaterial zerstören zu müssen. Abweichend von klassischen technischen Medien, wie z.B. Fotografie und Film, können in der interaktiven Computergrafik alle Gestaltungsprozesse dialogisch direkt im Prozess der Entstehung durchgeführt werden, und dies u. U. auch von Rezipient/-innen. Computer erlauben, materielle Wirklichkeiten sichtbar zu machen, die in der Realität nicht sichtbar sind, diese können dann unter verschiedenen Umständen, aus verschiedenen Perspektiven, in unterschiedlichen räumlichen Kontexten, etc. simuliert werden. Bilder können fiktive Wirklichkeit vorwegnehmen, vortäuschen oder der sinnlichen Erkenntniserweiterung dienen. Digitale Bilder übertragen die Datenfernübertragung und erlauben so einen direkten Bilddialog. Bilder können im Rahmen der Möglichkeit des DeskTop Publishing zusammen mit Texten zu einer Einheit integriert werden. Schließlich können Bilder über das Internet öffentlich gemacht werden, der Weg zur beinahe grenzenlosen individuellen Selbstdarstellung ist frei.

Computerbilder sind generell Resultate von Rechenprozessen, die entweder, wie in den technischen Anfängen direkt programmiert werden müssen und deshalb immer kognitiv bestimmt sind,

<sup>323</sup>-Freiberg, BDK 2/1992, 12f.;

<sup>324</sup>-vgl.: Freiberg, K+U 116/1987, 15f.;

absichtsvoll entstehen, oder aber Resultate der Arbeit mit den heutigen Mal-, Zeichen-, EBV- oder Designingprogrammen, etc.

Der Einzug des Computers in die bildende Kunst fand auf verschiedenen Wegen statt. Zunächst war da die Computergrafik, dann die Computeranimation, von denen allein heute aber fast niemand mehr spricht, deren einstige Foren heute andere Inhalte besitzen. Heute gibt es Preise für „Interaktive Kunst“ und das „WorldWideWeb“. Eine wichtige Gruppe der Medienkunst fand ihren Ausgangspunkt in der Videokunst, mit Künstler wie Nam June Paik und seinen Videoskulpturen, einer Verbindung von Skulptur und Videotechnik. Heute können Videos durch die digitalen Möglichkeiten plastisch bearbeitet, sowie durch spezielle Programme als interaktives Video gesteuert werden. Betrachtet man die wichtigsten Kunstereignisse der letzten Jahre, so erkennt man, dass elektronische Medien in ihnen eine immer größere, beinahe zentrale Bedeutung bekommen. Man denke z.B. an die Arbeiten von Bruce Nauman und die großen Videoinstallationen von Bill Viola. Grenzen zwischen Computerspielen und Videokunst verwischen immer mehr. Eine Reihe von Künstlern versucht, ähnlich wie oben beschrieben, interaktive Systeme „parallel zur Natur“ zu entwickeln.<sup>325</sup> So z.B. A-Volve (1993/94), eine Installation von Christa Sommerer und Laurent Mignonneau:<sup>326</sup> Sie ermöglichte den Besucher/-innen mit selbst geschaffenen virtuellen Wasserwelten in einem Wasserbecken so zu spielen, als wären sie lebendige Wesen mit allen Verhaltensweisen des Lebendigen. Insgesamt geht der Trend der Medienkunst weg von der Referenz der Technik, hin zur Kunst. Inzwischen gibt es auch Wechselwirkungen zwischen Videokunst, Video- und Computeranimationen, sowie Film: Man denke an Filme wie „Jurassic Park“, „ANT Z“ oder „Shrek“.

*Videokunst  
Netzkunst  
Medienkunst  
Anwendungen*

Allerdings verändert die digitale Bildbearbeitung langfristig gesehen auch den Bildbegriff: konstruktive und dekonstruktive Manipulationen werden zu Voraussetzungen des Bildaufbaus, ihre Möglichkeiten sind im Bereich der EBV praktisch unbegrenzt. Die Rolle der außenstehenden Rezipient/-innen mutiert immer mehr zu integrierten Teilnehmer/-innen im Netz eines kommunikativen Systems. Das Netz selbst, das WorldWideWeb, entwickelt sich chaotisch und ist ansich schon eine digitale Wirklichkeitskonstruktion, die nicht plan- und nicht kontrollierbar ist. Diese digitale Wirklichkeitskonstruktion entwickelt sich quasi wie Biomasse, denn sie ist direkt an das Leben der Teilnehmer/-innen gebunden. Bilder im Netz, eine Wirklichkeit, werden in der Zukunft interaktiv sein, sie haben das Potential 3-dimensional und multimedial zu werden, so als ob sie lebendig wären. So simuliert das Netz das Leben in seiner komplexen vernetzten Struktur und seiner Prozessualität. Der Blick der Rezipient/-innen geht weiter, hinter die Bilder, zu ihren Hoffnungen, Wünschen und Träumen.

*komplexe vernetzte  
Strukturen  
Prozessualität*

Trotz aller Simulationsoptimierung bleibt eine Distanz zum Cyberspace, der als quasi lebendiges Wesen auf uns reagiert. Innen und Außen werden trotz aller Unkenrufen nicht verwischt. Selbst wenn wir uns mit allen Sinnen in den Systemen bewegen können, entzieht sich die Installation unserer Wahrnehmung nicht. Die Grenzen werden jedoch immer flüssiger, aber wir hören, sehen, riechen, fühlen, schmecken letztendlich nicht mit unseren Sinnesorganen, sondern mit unserem Gehirn. Hier entsteht die Wahrnehmung als Wirklich-

*Grenzen zwischen virtuellen und realen Realitäten verflüssigen sich allmählich*

<sup>325</sup>vgl.: Freiberg, K+U 201/1996, 20;

<sup>326</sup>erhielt die goldene Nica des Prix Ars für Interaktive Kunst 1994

keitskonstruktion. So ist die digitale oder virtuelle Wirklichkeit letztlich nichts anderes als eine Konstruktion in der Konstruktion. Die Sinne werden sich langfristig immer mehr an digitale Wirklichkeiten anpassen, gleichzeitig wird sich die Technik immer mehr versinnlichen, die digitalen Systeme werden sich immer mehr an sinnliche Bedürfnisse anpassen. Heute kann die Technik zwar die Betrachter/-innen schon soweit zum Distanzverlust verführen, dass sie sich selbst im Bildraum befinden, aber nicht soweit, dass sie im Bild selbst sind.

### 3. Kunstpädagogik und Neue Medien<sup>327</sup>

#### *Position der Neuen Medien in der Kunstpädagogik*

Wie wir bereits gesehen haben, gehören die Neuen Medien heute fest zum Alltag unserer zeitgenössischen Gesellschaft und Kultur. Die Frage muss nun sein, wenn wir uns in diesem Kapitel mit den Dimensionen künstlerisch-ästhetischer Praxis beschäftigen, inwiefern, wo, wann, warum, wozu,... die Neuen Medien einen Platz in der Kunstpädagogik finden und, ob sie dann auch menschenbildend wirksam sind. An dieser Stelle geht es also nicht um eine erschöpfende Erörterung der Frage nach den Neuen Medien in der Kunstpädagogik, sondern wiederum um ein Auffinden von Intentionen, Funktionen,... die nur auf diesem Wege erfahren werden können und, denen für die Entwicklung zum Menschen eine wichtige Bedeutung zukommt.

#### *Lebenswelt => Medienwelten*

Die Neuen Medien sind derzeit die pädagogische, kulturelle und ästhetische Herausforderung, die eine ganze Generation, eine ganze Gesellschaft systematisch trifft, weil die Entwicklung der digitalen Vernetzung ein Teil des gesamtgesellschaftlichen Umbruchs ausmacht, sowohl lokal, als auch global betrachtet. So muss Kindheit heute, im Vergleich zu früheren Zeiten, als Medienkindheit betrachtet werden, Jugendzeit, als Medienzeit, und Lebenswelten werden heute immer mehr zu Medienwelten. Zacharias kommt zu dem plausiblen Befund:<sup>328</sup>

#### <sup>327</sup>-Verwendete Literatur:

- Fred Schierenbek: Zwischen Wasser und Feuer - Computer im Kunstunterricht, in: Kirschenmann/Peez, 1998, 42 - 51;
- Hans-Jürgen Boysen-Stern: Wieviel Computer braucht der Kunstunterricht? Erfahrungen und Erwägungen zur Computernutzung im Kunstunterricht, 52 - 57;
- Gerd Steinmüller/Anja Mohr: Medium und Prozess. Zum ästhetischen Verhalten von Kindern am Computer; in: Kirschenmann/Peez, 1998, 116 - 124;
- Axel von Criegern/ Anja Mohr: Kinderzeichnung am Computer: vom Ergebnis zum Prozess. Malen mit dem Edutainmentprogramm Fine Artist; in: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern; Frankfurt/M. 1999; S. 251 - 271;
- Gerd Steinmüller: Darstellung und Medium. Zum computergestützten Zeichnen und Malen im Vorschulalter; in: K+U 230/231/1999;
- Johannes Eucker: Kinder malen und zeichnen am Computer. Thesen Beobachtungen und Perspektiven; CD-ROM, Berlin 1999;
- Constanze Kirchner: Digitale Kinderzeichnung. Annotationen zum derzeitigen Forschungsstand; in: K+U 246/247/2000, S. 32 - 45;
- Marc Fritzsche: Ein Medium drängt sich nach vorn. Computer in der Kunst-Werkstatt oder Kunst in der Computer-Werkstatt?, in: Constanze Kirchner/Georg Peez (Hg.): Werkstatt. Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht, Hannover 2001;
- Fred Schell: Bedeutung von Medienkompetenz als Bildungsaufgabe und inhaltliche bildungspolitische Zielsetzungen, in: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert(Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 272-28
- Udo Thiedeke (Hg.): Bildung im Cyberspace. Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen, Wiesbaden 2000;
- Wolfgang Zacharias (Hg.): Interaktiv: Medienökologie zwischen Sinnenreich und Cyberspace. Neue multimediale Spiel- und Lernumwelten für Kinder und Jugendliche, München 2000;
- Henning Freiberg: Videokunst und Computer. Tendenzen der Entwicklung - Herausforderung für Bildererziehung; in: K+U 201/1996, 16-21;
- Henning Freiberg: Das Bild aus dem Computer. Zur Didaktik eines neuen Bildmediums; in K+U 116/1987, 15-25;
- Henning Freiberg: Ästhetische Bildung in einer von neuen Technologien und neuen Medien geprägten Zeit; in: K+U 139/1990, 6-18;

**QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. „Neue Medien“

<sup>328</sup>-Wolfgang Zacharias: Auf der Suche nach einer pädagogisch akzentuierten Medienökologie zwischen „senses & cyber“. Eine Skizze im Horizont von „Virealität“ und der „Mediengeneration“; in: - Wolfgang Zacharias (Hg.): Interaktiv: Medienökologie zwischen Sinnenreich und Cyberspace. Neue multimediale Spiel- und Lernumwelten für Kinder und Jugendliche, München 2000; S. 50 - 81;

„Kulturelle Symbolvermittlung und Symbolverhandlungen in den Kindheiten und Jugendzeiten von heute und morgen sind multimedial signiert.“

Wenn wir heute Selbstbildung, Selbstsozialisation, Partizipation und Kinder-/Jugendkultur zu einem „Kinderrecht“ gemacht haben, dann können wir uns in der Pädagogik, und auch nicht in der Kunstpädagogik, nicht mehr vor dieser Tatsache verschließen und versuchen die Kinder vor den negativen Einflüssen der multimedialen Welten zu bewahren. Der Mensch, als soziales und ökologisches Wesen, wird ständig von der UmWelt beeinflusst. Zugleich wirkt er auf sie gestaltend zurück und nimmt Einfluss auf die externen Gegebenheiten. Zacharias baut, im Rückgriff auf Bronfenbrenner, eine Medienökologie auf, die im Dreieck „Mensch - Medien - Mitwelt“ angesiedelt ist.<sup>329</sup>

*Selbstbildung, Selbstsozialisation, Partizipation*

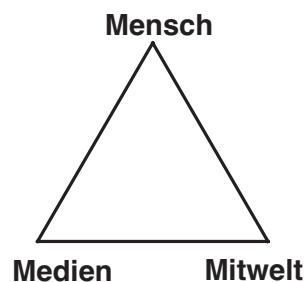


Abb. 133

Dieses Dreieck kann als Denkmodell für eine „medienökologische Didaktik“ herangezogen werden. Dazu müssten<sup>330</sup> Intentionen, Inhalte, Methoden, Medien und deren Interdependenzen präzisiert und benannt werden, und gleichzeitig das bisher Gültige neu erarbeitet, reflektiert, reformuliert und transformiert werden. Allerdings dürfen, im Gegensatz zur klassischen didaktischen Tradition, die Ziele des Interesses und des Gebrauchs von sinnlich-authentischen Lebensweltphänomenen, von symbolisch-virtuellen Medieninformationen<sup>331</sup> und multimedialen Umgangsweisen mit Wirklichkeiten im pädagogischen Bezugsfeld nicht einfach vorgegeben oder nach bestehenden Wertehierarchien zwischen Kindern und Jugendlichen bzw. Erwachsenen einfach festgelegt, sondern sie müssen als offen verhandelbar verstanden werden. Dieser kommunikative Prozess des Aushandelns ist ein verantwortungsvoller pädagogischer Akt des sich in Entwicklung befindlichen Menschens. Es geht also darum, ökologisches Handeln und Denken als Orientierung innerhalb der Kultur- und Medienpädagogik zu verwenden, um auf diesem Wege zu allgemeinbildenden Funktionen zu kommen. Natürlich sind Spiel- und Lernwelten mehr als digitale virtuelle Spiel- und Lernwelten. Aber auch, wenn wir die Neuen Medien in die UmWelt des Menschen einbeziehen, geht es immer um „ganzheitliche“, multisensuelle und multiperspektivische Sichtweisen, in denen der Mensch im Focus stehen muss. Medienökologie muss sich deshalb mit den Verhältnissen und Wechselbeziehungen von Mensch und UmWelt, Natur, Sinneswelten, realen Räumen und Zeiten, Cyberwelten und virtuellen Räu-

*„medienökologische Didaktik“*

<sup>329</sup>ebd., 52;

<sup>330</sup>in der didaktischen Tradition von Klafki, Heimann/Otto/Schulz;

<sup>331</sup>ebd., 53;

men, zeitlosen und zeitvariabler Nutzung auseinandersetzen. Zur Orientierung schlägt Zacharias<sup>332</sup> folgende ökologische Prinzipien vor:

- Prinzip der Vielfalt und des Artenreichtums
- Prinzip der Balance und der funktionalen Wechselbeziehungen
- Prinzip der „Ganzheitlichkeit“ (Multisensualität und Multiperspektivität) und der Komplexität
- Prinzip der Vernetzung und Interaktivität
- Prinzip der Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit des Umgangs mit Ressourcen
- Prinzip der gesunden und verträglichen Umwelt

*ästhetische Bildung stellt Bezüge zwischen telematischen, virtuellen, sinnlichen, leiblichen Formen menschlichen Ausdrucks her*

Dazu kommt die Frage nach den unterschiedlichen Lern- und Erfahrungsformen der primären, sinnlich-materiellen bzw. der elektronisch-digitalen und virtuellen Spiel- und Lernumwelten. Im Bereich der kulturell-ästhetischen Bildung muss die Balance zwischen den unterschiedlichen Erfahrungswirklichkeiten intensiv beachtet und eventuell die sinnlich-körperliche Dimension des ästhetischen Ausdrucks intensiviert werden. So kommt der ästhetischen Bildung heute insbesondere die Aufgabe zu, Bezüge, Korrespondenzen und Brücken zwischen telematischen, virtuellen und sinnlich, leiblichen Formen des menschlichen Ausdrucks zu finden und aktiv herzustellen. Die Medienpädagogik, insbesondere der Umgang mit den Neuen Medien, ist heute zu einer Kulturtechnik geworden. Aus diesem Grunde wird Medienpädagogik aus ihrer Randexistenz früherer Tage zu einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe erhoben, die ihren Platz im Zentrum des pädagogischen Bemühens haben muss, und somit auch unumstritten Teil der Kunstpädagogik, in einem noch zu beschreibenden Rahmen, ist.

*digitale kindliche Malaktivitäten*

Beschäftigt man sich mit der Praxis der Neuen Medien, insbesondere mit dem Medium Computer, als vielseitigstem Vertreter, so existieren inzwischen vielerlei „Malprogramme“<sup>333</sup> für den Computer, die es sogar schon kleinen Kindern ermöglichen am Computer zu zeichnen und zu malen. Allerdings lässt sich feststellen, dass einerseits die Freude an den Farben und Formen und dem Spiel mit ihnen groß ist, aber andererseits die anfängliche Experimentierfreude und Neugierde auch schnell erlischt. Beobachtet man Kinder<sup>334</sup> beim Malen am Computer, so stellt man immer wieder fest, dass das Verhalten dabei immer ein spielerisches, experimentelles, selten ein zielgerichtetes, gestalterisches ist. Gerne kommunizieren Kinder während ihrer ästhetischen Aktivitäten am Computer mit Gleichaltrigen. Aber auch hier geht es in der Regel um Zufallsergebnisse eines nicht zielgerichteten Experimentierens, um die Freude an überraschenden Effekten, leuchtenden Farben, Deformationen, etc. Das Ergebnis solch digitaler Malaktivitäten bleibt in der Regel unbeachtet, wenn es den Kindern als Ausdruck auf Papier angeboten wird. Meiner Erfahrung nach jedoch, haben die Kinder dann Spaß an ihren Produkten, wenn sie am Computer, etwa in Form einer GIF-Animation, innerhalb einer MultiMediaPräsentation oder als Teil einer Homepage, weiterverarbeitet werden, also der Gebrauch des Computers zielgerichtet ist. Generell muss jedoch festgehalten werden, dass der Prozess der bildnerischen Aktivität am Computer und nicht das Produkt im Mittelpunkt stehen. Ein nicht weiter erstaunliches Ergebnis,

<sup>332</sup>-ebd., 54;

<sup>333</sup>-man denke an MS Paint, Metacreation's Art Dabbler, um nur an einige bekannte Malprogramme zu denken, die auf vielen Rechnern zu finden, bzw. im ersten Fall gleich mit dem Betriebssystem mitinstalliert werden;

<sup>334</sup>-ich selbst habe v.a. Erfahrungen mit Kindern zwischen 10 und 12 Jahren und Jugendlichen zwischen 14 und 17 Jahren gemacht;

wenn man bedenkt, dass für Kinder generell der Prozess ästhetischer Aktivität wichtig ist und das ästhetische Produkt, wenn erst einmal fertig, nicht mehr interessiert, dieses i. A. nur von Erwachsenen hochstilisiert wird. Beim Malen am Computer geht es i. A. weder um Expression, noch um Emotion, sondern um Spiel und Experiment. Wenn dies so ist, dann muss die Frage gestellt werden, welchen Sinn der Computer in der kunstpädagogischen Arbeit macht. Denn, obwohl die Malprogramme immer perfekter werden und beispielsweise sogar unterschiedliche Malwerkzeuge und unterschiedlich strukturierte Bildträger simuliert werden können,<sup>335</sup> vom Pinsel auf Aquarellpapier, über Pastellkreide auf Ingrespapier bis hin zu Airbrush, fehlt doch der eigentliche Materialwiderstand. Dieser Widerstand des Materials, das Gefühl für unterschiedliche Malwerkzeuge und Bildträger, das Mischen von Farben, das auch sinnlich-leiblich erfahren werden muss, um sich die Welt anzueignen, geht beim virtuellen Malen am PC vollkommen verloren. Auch wenn es inzwischen drucksensitive Spitzen von Pens auf Grafiktablets gibt, haben die Anwender/-innen doch immer dasselbe Eingabegerät in der Hand, das sie auf demselben Untergrund bewegen. Sie können definitiv keinerlei Materialerfahrungen machen, diese nur virtuell simulieren, und dies gezielt nur dann, wenn sie zuvor konkrete Erfahrungen mit den Techniken und Materialien und Werkzeugen erworben haben.

Wie können, so müssen wir kritisch fragen, die Anwender/-innen auf diese Weise ein Bewusstsein für die Autonomie bildnerischer Mittel entwickeln? Wie können auf diesem Wege fachspezifische und pädagogische Intentionen realisiert werden? Entstehen am Computer nur ästhetisch reizvolle, aber inhaltsleere Bilder? Und wenn ja, kann am Computer überhaupt gestaltet werden, wenn ohne bildnerische Strukturen gearbeitet wird? Und wie kann man, lässt man ein Kriterium der Gender Studies einfließen, dem unterschiedlichen Nutzungsverhalten von Jungen und Mädchen gerecht werden? Sicher ist, dass man an die Neuen Medien nicht mit traditionellen Intentionen und Methoden herangehen darf, dass man neue Intentionen formulieren und neue Methoden entwickeln muss, die ihnen gerecht werden, und dass somit auch andere, den Medien ureigene, Merkmale, Gesetzmäßigkeiten und Strukturen zum Tragen kommen, als beim Umgang mit traditionellen Mal- und Zeichenwerkzeugen.<sup>336</sup>

*Neues Lernen mit Neuen Medien*

Eine weitere Frage stellt sich, wenn man am Computer entstandene grafische Arbeiten kritisch betrachtet. Inwiefern wird das Medium die Entwicklung der Kinder- und Jugendzeichnung verändern? V.a. auch insbesondere durch die Tatsache, dass viele Programme den Anwender/-innen Cliparts, d.h. Bildvorgaben, liefern, deren grafische Qualität sehr zweifelhaft ist. Statt also nach eigenen grafischen Lösungen zu suchen und sich darum zu bemühen, greifen viele Anwender einfach auf diese Vorgaben zurück, ohne sie zu reflektieren. Wenn nun Kinder so vorgehen, ist die Frage, ob dieses Verhalten nicht ihre Bildsprache stark beeinflussen wird. Dieses Phänomen kennen wir schon aus der Übernahme von Stereotypen etwa aus Bilderbüchern, Kinderbuchillustrationen und momentan aktuellen gezeichneten Figuren.<sup>337</sup> Konnte man früher noch oft die Ästhetik von Buchillustrationen, dieser oder jener ästhetischer Qualität, hinter vielen Kinderzeichnungen vermuten, so begegnet man heute

*Veränderung der Kinder- und Jugendzeichnung durch die Möglichkeiten der Neuen Medien*

<sup>335</sup> z.B. bei Metacreations Painter;

<sup>336</sup> vgl.: Kirchner, K+U 246/247 2000, 42 und Steinmüller, K+U 230/231 1999, 116;

<sup>337</sup> man denke z.B. an Diddl-Mäuse, an Comicfiguren, an die Teletubbies, etc. Heute sind allerdings die Einflüsse der Kommunikationsmedien und dem gesamten umgebenden Merchandisingprogramm viel stärker zu registrieren, als der Einfluss von Bilderbüchern, Buchillustrationen und Comics. Offenbar haben die Medien und der Konsumrausch die Kinder fest im Griff.

zunehmend und dies auch immer vehementer der Ästhetik von Video- und Computerspielen. Dabei lässt sich dies in verstärktem Maße bei Kinderzeichnungen von Jungen beobachten. Dies ist auf das unterschiedliche Nutzungsverhalten des Computers zurückzuführen.

*Oberflächen von Computerspielen beeinflussen den ästhetischen Ausdruck*

Diese Spieloberflächen prägen die Ansprüche der Kinder- und Jugendlichen an ihre eigenen Darstellungen in zunehmendem Maße und forcieren dadurch zunehmend den Rückgriff auf Bildvorgaben und automatisierte Angebote des Computers. Die Darstellungen werden dadurch immer platter, der individuelle Ausdruck, das expressive Element des bildnerischen Ausdrucks treten immer weiter zurück, zugunsten einer sich langsam, aber sicher einschleichenden Bildschirmästhetik. Zudem sind viele Effekte am Computer automatisiert. Man denke nur daran wie einfach sich aus einem Foto etwa ein Bild mit Poparteffekt mit einem einzigen Knopfdruck erzeugen lässt und sich dieses dann auch noch in ein Pastell verwandeln kann, etc. Gerade an der Schwelle zwischen Kindheit und Jugend verstärken diese Phänomene die Diskrepanz zwischen der Unzufriedenheit mit den eigenen darstellerischen Fertigkeiten und Fähigkeiten und den komplexen inhaltlichen und formalen Ansprüchen. Dies müsste zur Folge haben, dass der immer wieder zu beobachtende Bruch in der Kinderzeichnung, der oft ganz zur Aufgabe des bildnerischen Gestaltungswillens führen kann, sich noch vehementer vollzieht.<sup>338</sup> Andererseits jedoch könnte der Computer, ebenfalls aus denselben Gründen,<sup>339</sup> ein Hilfsmittel sein, das die beschriebene Diskrepanz zwischen Darstellungsvermögen und Bildkonzept zu überbrücken hilft. Dieses sollte dringend erforscht werden. Leider sind mir keine einschlägigen Forschungsergebnisse zu dieser Problemstellung bekannt. Sicher ist inzwischen, v.a. aus eigenen Erfahrungen in der schulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, dass es immer mehr Kinder und Jugendliche gibt, deren Interesse an der ästhetischen Arbeit und deren ästhetische Kompetenz mithilfe des Computers geweckt, gefördert und aufrechterhalten werden kann. Insbesondere Mädchen kann auf diesem Weg auch im umgekehrten Sinne ein Weg zur Beschäftigung mit dem Medium geöffnet werden.

**a. Welche pädagogischen und kunstpädagogischen Intentionen und Ziele kann die Beschäftigung mit und die Integration der Neuen Medien in die Kunstpädagogik stellen und verfolgen?**

„Die grundlegende Fähigkeit, kommunikative Kompetenz zu erwerben und zu entfalten, ist dem Menschen eigen, diese Fähigkeit zu entwickeln und zu fördern ist Aufgabe der Bildung.“<sup>340</sup>

*Medienkompetenz als fester Bestandteil kommunikativer Kompetenz*

Dabei muss **Medienkompetenz als fester Bestandteil der kommunikativen Kompetenz** betrachtet werden, nachdem die Alltagsbedeutung der Medien, insbesondere der Neuen Medien zunehmend an Bedeutung gewinnen. Medienkompetenz, allgemein gefasst, umfasst alle Medien; hier wollen wir uns für die Kunstpädagogik auf die Neuen

<sup>338</sup>vgl. dazu auch: Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters, Frankfurt/M. 1999, S. 11; und: Kirchner, Constanze: Digitale Kinderzeichnung. Annotationen zum derzeitigen Forschungsstand; in: K+U 246/247/2000, S. 32 - 45, hier: S. 43;

<sup>339</sup>vgl.: Kirchner, Constanze: Digitale Kinderzeichnung. Annotationen zum derzeitigen Forschungsstand; in: K+U 246/247/2000, S. 32 - 45, hier: S. 43;

<sup>340</sup>Fred Schell: Bedeutung von Medienkompetenz als Bildungsaufgabe und inhaltliche bildungspolitische Zielsetzungen; in: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert(Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 272-28, hier S. 277; wobei Schell Bildung als Menschenbildung versteht (273);

Medien beschränken. Medienkompetenz lässt sich auf drei Ebenen beschreiben:<sup>341</sup>

- die Fähigkeit Medienentwicklungen erfassen, kritisch reflektieren und bewerten zu können;
- die Fähigkeit mit Medienangeboten und -inhalten selbstbestimmt, kritisch-reflexiv und genussvoll umgehen zu können,
- die Fähigkeit Medien aktiv als Kommunikationsmittel nutzen zu können;

So beschreibt die erste der drei Ebenen die kognitiv-analytische Dimension der Medienkompetenz, die zweite die emanzipatorisch-synthetisch-ästhetische Dimension und die dritte die pragmatische Dimension. Aus dieser Beschreibung wird sofort klar, dass die Kunstpädagogik, wenn sie menschenbildend arbeitet und die Neuen Medien<sup>342</sup> integrieren will, alle drei dieser Ebenen reflektieren, beinhalten und praktisch umsetzen muss, so dass schließlich auch die zu formulierenden Intentionen und Ziele den gesamten Bereich, reduziert auf die für die Kunstpädagogik relevanten Neuen Medien, abdecken müssen.

*Dimensionen von Medienkompetenz:*  
- kognitiv-analytisch  
- emanzipatorisch-synthetisch-ästhetisch  
- pragmatisch

Exkurs XIX: Spezifika des Mediums Computer<sup>343</sup> Seite 652

Welche Möglichkeiten und Ziele ergeben sich konsequenterweise aus diesen Spezifika der Neuen Medien?

Aufgrund seiner eigenen kunstpädagogischen Arbeit stellt Eucker<sup>344</sup> folgende These auf:

„Kinder malen am Computer anders und malen andere Bilder“

Man kann beobachten, dass die Auswahl an zu Verfügung stehenden Tools<sup>345</sup> und die damit verbundenen Prozesse des Bildermachens von den Kindern am Computer bewusster erlebt werden, als bei den traditionellen technischen Mitteln und Materialien. Bildnerische Prinzipien und Strukturen werden sorgfältiger beachtet und eingesetzt. Eucker begründet dies mit der experimentellen Haltung der Kinder, die ihrem Naturell entgegenkommt, dem Spieltrieb. Dazu kommt sicherlich, dass beliebig viel experimentiert werden kann, ohne die Angst seine Arbeit kaputt zu machen, weil prinzipiell ja jeder Schritt am Computer wieder rückgängig gemacht werden kann. Das größere, jederzeit abrufbare Repertoire an technischen und bildnerischen Mitteln fordert die Anwender/-innen geradezu zum Experimentieren auf und eröffnet neue, ungeahnte Möglichkeiten. Dies erinnert an die experimentelle Haltung von Künstler/-innen der Moderne, die immer wieder neue Materialien, Werkzeuge, Techniken ausprobieren. Dazu kommt der multimediale Charakter des Mediums, der es generell erlaubt, technische Mittel gemischt zu verwenden und so zu neuen Darstellungsformen zu gelangen. Zudem verschafft der Computer den Anwender/-innen handwerkliche Erleichterung, verlangt keinen räumlichen und organisatorischen Aufwand und verursacht keinen Schmutz. Obwohl der Computer prinzipiell eine große Vielfalt von Tools anbietet und damit eine große Vielfalt von Darstellungsformen ermöglicht, kann man bei

*experimentell-spielerischer Charakter der Arbeit am Computer*

<sup>341</sup>-vgl. Schell, 1999, 278/279;

<sup>342</sup>-ich reduziere hier den Begriff der Neuen Medien auf den Bereich des Computers mit seinen MultiMediaAnwendungen, da hier alle anderen Bereiche bereits integriert sind, bzw. integriert werden können;

<sup>343</sup>-s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 7, Exkurs 19;

<sup>344</sup>-Johannes Eucker: Kinder malen und zeichnen am Computer. Thesen Beobachtungen und Perspektiven; CD-ROM, Berlin 1999, hier S. 6f.;

<sup>345</sup>-technischen Mitteln und Werkzeugen;



- Kindern beobachten, dass sie immer wieder auf ihre Vorerfahrungen und ihre individuellen Vorlieben zurückgreifen, wie dies auch bei traditionellen Verfahren der Fall ist.
- Faszination der Lichtfarben und Vorliebe für ungegenständliche Darstellungen* Immer wieder kann man bei Kindern beobachten, mit wieviel Freude sie die Wirkung von Farben und Formen ansich am Computer erleben. Damit einher geht die dazu parallele Beobachtung, dass es Kindern am Computer offenbar näher liegt ungegenständliche Bilder herzustellen, als mit anderen technischen Mitteln. Gleichzeitig stellt man fest, dass dies den Kindern am Computer leichter zu fallen scheint, als das Herstellen von gegenständlichen oder an Gegenständen orientierten Bildern. Dieses Phänomen ist insbesondere für kleine Kinder ungewöhnlich und wurde bisher in der Literatur der Kinder- und Jugendzeichnung nicht beachtet. Dazu gehört auch die daran anknüpfende Beobachtung, dass Kinder sowohl in der Produktion, als auch in der Rezeption ungegenständlichen Bildern mit großer Offenheit begegnen. Betrachten Kinder ihre eigenen Computerbilder, hängt dies, so kann man ihren Erzählungen entnehmen, sehr eng mit dem Herstellungsprozess zusammen.
- Anpassung an das Bildschirmformat  
Flächen können ganz ausgefüllt werden* Vergleicht man die Arbeiten der Kinder, die am Computer entstanden sind, mit denen, die auf herkömmliche Art entstanden, so kann man diese auf den ersten Blick voneinander unterscheiden. Dies ist nicht weiter erstaunlich, denn das technische Medium beeinflusst immer das entstehende Produkt und den ästhetischen Prozess. So kann man auch beobachten, dass Kinder das Format eines Papierses in der Regel außer acht lassen, bei der Arbeit am Computer hingegen sich dem Bildschirmformat anpassen und das Format meist ganz ausfüllen.
- Prozesshaftigkeit  
Mensch-Maschine-Schnittstelle* Beim Malen am Computer steht eindeutig der ästhetische Prozess im Vordergrund. Die Kinder lernen durch Versuch und Irrtum. Sie genießen die Prozesshaftigkeit der Bildproduktion bewusster, als beim Arbeiten mit anderen Mitteln. Sie spielen die Möglichkeiten des Experimentierens, des Probierens und Rückgängigmachens in aller Breite aus, erinnern sich im Nachhinein an ihre Versuche und argumentieren, warum sie diesen oder jenen Schritt gemacht oder rückgängig gemacht haben. Die Bewusstheit scheint im Medium selbst begründet zu liegen: die Entstehung des Bildes über die Mensch-Maschine-Schnittstelle und die Repräsentation auf dem Monitor vermittelt offenbar Distanz. Diese verhilft zu einer bewussteren Wahrnehmung, durch einen größeren Abstand zur eigenen Arbeit.
- Neue Medien beeinflussen Lernprozesse inhaltlich und strukturell* Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass die ästhetische Arbeit am Computer den Lernprozess der Kinder und Jugendlichen inhaltlich und strukturell beeinflussen, v.a. durch die Gegebenheiten und technischen Möglichkeiten des Mediums, und dass deshalb die Entwicklung der Kinder- und Jugendzeichnung in Teilen neu erforscht und geschrieben werden muss.<sup>346</sup>
- Notwendigkeit von empirischer Forschung und Evaluation* Über die drei grundlegenden Dimensionen der Medienkompetenz, die Spezifika der Neuen Medien und die empirischen Befunde der ästhetischen Aktivität von Kindern und Jugendlichen am Computer, kann man schließlich zur Formulierung von grundlegenden Intentionen und Zielen kommen, die eine Integration der Neuen Medien in eine menschenbildende Kunstpädagogik unterstützen.

---

<sup>346</sup>vgl.: Eucker, 1999, 16;

- 1. Entwicklungen der Neuen Medien sollten bewusst wahrgenommen, kritisch reflektiert und, im Hinblick auf die Entwicklung der Gesellschaft und der sozialen Verantwortung dafür, beurteilt werden können, insbesondere die daraus möglicherweise resultierenden Chancen und Risiken betreffend.

Dies kann für die Kunstpädagogik u.a. bedeuten, dass

- die medienspezifische Ästhetik erkannt, verstanden und selbständig angewendet werden kann;
- mithilfe des Computers neue Perspektiven der Welt beschafft und dadurch die eigene Wahrnehmung geschult werden kann;
- die ästhetischen Möglichkeiten der Desktop-Präsentation erkannt, kritisch reflektiert und für eigene Gestaltungsprozesse angewendet werden können;
- Multimediapräsentationen kritisch reflektiert und insbesondere auf ihre kreativen und innovativen Präsentationsformen hin untersucht werden können.

Ausgehend von der zweiten Dimension gilt:

- 2. Der Umgang mit den vielfältigen Angeboten und Inhalten der Neuen Medien sollte stets selbstbestimmt, emanzipatorisch und kritisch-reflexiv, jedoch gleichzeitig genussvoll sein, dazu gehört die Fähigkeit Strategien zu entwickeln, aus der Informationsvielfalt gezielt auswählen und virtuelle Informationen auf ihre Echtheit hin überprüfen zu können.

Konkret könnte dies heißen, dass die Teilnehmer/-innen

- lernen, mithilfe von Multimediapräsentationen möglichst viele Wahrnehmungsebenen der Betrachter/-innen anzusprechen und die daraus resultierenden Manipulationsstrategien erkennen, im Hinblick auf einen emanzipatorischen Umgang;
- die Differenzen zwischen materialgebundenen und materialungebundenen Bildern erforschen und die daraus resultierenden Grenzen, Chancen und Risiken digitaler Bilder verstehen, kritisch reflektieren und anwenden;
- die Wahrnehmung schulen und lernen Bilder auf ihre Entstehung hin zu überprüfen;

Und für die dritte Dimension der Medienkompetenz formuliert:

- 3. Die Neuen Medien sollten aktiv als Kommunikationsmittel genutzt werden können, d.h. der praktische Umgang mit den Neuen Medien sollte so sicher sein, dass die Anwender/-innen die Kompetenz besitzen, sich selbst in den verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten des Mediums gezielt auszudrücken und auf Medienbotschaften angemessen reagieren zu können.

In diesem Bereich sollte, m.E., der Schwerpunkt der kunstpädagogischen Arbeit mit den Neuen Medien liegen, weil hier die verschiedenen Kompetenzen zur Synthese kommen und insbesondere der praktische Umgang mit den Neuen Medien im Vordergrund steht. Hier sollten besonders Anwendungen gesucht werden, die nicht nur Relevanz für den ästhetischen Bereich, sondern in besonderem Maße für den Alltag, die Lebenswelt der Teilnehmer/-innen besitzen. Allerdings sollte, im Hinblick auf die rasante technische Entwicklung in diesem Bereich, der Aspekt auf Übertragbarem liegen, nicht auf speziellen, Soft- oder Hardware bezogenen Fertigkeiten. So könnte angeregt werden, dass die Teilnehmer/-innen

*aktive Nutzung der Neuen Medien als Kommunikationsmittel steht im Zentrum kunstpädagogischer Arbeit mit Neuen Medien*

- durch die multimedialen Möglichkeiten der Neuen Medien zu neuen Darstellungsformen gelangen;
- traditionelle bildnerische Kulturtechniken über die experimentellen Möglichkeiten der Neuen Medien erweitern und verfeinern;
- die gegenseitige Bereicherung von Schrift und Bild erkennen, verste-

- hen und selbst anwenden können;
- Grundprinzipien eines Seitenlayouts im DTP-Bereich kennen, verstehen und anwenden lernen;
- das Arbeiten in Serien und Reihen, als künstlerische Strategie, selbst erleben und seine Vor- und Nachteile selbst erfahren, im Hinblick darauf, einerseits Strategien von Vertretern moderner Kunst verstehen und andererseits dieses Prinzip selbst als ästhetische und heuristische Strategie anwenden lernen;
- die Differenzen zwischen materialgebundenen und materialungebundenen Bildern erforschen und die daraus resultierenden Grenzen, Chancen und Risiken digitaler Bilder verstehen, kritisch reflektieren und anwenden;
- erkennen, dass die digitale Verfügbarkeit von Bildern ermöglicht einerseits die Präsentation eigener Arbeiten ermöglicht, und somit die Chance Rückmeldungen zu bekommen bietet und an die Öffentlichkeit zu gehen, andererseits jederzeit kann auf eine Fülle von Bildmaterial der Kunstgeschichte zurückgegriffen und dieses zu Lern- und Gestaltungsprozessen herangezogen werden;
- erkennen, dass die Möglichkeiten der Datenfernübertragung die Chance zum Bilddialog bieten und damit neue Formen der Kommunikation eröffnen;
- Vor- und Nachteile der Bildkommunikation erforschen, kritisch reflektieren und anwenden können;
- in Simulationen die visuelle Umwelt experimentell neu gestalten können, um so Probleme aufzuzeigen und Alternativen zu finden;

Aus den oben genannten Spezifika der Neuen Medien lassen sich zusätzlich weitere Intentionen und Ziele eines Einsatzes in der Kunstpädagogik ableiten, die insbesondere den Menschen an sich ansprechen und ihm Wege für seine persönliche Entwicklung anbieten können:

- durch die Möglichkeit jeden einzelnen Prozess eines Gestaltungsprozesses nachvollziehen zu können, können Selbstlernprozesse initiiert und intensiviert werden, insbesondere auch wenn Beispiele der Kunstgeschichte so dechiffriert werden können;<sup>347</sup>
- der Wegfall der Angst vor der Zerstörung des Materials sollte motivatorische, befreiende Wirkung haben und eine experimentelle Vorgehensweise bestärken;
- der generell iterative und prozessuale Charakter der Arbeit mit den Neuen Medien sollte auf andere Prozesse, z.B. Problemlösungsprozesse, übertragen werden können und das eigene Denken bereichern;
- durch die Möglichkeit, dass jede Phase des Gestaltungsprozesses mit den Neuen Medien offen für Alternativen und Innovationen ist, bleiben alle Produkte offen und ermöglichen Kommunikation und soziale Prozesse;
- durch die Möglichkeiten der Interaktivität können neue Perspektiven und Wahrnehmungen des Selbst gewonnen und so in einen Prozess der Selbstreflexion eingetreten werden;
- Simulationen können neue Wahrnehmungen und Perspektiven auf Probleme ermöglichen und somit neue Erkenntnisse gewinnen lassen; sie bieten deshalb die Chance Problemlöseprozesse und Lernprozesse zu intensivieren;
- Gestaltungsprozesse mit den Neuen Medien unterstützen kreative Prozesse und heuristische Strategien: damit sind sie gute Trainingsgegenstände, die auf andere Problemlösungsprozesse übertragen werden können;

Diese Liste von Zielen und Intentionen der Integration der Neuen Medien in die Kunstpädagogik ist noch bewusst allgemein formuliert. Sie stellt nicht den Anspruch an Vollständigkeit, da sich die

---

<sup>347</sup>man denke an Picassos Abstraktionsreihe eines Stieres;

Dinge in diesem Bereich viel zu schnell verändern. Sie soll eher eine Fundgrube sein.

## b. Neue Medien und eine Reihe ihrer möglichen kunstpädagogischen Aufgabenstellungen

Bereits bei der Formulierung möglicher Intentionen und Ziele der Neuen Medien für die Kunstpädagogik wurde klar, dass die Fülle der Anwendungen und Möglichkeiten inzwischen so groß geworden ist, dass man die Qual der Wahl hat. Allerdings, sollte man immer, bevor man den Computer in der Kunstpädagogik einsetzt, bedenken, welche Spezifika er dafür bietet, die mit traditionellen Medien nicht erreicht werden können. Falsch platziert wäre in jedem Falle eine Computereuphorie, die ein allmähliches Verschwinden der traditionellen Techniken, Methoden und Medien der Kunstpädagogik nach sich ziehen würde. Ich habe hierfür immer kunstpädagogische Aufgabenstellungen ausgewählt, die im Ansatz sowohl schwerpunktmäßig die ästhetisch-praktische Dimension der Kunstpädagogik, als auch das ästhetische Denken üben, und damit menschenbildende Wirkung besitzen. Ich möchte diese möglichen Aufgabenstellungen in folgende Bereiche gliedern:

*Neue Medien und ästhetische Praxis*

- 1. Wege zu Werken der bildenden Kunst

Es gibt viele Wege zu Werken der bildenden Kunst, und es gab auch schon viele, bevor es die Neuen Medien gab. Welche innovativen Möglichkeiten bieten sie uns hier für die Kunstpädagogik an?

Gehen wir zunächst den Weg direkt vom Werk. Werke der bildenden Kunst sind i. A. sehr komplex. Bisher konnte der Bildaufbau in der Regel nur verbalisiert werden, Konstruktionsschemata konnten nur formale Seiten der Komposition klar machen. Meist laufen solche Werkbetrachtungen, auch nach Gunter Ottos „Auslegen“, sehr schematisch ab, sprechen insbesondere die kognitive Dimension des Menschen an. Der Computer bietet uns über die Elektronische Bildverarbeitung (EBV) Werkzeuge an, mit denen diese Arbeit von den Teilnehmer/-innen experimentell, spielerisch, kreativ, selbstständig geleistet werden kann und die zudem Perspektiven auf ein Werk eröffnen, die wir so vorher nicht kannten. So kann die Annäherung an ein Bild zu einer spannenden Detektivarbeit werden.

*„Auslegen“ mit den Neuen Medien als Tools*

An dieser Stelle möchte ich kurz einige konkrete Möglichkeiten ansprechen: a) der farbige Bildaufbau: kann durch verschiedene Farbfilter verändert und auf seine Wirkung hin untersucht werden;<sup>348</sup> (dabei kann entweder das ganze Bild farbig verändert werden oder nur Teilbereiche, einzelne Bildgegenstände, so dass dann ihre Funktion geklärt werden kann; auf diese Weise kann viel Wissen über die Anwendung der Farbkontraste gewonnen werden, das auf eigene Arbeiten übertragen wird;) b) der Bildaufbau: Bildelemente können ausgeschnitten und dann entweder entfernt, oder an einer anderen Position des Bildes eingefügt und sogar in Größe und Farbe verändert werden; (dabei können u.a. Elementaria der räumlichen Darstellung und der Bildkomposition erfahren werden und die so entstehenden neuen Bilder auf ihre Wirkung hin untersucht werden;) c) die Wirkung einer bestimmten Technik kann untersucht werden, indem man am Computer eine andere Technik simuliert, z.B. ein Aquarell in ein Pastell oder eine Kohlezeichnung umwandelt;

<sup>348</sup> dies eignet sich m.E. besonders gut für Werke des Expressionismus oder des Blauen Reiters, also für Malerei, die sich selbst mit der Wirkung der Farbe auseinandersetzt;

daran kann man die Wechselwirkungen von farbigem und kompositorischem Bildaufbau mit der Technik und der entstehenden Bildwirkung untersuchen. Alle Zwischenstationen können abgespeichert und anschließend in einer Präsentation nebeneinander betrachtet und verglichen werden. Gut ist bei dieser Methode auch, dass vergleichbar wenig technische Kenntnisse benötigt werden. Arbeitsergebnisse können immer direkt visuell vor Augen geführt werden. Es ist kein Umgang mit teuren Materialien notwendig ist. Die zeichnerischen Fertigkeiten der Teilnehmer/-innen spielen keine ausschlaggebende Rolle. Gleichzeitig wird die künstlerische Strategie Serien und Reihen zu erstellen geübt. Dialoge mit dem Werk und den anderen Teilnehmer/-innen werden initiiert und dabei der ganze Mensch dabei angesprochen. Misserfolge sind dabei praktisch ausgeschlossen, so dass Versagensängste außen vor bleiben. Es handelt sich also hier um Wege des experimentellen Verfremdens und Umgestaltens. Eine Methode, die einen festen Platz in der Kunstpädagogik einnimmt und durch die Neuen Medien eine brillante Renaissance erleben könnte.

#### Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis Wege zu und mit den Neuen Medien

b. Experimentieren mit bildverfremdenden Mitteln - neue Perspektiven auf ein Werk erringen: Hermann Heintschel (\*1931)  
Pyramide und Gotik, 1998, Acryl u. Bleistift, Städt.Galerie Albstadt<sup>349</sup>

*Hermann Heintschel wurde 1931 in Neustadt, Kreis Friedland in Böhmen geboren. Zunächst führte er als Techniker ein Konstruktionsbüro. Seit 1960 ist er freischaffend in Stuttgart tätig. Von 1965-67 studierte er an der internationalen Akademie der bildenden Künste in Salzburg. 1968 baute er eine eigene Druckanlage für eigene Editionen und griff dabei auf ein Modell des vorigen Jahrhunderts in neogotischer Gestalt zurück. 1980 gründete er eine Radier- und Druckerwerkstatt für ausschließlich eigene Werke. Dürer schrieb:<sup>350</sup>*

*„Durch die Geometria magst du deins Werk viel beweisen. Darum ist es vonnöten, dass man recht künstlerisch messen lern, wer das wohl kann, der macht wunderbarlich Ding.“*

*Heintschel lebt in der Welt der Geometrie und schafft mit ihrer Hilfe virtuelle Bildwelten. Damit steht seine Kunst in einer langen Tradition von der Antike<sup>351</sup>, über die Bibel<sup>352</sup>, über das Maßwerk der Gotik, die Alchimisten, bis hin zu den Freimaurern. Heintschel ist sich dieser langen Tradition bewusst. Er veröffentlicht viele Texte, die seine bildnerischen Arbeiten nicht erklären, sondern versuchen sie in einen ethisch-philosophischen Zusammenhang zu stellen. Auch Künstler der Moderne hat die Harmonie der Geometrie immer wieder beschäftigt. Man denke insbesondere an Oskar Schlemmer, Theo van Doesburg und Max Bill. So kann man Heintschel durchaus in die Tradition der Konstruktivisten einordnen. Dies passt zu seiner Biografie. Seine bildnerische Praxis begann in impressiven Naturstudien und wandte sich dann in betont gestische Abstraktionen, bevor sie den Geometriker freilegte. Die Welt der Technik blieb der Ausgangsort seiner bildnerischen Arbeit. Heintschel ging von einem Gebrauchsgegenstand aus, einem Hebel, einem Bolzen oder einem Gestänge. Diese wurden in einem radikalen Abstraktionsprozess ihrem Gebrauchszweck entfremdet und auf ihre wesentlichen Strukturen verdichtet. In diesem Weg nähert er sich der Tradition Paul Cézannes. Er entwickelt daraus ein kühles Regelwerk seiner Ästhetik. Wie im Maschinenbau sind seine Kompositionen puzzleartig aus „Fertigteilen“ passgerecht verzahnt und lückenlos verfugt. Flächen werden gleichmäßig eingesprüht. Es entsteht eine kühle, technische Eleganz, die keinerlei Spuren einer menschlichen Hand ver-*

<sup>349</sup>eigenes Foto; Literatur: Heintschel, Hermann: Zeit der Quadrate, Ausst.-Kat.: Kunstverein Coburg 1995; und: Heintschel, Hermann: Zeichnungen - Grafik, Ausst. - Kat. Museum der bildenden Künste Leipzig 1993;

<sup>350</sup>in: Heintschel, 1995, S. 7;

<sup>351</sup>man denke z.B. an den Pythagoras und seine Nachfolger;

<sup>352</sup>„Gott schuf alles nach Gewicht, Zahl und Maß.“

muten lassen. Heintschel schafft i. A. keine plastischen Gebilde, sondern kompakte, orthogonale Flachkörper. Der harte Kontrast zwischen blanken Oberflächen und Grabenlinien strukturiert die Oberfläche. Der Lärm der Technik wird in Heintschels Kompositionen still, ikonengleich. Heintschel arbeitet in einem Grenzbereich von Kunst und Wissenschaft. Sehr früh entdeckte Heintschel die Gotik für sich als Bezugspunkt: in ihr fasziniert ihn die Klarheit und das Ebenmaß der zu Stein gewordenen Mathematik. Er entwickelte aus seinem Formenschatz steile Vertikalgefüge, die er „Technische Gotik“ nennt. Er sagt selbst:<sup>353</sup>

„Maßstab, Lineal und Zirkel sind die Ausrüstung meiner Gedankengänge auf der Bildfläche.“

Er sucht nicht nach einem Fortschrittsoptimismus, sondern versucht Gleichnisse herzustellen. Heintschel ist sich der Perversionen einer technisierten Welt bewusst und dem gebrochenen Verhältnis zur Natur. Er sucht nach Wegen Natur und Technik so aufeinander zu beziehen, dass die allen zugrundeliegenden Gesetze der Harmonie deutlich werden. All dies führt ihn zu streng räumlichen Bildformen. Er ist der Ansicht, dass durchlässige Flächen und durchsichtige Räume die Vorstellung der Zeit ermöglichen. Er sagt:<sup>354</sup>

„Im Raum weilt die Fantasie, in der Fläche das Gesetz.“

Dieses Gesetz erfüllt sich im Kreis, im Quadrat und im gleichseitigen Dreieck am reinsten. Sie gelten traditionell als Ausdruck reinster Vollkommenheit. Wirken manche seiner Kompositionen mittelalterlich, lassen andere einen Hauch von Science Fiction vermuten. Alles in allem schafft Heintschel eine ganz eigene, technisch kühle Ästhetik. Zudem legt er Wert darauf, dass er nur Originaldrucke und Originalgrafiken erschafft, bei denen kein anderer, als er selbst Hand angelegt hat. Damit will er der Tendenz entgegenwirken, dass Druckgrafiken, durch unkontrollierte Druckauflagen immer mehr an Wert verlieren.

Das von mir ausgewählte Bild existiert, so wie viele andere seiner Arbeiten, in unterschiedlichen Varianten. So ist mir eine Version in Graustufen und eine weitere Version in einer schwachen Brauntönung bekannt, das kleine Dreieck in der Mitte reflektiert die Regenbogenfarben eines Prismas. In der „Albstädter“-Version kommen folgende Farben vor: ein kleiner roter Punkt, als farbiger Akzent; weiß, als Papierfarbe und als Farbe des Lichtes; verschiedene Graunuancen, im 1. oberen Viertel des Bildes, unterbrochen durch den obersten Teil der Kathedrale; türkis, in Abstufungen für die Pyramide, die Kathedrale und die abstrahierten Landschaftszüge; und schließlich blaugrau für einen schmalen Himmelsstreifen vor dem Grau. Heintschel arbeitet in ganz feinen Abstufungen, die menschliche Handschrift wird nirgendwo sichtbar. Der Farbauftrag wirkt hochfein aufgesprüht. Dunklere Flächen werden verstärkt durch waagrechte parallele Linien. Der Schatten des roten Punktes, der dadurch wie eine Stecknadel wirkt, ist auch in rot gehalten. Die Hauptdiagonalen sind durch die Dreiecke vorgegeben. Heintschel gelingt es eine starke Raumillusion zu erzeugen, und gleichzeitig legt er ein räumliches Verwirrspiel an. Beim Betrachten springt die Komposition: mal ist diese, mal jene Fläche im Vordergrund. Die Komposition ist zwar durch die gotische Architektur zentriert angelegt, aber durch dieses räumliche Verwirrspiel entsteht ein dynamisches Gleichgewicht zwischen statischer und dynamischer Bildwirkung. Ich denke, dass auch das meditative Element des Bildes auf diesen Gegebenheiten beruht. Heintschel baut seine Komposition auf einem quadratischen Konstruktionsraster auf. Im Bildzentrum liegt ein Kreismittelpunkt und darum zwei konzentrische Kreise. Der grundlegende symmetrische Aufbau des Bildes wird durch die große Pyramide im Vordergrund und das große Dreieck unterbrochen. Heintschel konstruiert, wie ein gotisches Maßwerk, mit Zirkel, Winkel und Lineal. Aus dieser Konstruktion entstehen: der Schnitt durch das Schiff einer gotischen Kathedrale, ein Gewölbe, ein Spitzbogen und ein stark abstrahiertes Strebewerk. Zusätzlich kommen zur Konstruktion ein großes schwarzumgrenztes gleichschenkelig rechtwinkliges Dreieck, dessen Scheitelpunkt des rechten Winkels mit dem Mittelpunkt des Bildes

<sup>353</sup> Heintschel, 1995, 9;

<sup>354</sup> Heintschel, 1995, 11;

zusammenfällt, aber über die Kreise hinausreicht. Dazu kommen drei Hauptpyramiden. Über dem Mittelschiff kann die dunkle Fläche als Turm assoziiert werden. Am oberen Blattrand wird diese Fläche durch rote Streifen abgesetzt. Heintschel arbeitet sowohl mit grafischen, als auch mit farbigen Mitteln der Perspektive.

Heintschels Bild bietet verschiedene Perspektiven des museumspädagogischen Umgang an, einen davon möchte ich ausführlich beschreiben und zwar den Weg mit den Neuen Medien, bezüglich der Methode der Reihung, die anderen Wege möchte ich nur kurz skizzieren:

- **Rahmenbedingungen:** Heintschel eignet sich besonders in Klasse 9, in der es um die Darstellung von Räumlichkeit geht, bis dahin sind auch die notwendigen geometrischen Kenntnisse und Zeichenfertigkeiten aus der Geometrie im Mathematikunterricht grundgelegt; Ich würde, wann immer möglich, den Unterricht vor dem Original, also im Museum beginnen, allein, um die Perfektion von Heintschels Technik demonstrieren zu können; viele Schüler/-innen sind in diesem Alter leicht davon zu begeistern; für die Arbeit im Museum rechne ich ca. 30 - 45 min vor dem Original und nochmals dieselbe Zeit, um Skizzen vom Original anzufertigen; danach kann der Unterricht in der Schule weitergeführt werden; als Zeitrahmen, würde ich je nach Komplexität der Aufgabenstellung und eingedenk der Tatsache, dass in Klasse 9 nur eine Wochenstunde zu Verfügung steht, ca. 6 - 8 Schulstunden rechnen;
- **Präsentationsmaterial:** Hermann Heintschel (\*1931) Pyramide und Gotik, 1998, Acryl u. Bleistift, Städt.Galerie Albstadt als Original;
- **Realisationsmaterial:**<sup>355</sup> in jedem Falle Papier, Geodreieck, Zirkel, Lineal und Buntstifte im Museum; dazu kommt das Material, das unten für die verschiedenen praktischen Zugangsmöglichkeiten beschrieben wird;

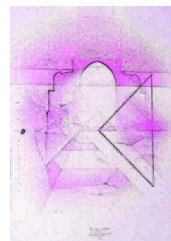


Abb. 134-143

<sup>355</sup> **QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚Realisationsmedien‘

I. Kann man sich dem Bild mit einer klassischen Bestandsaufnahme nähern: Was ist da zu sehen? Wie ist es gemacht? Als praktischen Schritt des Auslegens bieten sich hier verschiedene Collagetechniken an. Sicherlich lohnt sich ein Exkurs zur Architektur der Gotik, falls diese noch nicht bekannt sein sollte. Es bietet sich eine Themenstellung an, die Collageelemente, Zeichnung und Aquarelltechnik verbindet, zusätzlich könnte man den Schüler/-innen Aufrisskizzen gotischer Architektur an die Hand geben, um so zu einer postmodernen Auffassung eines architektonischen Entwurfs zu gelangen. Dazu sollte man den Schüler/-innen erlauben, elementare geometrische Figuren, wie Kreis, Dreieck und Quadrate, und elementare geometrische Körper, wie Kugel, Kegel, Pyramide, Würfel und Quader, zu konstruieren und in ihre Komposition einzubauen. Schließlich bieten sich stilisierte Landschaftselemente an, wie sie von Architekt/-innen verwendet werden. Ziel ist es, dass die Schüler/-innen einen Baukasten verschiedener Elemente erhalten, die sie nach Gusto einsetzen können. Dies ist sowohl auf herkömmlichem Wege, wie hier beschrieben, als auch am Computer, mit Hilfe von Vektorgrafikprogrammen, wie Macromedia Freehand<sup>356</sup>, Adobe Illustrator oder Micrografx Designer, möglich. Es entstehen Nach-Bilder, die aber das Vor-Bild nur als Impuls haben, also eigenständige Bildlösungen. Ich würde inzwischen dem Weg mit der Computergrafik den Vorzug geben, weil es die darstellerischen Fähigkeiten der Teilnehmer/-innen unterstützt und allein durch die Exaktheit der Darstellung dem Original viel näher kommen wird, als Schüler/-innenzeichnungen, die Heintschels Perfektion nie werden erreichen können.<sup>357</sup>

Die Schüler/-innen lernen hier ästhetisches Denken und zwar im Spiel mit den unterschiedlichen vorgegebenen Elementen, zudem schulen sie ihr bildliches, flächiges und räumliches Vorstellungsvermögen. Sie lernen heuristische Strategien kennen, spielerisch, experimentell, durch trial and error zu einer Problemlösung zu kommen. Gleichzeitig vertiefen sie sich in das Vor-Bild, treten in einen Dialog mit ihm ein, weil sie sich fragen müssen, wie das Bild aufgebaut ist, wie der Künstler es schafft zu dieser Bildaussage zu kommen.

II. Um sich des Aufbaus der Raumillusion von Heintschels Werk bewusst zu werden, wäre es möglich, ein räumliches Modell zu diesem Bild zu bauen. Dazu braucht man 2 - 3 Acrylglascheiben, eine weiße Kunststoffrückwand und eine weiße Kunststoffplatte, als Grundfläche (in der die Acrylglascheiben und die Rückwand verankert/gesteckt/geklebt werden können, Modelle geometrischer Körper (Pyramiden) aus Acrylglas (entweder farbig, oder mit farbiger transparenter Folie beklebt) sowie ein Drahtkantenmodell (für das gleichschenkelig rechtwinklige Dreieck) und eine rote Stecknadel mit großem Kopf. Es entsteht eine Art „Aquarium“. Für die Landschaftsillusion können Wasser oder Höhenzüge sorgen. Auf der Rückwand oder auf der Front sollte das quadratische Konstruktionsraster aufgebracht werden. Der Längsschnitt des gotischen Mittelschiffs kann mittels einer Schablone aus einer Folie ausgeschnitten und aufgeklebt werden. Nicht alle Teile des Modells sollten fest verankert werden, damit mit der räumlichen Anordnung experimentiert werden kann. Interessant ist es dann auch mithilfe einer Kamera verschiedene Perspektiven und Konstellationen fotografisch festzuhalten. Dieses Modell kann die räumliche Wahrnehmung und die räumliche Vorstellungskraft sehr gut schulen und wird dem ästhetischen Denken gerecht. Es zeigt einen Weg des ästhetischen Forschens. In meinem Unterricht liefen damals die verschiedenen Wege nebeneinander in einer ästhetischen Werkstatt, arbeitsteilig ab. Besonders der Bau dieses Modells verlangt viel technische Fertigkeit, Sauberkeit und Exaktheit, die nicht bei jedem/jeder Schüler/in vorhanden sind. Gut ist es, wenn die Schüler/-innen schon Vorerfahrungen mit den Materialien, beispielsweise bei der Herstellung von Kanten- und Flächenmodellen im Geometrieunterricht gesammelt haben.

*klassische Wege  
des ‚Auslegens‘ mit  
Neuen Medien*

*Umsetzung als ‚Raummodell‘*

<sup>356</sup> bietet sich in der aktuellen Version besonders, an weil das Programm sehr nützliche Perspektivtools beinhaltet;

<sup>357</sup> leider liegen mir dazu keine Schüler/-innenarbeiten mehr vor, wie auch zu II.;



562

*Wege der ästhetisch-praktischen Arbeit mit dem Werkzeug Computer*

III. Möglichkeiten zur Arbeit am PC:

a. direkter Umgang mit dem eingescannten Bild:

- farbliche Veränderung des Bildes und Beobachtung der Veränderung der Bildwirkung;
- Verzerrung des Bildes in horizontaler und vertikaler Richtung und Beobachtung der Veränderung der Bildwirkung;
- farbliche Veränderung einzelner Bildteile, beispielsweise den roten Punkt oder Einsatz einer 3. Farbe für die Pyramide oder die Fläche des gleichschenkelig rechtwinkligen Dreiecks einfärben; daran kann der schichtweise Aufbau des Bildes durch den Einsatz von Farben sichtbar gemacht werden;
- statt lasierender Farbauftrag in fein veränderten Farbnuancen können die Farbflächen gleichmäßig, deckend eingefärbt werden; Beobachtung der Veränderung der Bildwirkung;
- einzelne Bildelemente können herausgeschnitten und neu eingefügt oder ganz entfernt werden, dabei kann mit der Größe dieser Bildelemente und ihrer Platzierung experimentiert werden; Beobachtung der Veränderung der Bildwirkung;
- neue Elemente können hinzugefügt werden; Beobachtung der Veränderung der Bildwirkung;
- vorhandene Bildelemente können verfremdet werden; Beobachtung der Veränderung der Bildwirkung;
- das vorgegebene Bildmotiv kann collagiert werden; Beobachtung der Veränderung der Bildwirkung;
- kreative, freie Formen der Bildverfremdung mithilfe der Tools und Effektfiler des verwendeten EBV-Programms; Beobachtung der Veränderung der Bildwirkung;

*ästhetisches Forschen mit dem Computer*

Alle Schritte dieses ästhetischen Forschens, die die Schüler/-innen stichwortartig an der Tafel als Arbeitsauftrag erhalten, sollen durch Abspeichern am Computer dokumentiert und zu einer kleinen Präsentation, entweder auf einer Seite oder in Form einer DiaShow, verarbeitet werden. Die Schüler/-innen lernen, insbesondere, weil sie in 2-er Teams arbeiten, sehr viel über Komposition, Bildaufbau, Perspektive, Farbperspektive etc. Die hier gewonnenen Kenntnisse können in der Zukunft bei der Rezeption von Kunstwerk oder in der Produktion eigener Arbeiten angewendet werden. Die Schüler/-innen werden so für Bildzusammenhänge sensibilisiert und schulen ihre Wahrnehmung.

b. Als Anwendung können die Schüler/-innen eigene Bilder dieser Art am Computer gestalten (vgl. I).

Die Schüler/-innen arbeiten in Serien und Reihen, lernen diese Methode gezielt als Forschungsmethode und heuristische Strategie kennen. Beide Wege sind sinnvoll einzusetzen. Sie zeigen Wege auf, wie Schüler/-innen den Aufbau eines Bildes selbst ästhetisch praktisch erforschen können. Der PC bietet hier als Medium viele Werkzeuge und Hilfestellungen an, wenn er mit der richtigen Software ausgestattet ist. Gleichzeitig arbeitet man berufsorientiert, im Hinblick darauf, dass viele der Schüler/-innen technische Berufe ergreifen wollen, wo solche Dinge inzwischen Grundfertigkeiten darstellen. Der ästhetische Prozess steht im Vordergrund, nicht das fertige Produkt, diese sind nur Forschungsprotokolle.

*heuristische Strategien kennenlernen und eigene entwickeln*

*von der ästhetischen Praxis mit Neuen Medien zum Bild*

Gehen wir nun den Weg zum Bild. Während der erste Weg in der Kunst- und der Museumspädagogik, zumindest mit traditionellen Techniken und Methoden zu einem Klassiker geworden ist, finden wir diesen Weg, aus meiner Erfahrung seltener. Beide haben ihre Berechtigung und ihre besonderen Qualitäten. Mir erscheint dieser zweite Weg von besonderer Relevanz für Werke der Moderne zu sein: Werke bei denen viele Betrachter/-innen dazu neigen, das Kunstwerk auf den ersten Blick abzulehnen, also Werke, die sich für die Betrachter/-innen sperren, die ein gewisses Vorverständnis oder Vor-

erfahrungen verlangen.<sup>358</sup> Das Interesse für ein Werk steigt, wenn ich vorher schon einmal ähnliche Erfahrungen selbst gemacht habe. Dadurch öffne und schule ich meine Wahrnehmung, werde dem Fremden gegenüber tolerant. Diese Toleranz hat nicht nur Auswirkungen auf den Umgang mit Werken der Kunst, sondern kann durchaus auch bis in den sozialen Bereich positiv hineinwirken. Zudem ist dies ein Weg, der gleichzeitig zu einem Verständnis von Werken der modernen Kunst, v.a. der ungegenständlichen Malerei, und zu einem spezifischen bildnerischen Ausdruckvermögen führt.<sup>359</sup> So könnte dieses Beispiel auch unter Punkt (2) dieser Liste stehen.

Die ASCII-Codes eines Computers sind aus sog. „characters“ aufgebaut, aus digitalen Zeichen, die so für uns nicht lesbar sind. Werden Kinder mit solchen Zeichen konfrontiert, die eventuell in einer einfachen Animation dargeboten werden, so dass diese „characters“ auf dem Bildschirm wie zufällig auftauchen und wieder verschwinden, beginnen sie zunächst zu rätseln, zu dechiffrieren, lesen, denken an eine Geheimschrift. Sofort beginnen sich Geschichten, Ideen, Fantasien in den kleinen Köpfen zu entwickeln. Wenn man die Kinder nun bittet, das, was sie gesehen haben, am Computer in einem EBV-Programm darzustellen, erhält man zunächst einen Bildschirm voller kleiner gekritzelter Zeichen, die ihren Ursprung in den „characters“ des ASCII-Codes haben, aber sehr schnell Eigenleben annehmen. Die Kinder erstellen so mühelos ein eigenes Zeichenrepertoire. Bei einem zweiten Durchlauf der Animation werden die „characters“ bewusster wahrgenommen, ein anschließender zweiter praktischer Darstellungsversuch wird i. A. zeigen, dass die Zeichen beginnen, sich auf der Fläche anzuordnen, das Produkt eines „geordneten Zufallsexperiments“ entsteht. Interessant wird es jetzt für die Kinder mit der Lupenfunktion des EBV-Programms zu experimentieren und ihre eigenen Zeichen bis hin zur Sichtbarkeit der einzelnen Pixel zu vergrößern und Ausschnitte aus ihren Pixelgrafiken auszuwählen. Daran anschließend steigt man um auf eine traditionelle Technik, nämlich das Malen mit Pinsel und Farbe auf Papier. Was jetzt entsteht sind informelle Malereien. Deren Form kann durch die Kunstpädagog/-innen noch durch die Auswahl der Bildgröße, der Pinselbreite und der Farbkonsistenz, sowie die Reduktion der Farbpalette gesteuert werden. Betrachtet man nun mit den Teilnehmer/-innen Werke des Informell, werden diese Arbeiten nichts Fremdes, Irritierendes, sondern Bekanntes, Teil des eigenen bildnerischen Repertoires sein. Somit ist ein Weg zu diesen Werken geöffnet. Dieser Weg eignet sich jedoch nicht nur für Werke des Informell, sondern auch für ungegenständliche, abstrakte, geometrisierende Werke.

*„Ästhetik der Programmierung“*

Beispiel aus der kunstpädagogischen Praxis  
Wege zum freien Assoziieren

Wege zum freien Gestalten: Informell

In Amerika entwickelte sich, v.a. in New York, durch die Emigration

<sup>358</sup> gerade hier habe ich in meiner Praxis als Museumspädagogin die Erfahrung gemacht, dass kleinere Kinder oft mit sehr viel mehr Toleranz und Offenheit Werken der Moderne nähern, insbesondere, wenn sie der ungegenständlichen Malerei zuzuordnen sind, als größere, Jugendliche und Erwachsene; ich nehme hier also einen fiktiven Fall an, der aber in der Unterrichtspraxis einer Realschulkunstpädagogin eher die Regel ist;

<sup>359</sup> ein sehr ähnliches Beispiel, unabhängig von meiner eigenen Unterrichtsidee, kann bei Maset, Pierangelo: Vom digitalen Zeichen zum informellen Bild. Ein Beitrag zur differentiellen kunstpädagogischen Praxis; in: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern; Frankfurt/M. 1999; hier S. 273 - 285; nachgelesen werden;

bedeutender Künstler/-innen des BAUHAUSES und des Surrealismus ein neues Kunstzentrum, während in Europa, aufgrund der realgeschichtlichen Ereignisse jede künstlerische Fortentwicklung, der Moderne, im Keim erstickt wurde. Diese jungen amerikanischen Künstler/-innen assimilierten die Errungenschaften der europäischen Moderne rasch. Daraus entwickelte sich in den 40iger Jahren eine neue Strömung: der abstrakte Expressionismus. Dieser entwickelte sich im Kontext globaler Kriegshandlungen und des Krisenzustandes in New York. Angesichts des globalen Scheiterns sozialer und formaler Visionen der Moderne, schien nur noch eine Bildsprache glaubhaft zu sein, die direkt und ohne Bindung an eine ordnende Form die psychischen Energien der individuellen Existenz sichtbar macht. Die europäische Variante dieser Strömung nennt man „Art informel“. Informel bedeutet hier regellos. Mit dieser Richtung erreicht man nach Kriegsende den Anschluss an die Moderne.

#### 1. Jackson Pollock (1912 - 1956): Number 1a, 1948

*Jackson Pollock wurde am 28. Januar 1912 auf einer Farm in Cody, Wyoming in den USA geboren. Er studierte Malerei an der Manual Arts High School in Los Angeles und begann sich mit den Schriften von Krishnamurti und Rudolf Steiner zu beschäftigen. Mit 17 Jahren verließ er die High School und zog nach New York. Von 1929 - 1931 erhielt er seine Ausbildung an der Art Students League bei Thomas Hart, der ihn sowohl mit der Kunst der Renaissance, als auch des amerikanischen Realismus bekannt machte. Pollock verbrachte einige Jahre damit, durch das Land mit dem Zug oder dem Auto zu reisen und die amerikanische Landschaft zu skizzieren. Später sagte Pollock einmal über diese Zeit, dass seine Lehrer ihn so hart zu ihrer Art des Realismus zwangen, dass sie ihn direkt in die ungegenständliche Malerei trieben. Er hatte seine erste Einzelausstellung 1943, in den nächsten 11 Jahren folgten 10 weitere Einzelausstellungen. Zwischen 1947 und 1948 entwickelte Pollock die Arbeitsmethode, die den Stil charakterisiert, für den er berühmt wurde: das Dripping oder Action Painting. Dabei spritzte Pollock in einer spontanen Aktion Farbe auf eine liegende Leinwand. Es entstehen Psychogramme. Pollocks Arbeiten aus dieser Zeit haben kein Zentrum und keine Begrenzung. Der/die Betrachter/-in wird mit der Gesamtheit der Bildfläche, die Wandgröße annehmen kann, konfrontiert. In die Bildfläche hat der Künstler die Spur seiner Gesten und Bewegungen eingraviert. Willem de Kooning schreibt:<sup>360</sup>*

*„Von Zeit zu Zeit muss es einen Maler geben, der die Malerei zerstört. Cézanne tat dies. Picasso tat es mit dem Kubismus. Und schließlich tat es Pollock. Er hat unsere Vorstellung vom Bild radikal über den Haufen geworfen. Danach konnte es wieder neue Bilder geben.“*



Abb. 144

#### 2. Franz Kline (1910 - 1962): Painting, 1952<sup>361</sup>

*Franz Kline wurde am 23. Mai 1910 in Wilkes-Barre, Pennsylvania, USA geboren. Von 1931-1935 studierte er am Boston Art Students League und war an der Bostoner Universität eingeschrieben. Später studierte er in London und übersiedelte schließlich nach New York. In den 40iger Jahren machte er dort die Bekanntschaft von Willem de Kooning und Jackson Pollock. Seine erste Einzelausstellung hatte er 1950. Kurz darauf wurde er als einer der Hauptfiguren des abstrakten Expressionismus berühmt. Am besten sind seine schwarz-weiß-*

<sup>360</sup> Willem de Kooning, 1956: in: Kirschenmann / Schulz: Praktiken der modernen Kunst, Stuttgart 1996, S. 155;

<sup>361</sup> Tigertail Virtual Museum: <http://tigtail.org>

*Malereien bekannt, obwohl er ab Mitte der 50iger Jahre bis zu seinem Tode auch in Farbe malte.*

Wo liegt der besondere ästhetische Wert dieser Arbeiten? Diese nicht-abbildenden ästhetischen Objekte manifestieren einen ästhetischen Prozess und eine ästhetische Produktion, die sich zu einem bestimmten Zeitpunkt so und nur dieses eine Mal so ereignet haben, und die sich nie wieder in genau dieser Form ereignen werden. Der ästhetische Prozess, der der Produktion zugrunde liegt, ist eine Form höchster Konzentration, eine Form der Meditation. Dies bedeutet, dass im Zentrum des ästhetischen Prozesses und der ästhetischen Produktion das Subjekt selbst steht, das sich im Prozess neu konstruiert und diese Konstruktion des Selbst in der Produktion ausdrückt. Allerdings übersteigt diese Form der Produktion jede eindeutige Sinnzuschreibung. Produktion und Prozess sind unvergleichbare, individuelle Ereignisse. Im Gestaltungsprozess werden nie wieder machbare situative Erfahrungen gesammelt. Der ästhetische Prozess ist ein Prozess der Welterzeugung.

Mit Methoden des Informel werden also einzigartige ästhetische Objekte und Prozesse hervorgebracht, die für das Individuum von unschätzbarem Wert sind. Das Informel bietet wichtige Perspektiven, wenn man es als methodische Malerei betrachtet und einsetzt, mit denen das gestaltende Subjekt sich materiell mit Raum und Zeit auseinandersetzen kann und dies mit Farbe und Malgrund ästhetisch aktiv umsetzt.

Werden die Werke des Informel / des abstrakten Expressionismus so verstanden, muss es für die kunstpädagogische Praxis klar sein, dass diese Arbeiten nicht als Vor-Bilder eingesetzt werden können, die Nach-Bilder initiieren sollen, die dann auch noch daran gemessen werden, wie nah sie dem Vor-Bild kommen. Will man Kinder, Menschen jeden Alters, an Werke der abstrakten Kunst, hier des Informel heranführen, so kann m.E. die Kunst nicht als Medium benutzt werden, um bildnerische Inhalte und Techniken zu transportieren.<sup>362</sup>



Abb. 145

Ich bin mit Pierangelo Maset<sup>363</sup> der Ansicht, dass informelles Malen auch ohne die Arbeit mit Vor-Bildern aus der Kunst möglich ist. Im folgenden möchte ich einen Unterrichtsprozess skizzieren und reflektieren, der diese These veranschaulicht und unabhängig von Maset's Idee entstanden ist, aus den Überlegungen, wo der Einsatz der Neuen Medien in der Kunstpädagogik sinnvoll sein könnte.

- Rahmenbedingungen: eine halbe 6. Realschulklasse (15 Schüler/-innen), eine Schulstunde (die letzte Nachmittagsstunde), Zugang zu einem Beamer mit angeschlossenem Computer;
- Präsentationsmaterial: eine GIF-Animation mit weißen Zeichen auf

<sup>362</sup> **QUERVERWEISE:** s. Seite 713f. ‚Kultur-Technik‘

<sup>363</sup> Maset, Pierangelo: Vom digitalen Zeichen zum informellen Bild. Ein Beitrag zur differentiellen kunstpädagogischen Praxis; in: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Frankfurt a. M. 1999, S. 273-285, hier: S. 277;

schwarzem Hintergrund;

- Realisationsmaterial: strohgelbe Packpapierbögen 50x70cm, weiße und schwarze Temperafarbe (flüssig), Walzen, breite Pinsel;

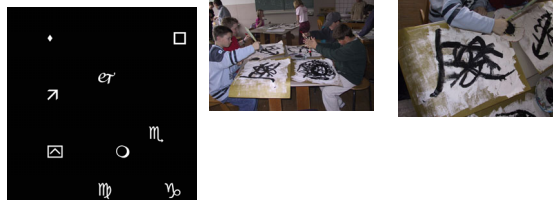


Abb. 146-154

*GIF-Animation auf beigelegter CD-Rom*

*Informell-Werkstatt*

*ästhetischer Prozess mit traditionellen Werkzeugen initiiert durch digitale Medien*

*Reflexion als fester Bestandteil der ästhetischen Werkstatt*

Die Schüler/-innen walzen zunächst zügig weiße Farbe auf das Papier. Zuerst wollen sie das Papier ganz gleichmäßig mit der Farbe bedecken, dies ist aber, aufgrund der Farbzuteilung, nicht möglich. Beim Walzen erkennen viele von ihnen, dass an den Stellen, an denen das strohgelbe Packpapier noch durchschimmern kann, sehr reizvolle Effekte entstehen und beginnen damit zu spielen.

Nach der Reinigung der Walzen geht die Gruppe gemeinsam in den Computerraum. Dieser ist abgedunkelt. Ich präsentiere den Schüler/-innen die GIF-Animation, weiße Zeichen auf schwarzem Grund. Ruhe. Nach kurzer Zeit unterbreche ich die Präsentation.

Wir gehen zurück zu den vorbereiteten Malgründen und die Schüler/-innen bekommen schwarze Farbe und breite Malerpinsel. Einige Schüler/-innen sitzen ruhig vor ihrem Malgrund, und fixieren ihn, andere beginnen gleich mit der schwarzen Farbe zu malen. Manche arbeiten eher zaghaft, zögerlich, beginnen kleinteilig; andere lassen den Pinsel flott über den Malgrund gleiten, so dass großzügig angelegte Linien entstehen; wieder andere experimentieren mit dem Material, finden heraus, dass man nicht nur mit dem Pinsel direkt eine Spur auf dem Malgrund hinterlassen kann, sondern auch die Farbe vom Pinsel in feinen Spuren abtropfen lassen kann; einige stupfen mit wenig Farbe vorsichtig auf den Malgrund. So entstehen großzügige Linienzüge bei den einen, kleinteilige, auf der Leinwand bewusst angeordnete Symbole bei anderen, wieder andere lassen abstrahierte gegenständliche Formen durchblicken, und auch die letzten beginnen nun zu gestalten. Bei manchen wird der Malgrund fast gänzlich mit der schwarzen Farbe zugedeckt, andere setzen das Schwarz nur sehr sparsam ein. Auch die Schüler/-innen, die normalerweise sehr still und zurückhaltend sind, sowie die, die eher unruhig und motorisch aktiv sind, arbeiten sehr konzentriert und entscheiden sehr selbstbewusst, wann ihre Arbeit für sie beendet ist. Ich greife nicht ein, beobachte nur. Die Schüler/-innen sind ganz auf die eigene Arbeit konzentriert, was die anderen machen, interessiert erst, wenn sie selbst fertig sind. Alle, ohne Ausnahme sind ganz im ästhetischen Prozess gefangen, vergessen Zeit und Raum. Niemand fragt nach, was wir da machen oder warum.

Hinterher frage ich die Schüler/-innen, wie es ihnen bei der Arbeit ging. Manche scheinen mit hochroten Köpfen erschöpft, andere ruhig und entspannt, alle sind sehr zufrieden mit sich und ihrer Arbeit. Die Schüler/-innen sind sich einig, dass das Malen wie von selbst ging. Ich frage sie, ob wir die Präsentation im Computerraum hätten weglassen können. Sie sind sich einig, dass das nicht gut gewesen wäre, weil das, was da gesehen hätten, in ihren Köpfen geblieben wäre, und sie deshalb alle so etwas wie Zeichen gemalt hätten. Wenn sie vorher die Präsentation nicht gesehen hätten, so die Schüler/-innen, hätten sie bestimmt ganz „normal“ gemalt, eben mit schwarzer Farbe. Ich erkläre ihnen, dass man die Arbeiten, die Künstler in dieser Art gemacht haben, Informel nennt und warte. Die Schüler/-innen kombinieren, dass im Wort Informel ja irgend-

wie das Wort „Information“ steckt. Ich frage weiter, warum ich ihnen die Präsentation über den Computer gezeigt habe und nicht auf andere Weise. Ein Schüler meldet sich selbstsicher und sagt, das sei doch ganz klar, weil Computer mit Informationen, mit Daten arbeiten. Warum, frage ich sie, hat jede/r von ihnen ein anderes Bild gemalt, wenn doch jeder dieselben Informationen als „Input“ bekommen“ hat. Die Schüler/-innen antworten ganz spontan, weil sie ja jede/r für sich auch anders seien und weil jede/r in den Zeichen der Präsentation bestimmt etwas anderes gesehen hat. Ich frage sie schließlich noch, ob wir genau dasselbe Ergebnis bekommen würden, wenn wir in ein paar Wochen dieselbe Arbeit noch einmal machen würden. Auch hier waren sich die Schüler/-innen darin einig, dass das nicht ginge, weil sie ja da vielleicht ganz anders drauf sein könnten als heute und weil sie vielleicht bis dahin viele andere Bilder gesehen hätten. Abschließend stelle ich noch die Frage, was denn nun an diesen Arbeiten besonders wertvoll sei und warum das Kunst sei. Die Schüler/-innen sind ganz ehrlich und geben zu, wenn sie irgendwo so ein Bild gesehen hätten, hätten sie bestimmt gedacht, was daran Kunst sein soll, denn das könne ja jeder. Aber sie erkennen auch, dass diese Haltung nur dadurch zustande kommt, weil man nicht darüber nachdenkt, was hinter so einem Bild steckt. Sie sind sich einig daran, dass diese Bild, auch ihre eigenen, schon deshalb wertvoll sind, weil es sie nur ein einziges Mal geben kann. Sie sind, so ein Schüler, fälschungssicher. Die Schüler/-innen wollen dann, den Auftrag geben sie mir mit, in der nächsten Kunststunde, Werke des Informel sehen, weil sie vergleichen möchten, was Ihre eigenen Arbeiten von diesen Kunstwerken unterscheidet.

In den Arbeiten des Informel kann man eine deutliche Nähe zu den philosophischen Schriften von Jacques Derrida erkennen, der ebenfalls in den 50iger Jahren begann, zu der Zeit, als das Informel seinen Höhepunkt erreichte. Derrida verwendet in seinen Schriften Begriffe wie Spur, Bahnung, Marke, Verstreuung, etc. Die Künstler des Informel bannen eine gestische Spur auf der Leinwand, hinterlassen Marken, diese Spuren und Marken erscheinen auf der Leinwand mal geballt, mal verstreut. Betrachtet man die Arbeiten eines Künstlers aus einer bestimmten Periode seines Werkes, so erkennt man, dass immer wieder aus denselben Grundelementen neue Variationen entstehen: in der Wiederholung entsteht Differentes. Diese beiden zentralen Begriffe der Spur und der Differenz stehen auch im Zentrum von Derridas Schriften. Allerdings kann die Differenz, das was die *différance* ausmacht, nie genau identifiziert und benannt werden, obwohl ihre Existenz deutlich wahrgenommen wird. Solche Differenzen können durch ästhetische Aktivität entstehen.

*Spur  
Differenz*

Die Neuen Medien bieten für Differenz-Prozesse vielfältige Möglichkeiten: sie präsentieren Zeichen, Symbole ohne Anspruch auf ihre Bedeutung. Sie tragen quasi anonym Zeichen an wahrnehmende Subjekte heran, liefern aber keinerlei Erklärungen dazu. Der inhaltliche Bezug wird erst nach der ästhetischen Aktivität hergestellt. Auf der Basis der persönlichen materialen Erfahrungen kann dieser inhaltliche Bezug nachhaltiger geschehen. Die Schüler/-innen haben selbst analoge Zeichen hervorgebracht, ohne zuvor ein Bild des abstrakten Expressionismus gesehen zu haben, ohne sich über die Bedeutung des Zeichens bewusst zu sein. Hier liegt der Vorteil dieses Weges: eigene Erfahrungen mit den Zeichen werden mit ins Spiel gebracht. Es werden Selbstbildungsprozesse initiiert. Der/die Kunstpädagoge/-pädagogin reguliert den ästhetischen Prozess indirekt nur über die Auswahl der Präsentations- und der Realisationsmedien. Er/sie stellt die Schüler/-innen vor ein Gestaltungsproblem, das aufgrund der Materialvorgaben und des visuellen Inputs entsteht.

*Neue Medien und Differenz-Prozesse*

Worin besteht der Vorteil eine animierte Präsentation, statt einer statischen zu verwenden? Die Animation, die aus einer bestimmten Anzahl von Einzelbildern besteht, weckt bei den Kindern zweifelsohne einen Spieltrieb, der mit dem des „Kuck Kuck - Da da -Spiels“<sup>364</sup> zu vergleichen

*digitale Impulse*

ist. Zeichen tauchen auf der Bildoberfläche auf und verschwinden wieder. Dieses Phänomen provoziert die Lust am Wiederholen und am Festhalten. Der Versuch des Festhaltens kann dadurch geschehen, dass man die Zeichen verbal kommentiert, beschreibt oder versucht sie zu skizzieren. Bei der verbalen Kommentierung greifen die Kinder auf bekannte Schriftzeichen oder Symbole, die sie vom Desktop ihres Computers kennen zurück und sagen: „Ich habe ein Zeichen gesehen, das sah aus, wie...“ Auf das skizzenhafte Festhalten habe ich bei diesem Unterrichtsbeispiel bewusst verzichtet, weil auch hier schon eine Form der Kognitivierung stattfindet, und die Kinder dann auf diese Skizzen zurückgreifen werden. Ich hingegen wollte den expressiven abstrakten Ausdruck der Kinder initiieren. In der Fülle der Zeichen, die jedes Mal dargeboten wird, kann die Betrachter/-in sich jeweils nur einige subjektiv herausgreifen und auf ihre Wiederkehr achten, um sie dadurch genauer betrachten zu können. So eine animierte Präsentation ist in diesem Falle sicherlich interessanter. Präsentiert man eine Reihe von Zeichen statisch, so beginnt sofort die Identifikation und das Gesamtbild wird schnell langweilig für Betrachter/-innen. Interessant wäre es auch eine solche Animation, als Vor-Bild von Schüler/-innen erstellen zu lassen und dann zu beobachten, wie sich die Nach-Bilder von den zuvor entstandenen unterscheiden.

*formales Ordnen  
Abstraktion  
Expression*

Wichtig ist bei diesem ästhetischen Prozess, dass von der Initiation der ästhetischen Aktivität bis zum fertigen ästhetischen Produkt ganz auf eine Verbalisierung, eine Sinn- und Inhaltszuweisung, und Kognitivierung verzichtet wird. Die Kinder entfalten ihr Zeichenvermögen einzig und allein mithilfe des Materials. Im ästhetischen Prozess werden die dargebotenen Zeichen mit inneren Zeichen verknüpft und in individuellen Zeichen malend ausgedrückt. Es laufen Prozesse des Ordners, des Abstrahierens und der Expression im Subjekt ab, die Grundgesetze des bildnerischen Prozesses. Durch diese Form des ästhetischen Prozesses sprechen wir das Subjekt selbst als Ganzes an. Das Subjekt bekommt die Möglichkeit sich selbst spurbildend, ordnend, ästhetisch aktiv zu erfahren. Aus den Erfahrungen im ästhetischen Prozess gewinnt das Subjekt einen persönlichen Zugang zur Kunst, den es durch die Re-Produktion nie erreichen könnte.

Aus all diesen, sehr breitgestreuten Beispielen wird klar, dass die menschenbildenden Beiträge der Kunstpädagogik immer im ästhetischen Prozess begründet ist, sei er rezeptiv, ästhetisch - spielerisch oder ästhetisch - praktisch. Das ästhetische Produkt, das als Ergebnis solcher menschenbildender ästhetischer Prozesse entsteht, ist im Allgemeinen für die Produzent/-innen nicht oder von untergeordneter Bedeutung.

*ästhetisch-praktische  
Arbeit mit dem Werk*

Ein dritter lohnender Weg könnte die ästhetisch-praktische Arbeit mit dem Werk sein. Auch dies ist ein Weg, wie die beiden anderen, der nicht gänzlich neu, sondern aus der traditionellen Kunstpädagogik bekannt ist, ebenfalls, wie der erste, ein Weg des Umgestaltens und Verfremdens. Nur arbeitet man hier nicht nur direkt mit dem Bild, sondern nimmt fremde Elemente, Bilder hinzu. Es handelt sich also um Techniken des Collagierens und Montierens. Auf diesem Wege können Annäherungen an ein Bild gemacht werden, neue Zusammenhänge erkannt werden, indem ein Bild in einen anderen Bildzusammenhang gesetzt wird.<sup>365</sup>

*neue Perspektiven gewinnen;  
Transfer in die  
eigene Lebenswelt*

Fred Schierenbeck stellt ein schönes Beispiel zu Edward Hoppers „Nighthawks“ vor, indem ein Ausschnitt des Gemäldes, nämlich der Blick in die Bar und die Bar selbst, ausgeschnitten wird und in eigene, bei Nacht entstandene Fotografien, etwa Stadtansichten und Bahnhofsszenarien, montiert wird. Dadurch entstehen einerseits

<sup>364</sup>vgl. S. Freud;

<sup>365</sup>hierzu finden sich weitere Beispiele bei Schierenbeck, Fred: Zwischen Wasser und Feuer - Computer im Kunstunterricht; in: Kirschenmann/Peez, 1998, hier: S.42 - 51;

neue Perspektiven auf die bekannte Umgebungen, die Wahrnehmung wird sensibilisiert, andererseits wird das Werk so plötzlich Teil der eigenen Lebenswelt. Die Distanz zur Ikone verschwindet allmählich. Die Betrachter/-innen können sich besser in das Bild, seine besondere Atmosphäre hinein fühlen und sich so der Bildaussage der Künstler nähern. Der Vorteil des Montierens und Collagierens am Computer liegt darin, dass kein Originalmaterial zerstört wird, dass jeder Schritt rückgängig gemacht werden kann, und dass sogar problemlos mit der Größe der Collageelemente gespielt werden kann.

Nahtstellen können geglättet werden, so dass die optische Täuschung perfekt werden kann. Anschließend kann die Szenerie noch mit Farb- und Effektfiltern stimmungsvoll verändert werden. Dies alles, ohne Risiko der Zerstörung. In diesem Fall ist das Collagieren und Montieren nicht Selbstzweck, sondern Brücke zum Bildverständnis.

*Nahtstellen finden,  
Brücken zum Bildverständnis bauen*

Dies sind nur drei wesentliche richtungsweisende Aufgaben und Wege, die die Neuen Medien in der Kunstpädagogik übernehmen können und die die kunstpädagogische Praxis bereichern.

• 2. Formen künstlerisch-ästhetischer Praxis

Trotz aller Kritik, gibt es bildnerisch-praktische Aufgabenstellungen, für die die Neuen Medien inzwischen besser geeignet sind, als herkömmliche Verfahren. Auch hier geht es in der Regel um Aufgabenstellungen der traditionellen Kunstpädagogik, die durch die Neuen Medien eine Renaissance erfahren, bereichert oder innoviert werden. Trotz der Fülle an Einsatzmöglichkeiten möchte ich mich auf die Bereiche der EBV und des Morphings<sup>366</sup>, der Animationen, sowie des DTP beschränken.

*neue bildnerisch-praktische Aufgabenstellungen eröffnen sich durch die Neuen Medien*

Der gesamte Bereich der elektronischen Bildverarbeitung bietet unendlich viele gestalterische Möglichkeiten. Gleichzeitig birgt er aber auch die Gefahr sich von automatisierten Effektfiltern und Formatfiltern die eigene kreative Energie rauben zu lassen. Ich möchte hier wiederum einige exemplarische Anwendungsaufgaben kurz skizzieren, die sich auf diesem Wege eleganter, ökonomischer, sicherer,... lösen lassen. Hier liegen gute Möglichkeiten die eigenen Darstellungsfertigkeiten zu verfeinern, sich der Technik als Hilfsmittel zu bedienen:

*EBV*

- a) digitale oder digitalisierte Fotos können zur Basis eigener bildnerischer Arbeiten werden. Die Fotos werden durch die Ebenentechnik wie eine Folie hinterlegt, auf der Basis dieser fotografischen Vorlage kann auf einer oder mehreren weiteren Ebenen direkt am Computer gemalt und gezeichnet werden. So lassen sich z.B. perspektivische Verkürzungen oder räumliche Darstellungen, sowie beleuchtungsbedingte Hell-Dunkel-Kontraste in den Griff bekommen. Die fotografische Grundlage kann dann einfach zeichnerisch oder malerisch überarbeitet oder am Ende des Gestaltungsprozesses sogar gänzlich entfernt werden. Inzwischen gibt es auch bedruckbare Strukturpapiere, die traditionelle grafische und malerische Techniken suggerieren.
- b) digitale Fotos, z.B. Porträt- und Tierfotos, können mithilfe verschiedener Effektfilter digital verfremdet und so individuell gestaltet werden. Besonders reizvoll sind für viele Menschen auch die Möglichkeiten des Morphings, durch die sich anatomische Gegebenheiten

<sup>366</sup>die Möglichkeiten des Collagierens und Montierens habe ich ja bereits in Punkt (1) zweckgebunden eingeführt; es bestehen hier unendliche viele Möglichkeiten in Kombination zu anderen Aufgabenstellungen, so dass dieser Bereich immer wieder als Technik einfließen wird;



ten, z.B. Kopfform, Nasen- oder Ohrenlänge, verändern lassen, bzw. z.B. ein menschliches Antlitz in ein tierisches überführt werden kann. Dieser Technik bedienen sich u.a. Vertreter der zeitgenössischen Kunst. Kindern und Jugendlichen sind solche Effekte aus Fantasy- und Science-fiction-Filmen bekannt. Ein Grund dafür, dass Sie sich sehr gerne für diese Technik begeistern lassen. Solche Dinge eignen sich auch zur Auseinandersetzung mit dem Selbst, führen auf Wegen, die die eigenen Darstellungsfähigkeiten weitgehend ausklammern, zu akzeptablen Lösungen und können zu Wege zur Selbstdarstellung und Selbstfindung eröffnen.

- c) Bildvorlagen lassen sich beliebig in Einzelteile zerlegen und neu zusammenfügen. Dadurch kann man zu neuen Bildlösungen gelangen. Dieses Vorgehen kann in bestimmten Bereichen dem des analytischen Kubismus nahekommen.
- d) Sehr eindrucksvoll lassen sich auch Abstraktionsprozesse am Computer initiieren, realisieren und dokumentieren. Ausgehend von einer Werbegrafik, kann entweder mit einer traditionellen grafischen Zwischenstufe abstrahiert werden oder direkt am Computer. Die Zeichenwerkzeuge selbst legen eine Abstraktion, in Form einer Reduzierung auf geometrische Körper und klare Farben nahe, so wird die Trennung vom Original allein durch die Distanz des Mediums erleichtert. Der Prozess selbst kann wiederum dokumentiert werden.
- e) Bereits mehrfach erwähnt wurde die Möglichkeit mit der künstlerischen Methode der Serien und Reihen zu experimentieren, wie wir sie u.a. von Andy Warhol kennen. Der Vorteil ist, dass neue Wirkung rasch am Bildschirm erprobt, angenommen oder verworfen werden können, ohne teures Material zu verschwenden oder zeitintensive Arbeitsvorgänge.
- f) Dazu gehört auch die weite Spannweite der CrossOver-Techniken: auf analogem Wege gewonnenes Bildmaterial wird digital überarbeitet oder umgekehrt.

#### *Animation*

Genauso wie der vorangehende Teilarbeitsbereich, bietet die Möglichkeit Animationen am Computer zu erstellen, unendlich viele Möglichkeiten. Statt auf Daumen-, Streifenkino, Wunderscheibe oder Wandertrommel zurückzugreifen, können Animationen direkt am Computer erstellt und abgespielt werden. Der Vorteil liegt wiederum darin, dass das Ergebnis direkt ohne Umwege, wenn die Einzelbilder einmal vorhanden sind, betrachtet werden und korrigiert werden können. Die Aufbauprinzipien einer Animation sind hier genauso relevant, wie für die traditionellen Techniken. Will man

- a) einen Trickfilm erstellen, bietet der Computer zudem die Möglichkeit, dass Hintergründe und Figuren immer wiederverwendet werden können und nicht andauernd neu gezeichnet werden müssen, d.h. der Prozess wird dadurch ökonomischer. So kommt man der Arbeit der Trickfilmzeichner und -animateure inzwischen sehr viel näher. Die Ergebnisse können anschließend von jedem Browser in eine Homepage eingebunden werden und haben so dann sofort Verwendungszweck.
- b) Animationen eignen sich auch hervorragend für Banner, wie sie auf WebSites inzwischen üblich sind. So werden Techniken erworben für die eigene Präsentation im Web und für die Beurteilung fremder WebSites.
- c) Die Technik der Animation lässt sich auch mit der digitalen Fotografie oder digitalisierten Fotos verknüpfen.<sup>367</sup> So könnte man, und dies ist auch wieder ein wunderschöner Weg zu Werken der zeitgenössischen Kunst, z.B. in einem gläsernen Gefäß zwei unterschiedliche, verschieden eingefärbte Flüssigkeiten miteinander vermischen

<sup>367</sup>-zu demselben Ergebnis kann man auch über den Weg der Videobearbeitung gelangen, allerdings verlangt dies sehr viel mehr Rechnerleistung und ist etwas schwieriger zu bewerkstelligen, als der hier vorgeschlagene Weg;

und diesen Vorgang mit der digitalen Kamera oder einem digitalen Camcorder dokumentieren. Die Bildserie liegt anschließend den Teilnehmer/-innen Neue Medien in digitaler Form vor. Sie bekommen nun die Aufgabe diese Einzelbilder zu bearbeiten und neu zu einer Animation zusammenzustellen. Das Ergebnis sind abstrakte Filme, die sich um Farbverläufe handeln, die evtl. ihre eigene Dramaturgie entwickeln und im Idealfall als Videoskulptur, evtl. mit passender Musik, präsentiert werden.

Das riesige Feld des DeskTop Publishing spielt für mich eine besonders große Rolle, weil hier sicherlich das größte Anwendungsfeld der Teilnehmer/-innen in ihrem zukünftigen Alltag liegen wird. Grundsätzlich dreht es sich um das weite Feld der Schrift-Bild-Verbindungen, sowohl online, als auch als Printmedium. Ich denke hier sollte wirklich Grundlagenarbeit geleistet werden, denn hier liegt auch ein Fluch der Neuen Medien begründet. Jeder PC ist inzwischen mit einem Officepaket ausgestattet. Diese Programme werden immer „anwenderfreundlicher“ angelegt und suggerieren den Anwender/-innen, dass sie von nun an ihr eigenes „Grafikstudio“ besitzen. Bequemerweise kann auf eine Fülle von verschiedenen Schriften, Cliparts und Formatvorlagen, z.B. für Einladungen, Glückwünsche, etc. zurückgegriffen werden. Die Anwender/-innen nehmen diese Angebote unreflektiert an, ohne je Prinzipien des Layouts erfahren zu haben. Die Konsequenz sind kunterbunte Mischungen aus Schriften, Farben und netten, aber grafisch bedenkenswerten, unpersönlichen Bildchen. Die Uniformität in der Vielfalt hält Einzug. Verstärkt wird die Unstrukturiertheit durch die in der Regel planlose Ästhetik des Internets, die inzwischen viele Bereiche des DTP, wie z.B. im grafischen Layout der Tagesschau, in Plakaten und Werbegrafiken unterwandert. Sinnvoll wäre es hier sicherlich immer anwendungsorientiert zu arbeiten, von der Einladung, über die Gestaltung einer Schüler/-innenzeitung, eines Referates, eines Plakates, bishin zu einer Bewerbung. Dabei sollte sowohl der online- als auch der Printbereich berücksichtigt werden. Dieser Bereich leitet auch sehr schön über zum nächsten Schwerpunktgebiet der kunstpädagogischen Aufgabenstellungen der Neuen Medien.

*DTP*

### • 3. Präsentieren

Die Neuen Medien eröffnen ganz neue Wege und Formen der Präsentation, die auf einfachem Wege einer großen Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden können. Ich möchte an dieser Stelle unter dem Begriff der Präsentation das weite Feld des Ausstellens verstehen, das dadurch einen großen Wandel erfahren hat.

*Präsentation*

Zunächst möchte ich hier auch noch an das weite Feld des Archivierens erinnern, das durch die Neuen Medien sehr viel effektiver, sowie zeit- und raumökonomischer gestaltet werden kann. So gehen Arbeitsergebnisse und -prozesse nicht verloren, Entwicklungen können dokumentiert werden. Diese Form des digitalen Archivierens im Netz oder auf Datenträgern bietet sowohl für die Teilnehmer/-innen, als auch für die Kunstpädagog/-innen auf lange Sicht große Vorteile. Aber die archivierten Daten müssen nicht auf Datenträgern schlafen, sondern können ständig präsentiert werden.

*Archivierung*

Durch die Möglichkeit des Präsentierens erfahren die Arbeitsprodukte ästhetischer Aktivitäten eine Wertschätzung, die erheblich zur weiteren Motivation beitragen kann.<sup>368</sup> Von der einfachen Präsentation auf mehreren Seiten<sup>369</sup>, über eine digitale Diashow<sup>370</sup>, bishin zu einer virtuellen Galerie, die eventuell sogar interaktive Dimensionen aufweist, der Phantasie, virtuelle Ausstellungsplätze zu erschaffen, sind heute kaum mehr Grenzen gesetzt.<sup>371</sup> Virtuelle Räume sind auch

*Präsentation als ästhetische Aufgabenstellung*

simulierte Architekturen, die geplant werden müssen. So wird nicht nur das Ausstellen selbst zu einer kunstpädagogischen Aufgabenstellungen, sondern v.a. auch das Planen, Entwerfen, Aufbauen, Betreuen, Pflegen, Aktualisieren und Weiterentwickeln des virtuellen Ausstellungsraumes. Genau wie in einer „richtigen“ Galerie kann es hier Bestands- und Wechselausstellungen, Bibliotheken, eine virtuelle Cafeteria, etc. geben. So lernen die Teilnehmer/-innen auch viel über die Museumsarbeit, die ja grundlegend aus Sammeln, Bewahren, Ausstellen, Erhalten und Forschen besteht. Auch das Besuchen einer virtuellen Galerie muss Aufgabe der Kunstpädagogik sein, wenn die virtuelle Welt als Lernwelt verstanden wird. Für das Fach Kunst einer Schule könnte ich mir vorstellen, dass eine virtuelle Galerie so geschaffen wird, dass

- a) aktuelle Projekte dokumentiert werden, in Form der ästhetischen Prozesse und Produkte, sowie der Bezüge zur Kunstgeschichte, so dass auch Besucher/-innen von den Ideen und Ergebnissen profitieren können, also eine Form der dokumentierenden und archivierenden Präsentation;
- b) eine Galerie geschaffen wird, die immer wieder aktuell Schüler/-innenarbeiten zeigt; dies könnte durch epochale Klassenpatenschaften dieser Galerie in der virtuellen Galerie geschehen;
- c) jeweils virtuell ein epochales Thema gestellt wird, zudem alle Schüler/-innen der Schule etwas beitragen können; dies könnte über Bilddialoge, auf dem Wege von eMails, etc. geschehen;
- d) die Kunstpädagog/-innen könnten zusammen mit einer Gruppe, die die WebSite betreut, epochale Themen erarbeiten, in denen jeweils eine Epoche, ein Werk, ein Künstler, eine Motivreihe, ein Material, eine Technik, o.ä. vorgestellt werden.

Auf diese Weise wird die virtuelle Galerie zu einem lebendigen, sich ständig verändernden Lernort, der nach außen hin offen ist, wo es z.B. auch ein Gastforum geben könnte, an dem sich alle am Schulleben Beteiligten aufhalten können und ihn mitgestalten und tragen. Natürlich muss der gesamte Bereich des Präsentierens langsam aufgebaut werden. Der traditionelle Weg des Ausstellens darf dabei nicht vergessen werden. Wichtig ist allerdings bei der vorgestellten Idee, dass sich eine solche virtuelle Galerie ständig verändern muss. Dazu könnten auch Avatare kommen, so dass, als virtueller Kommunikationsraum, ein Chatraum entstehen könnte.

#### • 4. Simulationen

#### *Simulation*

Unter Simulationen können im Bereich der Neuen Medien ganz unterschiedliche Bereiche, von ganz unterschiedlicher Komplexität verstanden werden. Ich möchte hier wiederum nur einige exemplarische Aufgabenstellungen kurz darstellen, die von Bedeutung für kunstpädagogischen Aufgabenstellungen sein könnten:

- a) Beginnen könnte man den Bereich der Simulation aufbauend auf

<sup>368</sup>-Die Öffentlichkeit, der die Präsentation zugänglich gemacht werden soll, kann durch Eintragen in fachbezogene Mailinglisten, das Setzen von Links auf bestimmten Homepages und das Eintragen in Suchmaschinen größer oder kleiner gewählt werden. Obwohl das WorldWideWeb eine riesige „community“ darstellt, findet man in der daraus entstehenden Anonymität auch Nischen. Hat man sich erst einmal eine eigene Adresse gesichert wird vieles möglich. Jede Homepage, die für das Web erstellt wurde, kann natürlich auch auf Datenträgern gespeichert und über einen Browser offline gestartet werden.

<sup>369</sup>-hier greifen wiederum die Gestaltungsprinzipien des DTP-Bereichs;

<sup>370</sup>-hier können bereits einfache MultiMediaPräsentationen entstehen, dazu eignen sich in der Regel Autorensysteme, wie z.B. „Matchware Mediator“: dabei können Animationen, Videos, Texte, Musik, etc. in die Präsentation eingebunden werden;

<sup>371</sup>-Beispiele finden sich auf der Gewinnerpräsentations-CD-Rom des Siemens Wettbewerbs Join Multimedia von 2000 im Sonderpreis des BDK und bei Kiefel, Rupert: Wege in den Cyberspace. Realisation der Galerie aus „Plug-In Plaza“, in: Udo Thiedeke (Hg.): Bildung im Cyberspace. Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen, Wiesbaden 2000; hier: S. 204 - 234;

einfachen Animationen. Ich denke hier z.B. an das traditionelle Thema der „Maschine“. Hier könnten Kinder versuchen, eine Maschine, die sie selbst zeichnend entworfen haben, z.B. eine „Aufweckmaschine“ oder eine „Kerzen-ausblas-Maschine“, in der Bewegung darzustellen. Eine Maschine ist etwas Bewegliches, nichts Statisches, so kann eine Zeichnung immer nur ein Entwurf sein. Manche der kindlichen Maschinen sind gar nicht realisierbar, andere sind riesengroß. Solche Maschinen können im traditionellen Bereich auch gebaut werden und finden u.a. Anknüpfungspunkte in Jean Tinguelys und Niki de Saint Phalles „Kinetischen Objekten“. Hier können virtuelle Maschinen entstehen, indem die Kinder die einzelnen Prozessphasen der Maschine direkt am Computer zeichnen und dann die Bildfolge animieren. Dabei werden Probleme, Unstimmigkeiten sichtbar und die Funktionen der Maschine können jederzeit kontrolliert, korrigiert und verbessert werden. Die Kunstpädagogik leistet an dieser Stelle wichtige Arbeit für das prozessuale, reflexive Denken. Dies ist besonders wichtig in einem Alter, in dem die Kinder sich mit dem Basteln beschäftigen.

- b) Die Idee kann in einer weiteren Stufe ausgebaut werden, indem die Schüler/-innen dann eine kleine computergesteuerte Maschine, die sie sich selbst ausgedacht haben, z.B. eine „Malmaschine“ oder eine „Pinsel-wasch-Maschine“, bauen und programmieren. Dieser Bereich findet viele Anknüpfungspunkte in der zeitgenössischen Kunst.
- c) Architekturen können am Computer simuliert werden, antike, nur als Ruine erhaltene, genauso wie eigene Schöpfungen. Daran kann insbesondere die räumliche Vorstellungskraft trainiert werden. Der Vorteil zum Architekturmodell liegt zum einen wiederum in der ökonomischen Dimension begründet, zum anderen aber auch darin, dass es technische Möglichkeiten gibt, diese virtuellen Architekturen im Cyberspace zu betreten, neue Perspektive zu erfahren und seine Wahrnehmung daran zu schulen, insbesondere räumliche Dimensionen zu erfahren.
- d) Ebenso können Veränderungen der Umwelt simuliert werden, Veränderungen der Naturlandschaft genauso, wie Veränderungen der Kulturlandschaft. Wie verändert neues Mobiliar einen Raum? Wie verändert ein neues Gebäude oder der Wegfall von Grünflächen ein Stadtbild? Wie verändert sich meine direkte Lebensumgebung, wenn das Waldsterben weitergeht? etc. Solche Simulationen sind eindrücklicher, als das Reden über Veränderungen, sprechen den Menschen direkter an. Einsichten können initiiert werden. Probleme können vorab geklärt werden, etc.
- e) Schließlich möchte ich noch den großen Bereich des Designs nennen. Ich denke genauso, wie die Architektur, ist das Design ein Aufgabenbereich der Kunstpädagogik, der insofern große Bedeutung besitzt, als heute beinahe unsere gesamte Lebenswelt designed ist, von unserer zweiten Haut, der Kleidung, über Hilfsmittel, wie Mobiliar und Haushaltsgegenstände, unsere äußere Schutzhaus, das Haus, in dem wir wohnen, bis hin zur Natur, die uns umgibt. Oftmals bleibt der Bereich „Design“ beim zeichnerischen Entwurf stehen, weil das notwendige Material teuer ist, dabei Techniken angesprochen werden, für die keine Werkzeuge bereitstehen oder die Werkstoffe gesundheitlich nicht unbedenklich sind. Gute Modelle der Entwurfsskizzen gelingen, zumindest im Schulunterricht, nur selten, v.a. auch Arbeiten, die von den Schüler/-innenn selbst akzeptiert werden. Der Bereich der Simulation bietet, über CAD-Anwendungen, die Möglichkeit, 3D-Modelle virtuell zu erzeugen, die so detailliert entworfen und geplant sind, dass sie gebaut werden könnten. Dabei können solche Prozesse des Produktdesigns Einblicke in realistische Planungs- und Produktionsabläufe geben, d.h. es kann berufsorientiert gearbeitet werden. Für mich steht bei solchen Projekten auch immer wieder der Mensch im Mittelpunkt: wie können Produkte funktionsgerechter, aber doch ästhetisch, ergonomischer etc. gestaltet werden. Ein solches Projekt könnte bis

hin zu wirtschaftlichen Aspekten fächerverbindend bearbeitet werden.

- 5. Multimedia: auf dem Weg zu Synästhetik und Interaktivität

### *MultiMedia*

Der Bereich „MultiMedia“ ist zu einer Modeerscheinung geworden. Selbst bei Vorträgen im Rahmen beruflicher Fortbildung reichen Folien nicht mehr aus, stattdessen flimmern Buchstaben über grellfarbige Hintergründe, Bilder tauchen auf und erscheinen wieder, Musik und Geisterstimme, nehmen einem das Lesen ab,... Kennt man mehrere solcher Präsentationen, so breitet sich Langeweile aus, zu uniform sind sie gestaltet, auf der Basis von Formatvorlagen, zu sehr erschlagen die optischen und akustischen Eindrücke unsere Wahrnehmung und ermüden sie. Nachdem MultiMedia immer mehr unsere Lebenswelt durchdringt und eine gestalterische Aufgabe darstellt, muss sich die Kunstpädagogik diesem Bereich annehmen. Dazu sollten, ähnlich wie im DTP-Bereich zunächst grundlegende Gestaltungsprinzipien, die dem Prinzip „weniger ist mehr“ folgen, aufgestellt werden. Anwendungsbereiche lassen sich in der schulischen Arbeit u.a. in Projektdokumentationen und-präsentationen, sowie in der Erstellung von Homepages, also z.B. einer virtuellen Galerie finden. Der Bezug zur Kunst lässt sich in der Moderne sehr leicht herstellen. Wichtig ist für mich in dieser Hinsicht, dass sich die Kunstpädagogik so, wie viele zeitgenössische Künstler, von der neuen Möglichkeit der Interaktivität anregen lassen: z.B. die Möglichkeit die Besucher/-innen einen Teil des Werkes werden zu lassen, die Besucher/-innen von passiven Rezipient/-innen zu aktiven Produzent/-innen, die selbst gestaltend in ein Werk einwirken können, werden zu lassen, die Besucher/-innen direkt Auge in Auge ansprechen zu können, etc. Die Möglichkeiten in diesem Bereich sind sicher noch lange nicht ausgeschöpft, bieten unendlich viel Raum für Innovation, Kreativität und Phantasie. Natürlich sind solche Projekte oft technisch schwer zu realisieren, aber allein das Erleben, etwa bei einem Gang durch das ZKM, kann unheimlich stimulierend sein und Spaß machen. Für die Schule bietet sich eher der Einsatz von Autorensystemen<sup>372</sup> an. Hier könnte z.B. eine selbsterfundene Detektivgeschichte am PC multimedial inszeniert und umgesetzt werden. Kinder haben Spaß daran, Rätselhaftes zu erfinden und zu erleben. Man könnte eine MultiMediaPräsentation so gestalten, dass sie entweder nur offline oder auch online zugänglich ist, und dass sie mit einem rätselhaften Geschehen beginnt. Die Anwender/-innen, die hier sicherlich auch Spieler/-innen sind, bekommen nach und nach Informationen, etwa Zeichnungen des Tatortes, Informationen über mögliche Beteiligte, eine Landkarte, einen rätselhaften Brief etc. Die Kinder, die die Detektivgeschichte erfinden und umsetzen, entwickeln einen Spannungsbogen mit vielen unterschiedlichen Möglichkeiten, die die späteren Anwender/-innen gehen können, die alle miteinander vernetzt sind. Dafür entwickeln sie ein Drehbuch, ein „story board“. Dieser Bereich könnte, will man fächervernetzend arbeiten im Bereich der Mutter- oder einer Fremdsprache übernommen werden. In die Detektivgeschichte lassen sich auch landeskundliche Informationen einbauen, so dass ganz nebenbei ein Lernort entsteht. Im Bereich der Musik lassen sich Teile der Detektivgeschichte vertonen, z.B. Geräusche einbinden, wenn der/die Detektiv/-in einen Keller betritt, o.ä., es lassen sich über Musik Stimmungen erzeugen, z.B. die Spannung steigern etc. Natürlich muss es auch Irrwege geben, bei denen dem/der Detektiv/-in Missgeschicke passieren. Schön wäre es, wenn man das Projekt so gestalten könnte, dass jeweils mehrere Detektive gemeinsam an einem

<sup>372</sup>wie z.B. „Matchware Mediator“ oder „Macromedia Director“ an;

Computer arbeiten könnten. Im Bereich der Kunstpädagogik könnte das gesamte grafische Layout, d.h. die Benutzeroberfläche entstehen, sowie alle Bilder, Animationen, etc. Schön ist an einem solchen Projekt auch, dass jahrgangsübergreifend gearbeitet werden kann. Bei solchen Projekten sehe ich die Kunstpädagogik gerne als Leitfach, denn hier fließen alle Elemente zu einem Ganzen zusammen und müssen miteinander verschweißt werden. Solche Projekte haben, m.E. einen hohen pädagogischen Wert, weil etwas Gemeinsames entsteht, bei dem jedes einzelne Element bedeutend ist und nicht wegfallen darf.

Kinder lernen hier in besonderem Maße „ganzheitlich“, multisensuell und multiperspektivisch. Noch eindrucksvoller wäre es allerdings ein derartiges Erzähl- und Spielprojekt mit den Methoden von ‚Mixed Reality‘ umzusetzen und so die Kinder in einer virtuellen Welt spielen zu lassen, sie als ganze Menschen anzusprechen.

*Mixed Reality*

Dies kann nur ein Blitzlicht auf die unzähligen Aufgabenstellungen, die die Neuen Medien in der Kunstpädagogik übernehmen können, sein. Trotzdem denke ich, dass klar wird, in welche Richtung das folgende Teilkapitel gehen muss.

### c. Neue Medien: Prozess oder Produkt?<sup>373</sup>

Wie bereits an verschiedenen Stellen dieser Arbeit erwähnt, stellt man, wenn man Kinder beim Malen und Zeichnen am Computer aufmerksam beobachtet, Unterschiede zum Malen und Zeichnen mit traditionellen Materialien und Werkzeugen fest. Unterstützt von diesen empirischen Befunden, wird die Stimme immer lauter, dass die Kinderzeichnungsforschung hier einhaken müsste, mit neuen Forschungsmethoden, -strategien, -perspektiven, etc., um so die Theorie der Kinderzeichnung im Hinblick auf das neue Medium reflektieren und ggf. erweitern zu können. Sicher ist, dass sowohl das Medium, als auch der Prozess eine zentrale Rolle spielen.

*Medium und Prozess*

Zunächst noch einmal zu Besonderheiten des Mediums Computer, die das Einsteigerverhalten beim Malen und Zeichnen beeinflussen. Wichtig ist hier sicherlich zu bemerken, dass Handlungs- und Darstellungsebene, im Unterschied zum klassischen Malen und Zeichnen, nicht identisch sind. Dazu kommt die unterschiedliche räumliche Orientierung: die Handlungsebene, auf der die Hand die Maus oder den Pen bewegt, ist horizontal ausgerichtet, die Darstellungsebene, d.h. der Monitor, auf der das Bild erscheint, ist vertikal ausgerichtet. Dadurch besteht zunächst eine räumliche Distanz zwischen der Eingabe- und der Ausgabebene. Dazu kommt noch, dass das Feld, auf dem das Eingabegerät bewegt wird, nicht dieselben räumlichen Begrenzungen des Fensters des Malprogramms auf dem Desktop besitzt. Im Unterschied zum traditionellen Malen und Zeichnen richtet der Blick sich nicht auf die zeichnende oder malende Hand, bzw. die Spur, die das Zeichenwerkzeug auf dem Malgrund hinterlässt, sondern auf den Bildschirm. Dort erscheint, je nach Rechnerleistung, die Zeichnung zeitlich verzögert. Auf der Handlungsebene sind keinerlei Spuren des Zeichenvorgangs zu entdecken. So stellt

*Charakteristika der Neuen Medien*

<sup>373</sup>ich möchte meine eigenen Erfahrungen, die ich hier u.a. skizziere, mit den Zwischenergebnissen des Forschungsprojektes „Kinderzeichnung und Computer“ des Institutes für Kunstpädagogik an der Justus-Liebig-Universität, das seit Herbst 1996 von Prof. Dr. A. v. Criegern und Dr. G. Steinmüller geleitet wird, untermauern. Dazu beziehe ich mich auf folgende Aufsätze: - Gerd Steinmüller/Anja Mohr: Medium und Prozess. Zum ästhetischen Verhalten von Kindern am Computer; in: Kirschenmann/Peez, 1998, 116 - 124; und: Axel von Criegern/ Anja Mohr: Kinderzeichnung am Computer: vom Ergebnis zum Prozess. Malen mit dem Edutainmentprogramm Fine Artist; in: Neuß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern; Frankfurt/M. 1999; S. 251 - 271;

das Medium eine „black box“ dar, die Irritationen und Verwunderung auslösen kann. Bei kleinen Kindern kann man besonders dieses Staunen beobachten, evtl. versuchen sie sogar das Monitorbild durch Pressen des Papiers auf den Monitor zu kopieren, ältere Schüler/-innen drücken, um Größenverhältnisse von Gegenständen direkt vergleichen zu können, den Gegenstand auf den Monitor und verändern die Umriss ihrer Zeichnung solange, bis die Deckung erreicht wird. Das Arbeiten mit der Maus fällt kleinen Kindern oftmals noch leichter, als größeren, weil sie ähnliche Bewegungen beim Spielen mit Spielzeugautos gewohnt sind. Ansonsten kann beobachtet werden, dass, besonders beim Malen und Zeichnen mit der Maus, Training Voraussetzung für gutes Arbeiten ist. Die Darstellungsebene unterscheidet sich vom klassischen Malgrund darin, dass sie sich selbst wieder in mehrere Bereiche differenziert: in die eigentliche Arbeitsfläche, als größtem Bereich, aber auch in Menüzeile und Iconleisten, die die Werkzeugpaletten beeinhaltet, sowie ggf. in mehrere kleine Fenster zur Auswahl der Struktur des Malgrundes, der Farbpalette, etc. und zusätzlich evtl. noch eine horizontale und eine vertikale Messlatte. Die Arbeitsfläche muss je nach Einstellung der „Ansicht“ nicht unbedingt auf den sichtbaren Bereich reduziert sein, sondern kann sich auf einen unsichtbaren Bereich ausdehnen. Diese Tatsache überrascht Kinder oft. Mit den Werkzeugen gehen Kinder, je jünger sie sind, experimentell um: sie gehen beim ersten Kontakt mit dem Medium, als Mal- und Zeichenmaschine, spielerisch um und probieren erst alles einmal aus, ältere Kinder gehen eher funktional pragmatisch mit dem Werkzeugangebot um. Trotz der Angebotsfülle beschränken sie sich in der Regel auf einige vertraute Werkzeuge. Das Werkzeug „Farbfülleimer“ ist, m.E., eine automatisierte Funktion, die sicherlich großen Einfluss auf die Kinderzeichnung am Computer besitzt und für Unterschiede zu Kinderzeichnungen mit klassischen Materialien führen muss. Mit diesem Werkzeug lassen sich Flächen vollständig und exakt gleichmäßig einfärben, etwas, was man in Kinderzeichnungen normalerweise sicher nicht findet. Allerdings protestieren Kinder auch, die die Vorzüge des „Farbeimers“ schätzen, wenn sie es trotz wiederholter Versuche nicht schaffen eine Fläche komplett einzufärben, sondern immer wieder andere Flächen miteingefärbt werden, weil das Programm die Fläche nicht als vollständig geschlossen versteht. Lässt man Kinder frei in einem Malprogramm arbeiten, kann man dabei verschiedene Strategien beobachten:

- a) Kinder experimentieren zunächst mit der Spur und kritzeln in verschiedenen leuchtenden Farben. Dieses Kritzeln wird mehrfach unterbrochen durch Wechsel der Farbe, des Malwerkzeuges, der Radierfunktion oder der „Widerrufen“-Funktion. Es wird gekritzelt und überkritzelt, ohne irgendeinen abbildenden Anspruch, einfach aus Freude an der Tätigkeit selbst. Die Produkte solcher Prozesse, wenn man sie überhaupt als solche bezeichnen darf, sind nicht weiter von Interesse.
- b) Manchmal entsteht wie zufällig aus dem Gekritzelt eine Form, an die die Fantasie, des gestaltenden Kindes oder eines Freundes, anknüpfen kann und plötzlich, wie von selbst verwandelt sich das Kritzeln in eine Form, nimmt Gestalt an, verändert diese, bekommt einen „Artgenossen“... Wenn Kinder die Chance dazu bekommen, arbeiten sie am Computer auch gerne zusammen an einem Bild und dies viel selbstverständlicher, als sie es auf Papier tun würden. Gewinnen solche Gebilde Gestalt besteht manchmal das Interesse, diese Bilder aufzubewahren, also abzuspeichern oder auch der Wunsch sie auszudrucken. Solche Bilder sind dann meist in ihrer Art auch einer traditionellen Kinderzeichnung desselben Kindes sehr ähnlich. In der Regel ist aber die Wertschätzung für ein Computerbild noch gerin-

ger. Dies liegt wohl mehr an der Tatsache, dass dies noch ein gesellschaftliches Problem ist, als dass die Kinder den Wert ihrer Computerarbeiten geringer einschätzen.

- c) Kinder die bereits am Computer gearbeitet haben, greifen beim Zeichnen gerne auf Zeichenwerkzeuge zurück, die das Zeichnen von geometrischen Flächen und Linien erlauben, und verzichten auf die Freihandzeichnung. Je älter die Kinder werden, desto mehr kann ich diese Tatsache beobachten. Es entstehen Abstraktionen, geometrisierte Menschen und Tiere. Viele Kinder schätzen diese Funktionen, weil sie ihnen scheinbar dazu verhilft, genauer zu arbeiten. Diese Kinder greifen dann auch auf den Farbeimer zu, weil sie alles sehr ordentlich haben wollen. Der Computer ist schließlich ein kompliziertes technisches Gerät, das exakte, saubere Ergebnisse liefert. Solche Kinder arbeiten dann auch gerne mit den „Kopieren“- „Ausschneiden“- und „Einfügen“- Funktionen, um sich beispielsweise beim Zeichnen einer Stadt wiederholbare Arbeiten zu erleichtern.
- d) Ein weiteres Phänomen kann beobachtet werden, wenn die Kinder Zugriff auf sogenannte „ClipArts“ haben, das heißt einen Vorrat von vorgefertigten Bildern, Symbolen und Fotografien. Haben sie diese Möglichkeit erst einmal entdeckt, werden diese Bilder wie wild auf die Darstellungsebene importiert und einfach wahllos nebeneinander, übereinander, untereinander, auch die Bildfläche überschreitend gesetzt. Die eigenen Zeichnungen scheinen neben diesen „FastPictures“ zu verblassen, werden nebensächlich und verschwinden schließlich ganz. Nur ganz selten beobachtet man, dass nach diesem spielerischen, experimentellen Prozess einzelne ClipArts gezielt in ein eigenes Bild eingefügt werden. In solchen Prozessen und diese verlaufen, nach meinen Erfahrungen, interessanterweise im Alter von 10 bis 17 Jahren ziemlich gleich, folgt nun eine Collage-tätigkeit. Kleinere Kinder entwickeln Geschichten um die ClipArts herum, haben sie die Möglichkeiten zur Animation entstehen kleine Trickfilme. Solche Prozesse sind dem Kinderspiel mit vorgefertigten kleinen Figürchen, seien es Dinosaurier, Legomännchen oder Playmobil-Figuren, sehr ähnlich. Hier geht es eindeutig nicht um die entstandenen Produkte, sondern um die Spielprozesse. Die ClipArts sind dann Impulse für eine Fantasietätigkeit. Manchmal wollen die Kinder wissen, ob es diese Bilder auch auf ihrem Rechner zuhause gibt, oder ob sie sie auf Diskette oder zumindest ausgedruckt mit nachhause nehmen können. Meiner Ansicht nach ist ein Malprogramm bei solchen Prozessen viel mehr als „Computerspiel“ zu verstehen, als die „Mal- und Zeichenmaschine“. Der Vorteil dieser Spieldimension gegenüber echten Computerspielen ist, dass die Kinder ihre Spielumgebung ganz alleine gestalten und selbst Spielregeln und Spielhandlungen erfinden, und v.a., dass sie dann meist nicht alleine vor dem Computer sitzen, sondern zusammen mit anderen arbeiten. Typisch an solchen Prozessen ist, dass die Kinder, ganz gleich wie bei einem klassischen Spiel oder beim traditionellen Malen und Zeichnen, Raum und Zeit vergessen. Sie leben ihr Spiel, ihr Bild. Das sind immer sehr wertvolle Prozesse, vielleicht das Beste, was wir in der Pädagogik erreichen können. Die technische Maschine, wird zu einem kreativen Werkzeug, das nicht mich bestimmt, sondern dass ich selbst bestimme.
- e) Eine weitere Eigenart, die man bei Computerbildern bei Kindern sehr häufig antrifft, ist, dass sie gerne und viel Schrift in ihre Bilder einbauen und diese, wenn das Programm die Möglichkeit dazu bietet, gerne gestalten. Schrift bekommt so oftmals ein grafisches Eigenleben. Bei kleineren Kindern scheint mir dieses Phänomen ähnlich einzuschätzen zu sein, wie bei ihren Kinderzeichnungen, auf die sie ihren Namen oder den des Empfängers oder den Namen des Dargestellten schreiben, manchmal einfach aus der Freude daran, etwas Neues, das Schreiben, gelernt zu haben. Bei größeren Kindern, v.a. auch bei Mädchen, ist aber auch die Freude an der Schriftgestaltung selbst festzustellen. Dies fällt meist in die Zeit, in



der die Mädchen an ihrer Schrift arbeiten, neue Schriftzüge, Buchstabenformen entwerfen, sie beginnen ihre Persönlichkeit in ihrer Schrift auszudrücken. Auch der Computer bietet dazu Möglichkeiten. Sicherlich ist es auch etwas, wie die Freude am Ornament. Solche Arbeiten leben auch von ihrem spielerischen, gestalterischen Prozess, indem ein Wort oder ein Ansatz immer wieder in neuen Schrift gesetzt... wird, aber auch das Produkt interessiert die Mädchen.

- f) Sicherlich ist es auch ein weiteres, für die gestalterische Arbeit am Computer typisches, Phänomen, dass Kinder, wenn sie erst einmal Bekanntschaft mit den Animationsoptionen eines Computers gemacht haben, dieses immer wieder und wieder fasziniert anwenden. Kinder sind fasziniert von allem was sich bewegt, was flackert, weil es lebendig wirkt. Die Animation haucht ihren Bildern sinnbildlich Leben ein.
- g) Immer wieder beobachte ich auch Kinder, bei denen die Faszination für die besonders leuchtenden Farben lange anhalten. Dies entsteht ja dadurch, dass die Farben am Monitor gewissermaßen aus sich heraus, von innen leuchten, dass sie selbstleuchtend sind, Lichtfarben. Es gibt Kinder, die gerade bei Animationen, einfach ein Fläche oder einen Schriftzug in bunten Farben zum Leuchten bringen, wie eine Leuchtreklame. Hier interessiert nicht eigentlich das Produkt, sondern die Faszination der Wirkung des Produktes, also der Wahrnehmungsprozess, der Herstellungsprozess ist hier nur instrumental, um die gewünschte Wirkung zu erzielen.

*gestaltender Umgang  
spielerischer Umgang*

*Prozessorientierung  
experimenteller  
Charakter*

So kann kurz gefasst ein gestaltender Umgang mit dem Mal- und Zeichenwerkzeug von einem spielerischen Umgang unterschieden werden. Beide haben in der Regel experimentellen Charakter und sind prozessorientiert. Obwohl also viele Unterschiede und sicherlich genauso viele Gemeinsamkeiten zwischen der Kinderzeichnung am Computer und mit herkömmlichen Materialien beobachtet werden können, können doch charakteristische, die Entwicklung der Kinderzeichnung bestimmende Parameter, wie z.B. die Binnendifferenzierung oder die Farbgebung, gleichermaßen beobachtet werden. Vorsichtig sollte man mit Befunden sein, die Bilder, die beim ersten Kontakt mit der Mal- und Zeichenmaschine entstehen, als regressiv beurteilen. Den Kindern geht es beim ersten Kontakt gar nicht um Darstellung, sondern um ein spielerisch-experimentelles Kennenlernen des neuen Gerätes, indem nie das Produkt, sondern der Prozess im Vordergrund des Geschehens steht. Vielfach wird der Computer einfach zu einem neuen Spielfeld, zu einer Aktionsbühne, wo es Platz zum Auskundschaften, zum Entdecken, zum Erforschen und zum Experimentieren gibt. Dabei können eigene Bildvorstellungen und vertraute Handlungsmuster<sup>374</sup> mit neuen computertypischen Bildelementen verknüpft werden: daraus entstehen innovative, kreative ästhetische Prozesse und Handlungsmuster, die zu neuen Bildlösungen führen können.

*hedonistischer Aspekt*

Dieser starke spielerisch-experimentelle Anteil des Gestaltens am Computer besitzt auch einen nicht zu verkennbaren hedonistischen Aspekt, der zwar nicht mit einer direkten Materialerfahrung, z.B. der Lust des Malens mit Fingerfarben, verglichen werden kann, aber auch die Spaßfunktion ausdrückt. Gerade der soziale Aspekt, dass Kinder gerne zusammen am Computer arbeiten, kann insbesondere für unsichere, zurückhaltende Kinder, aber v.a. auch Mädchen, Auswirkungen auf der emotionalen Ebene haben und stärkend auf sie wirken.

<sup>374</sup>vgl. Mohr /Criegern, 1999, 265;

Der fortwährende Prozess des Gestaltens und Verwerfens, des Suchens und Findens, des Ausprobierens und Rückgängigmachens, des Abwägens, des Entdeckens, Entscheidens und Beurteilens, des Agierens und Reagierens, des Integrierens und Entfernehmens,... sind Vorgänge, die für die Kinder selbstverständlich sind. Es sind Probandlungen, wie im Spiel.

*Prozess des Gestaltens, Verwerfens, Suchens, Findens, Ausprobierens, Rückgängigmachens, Abwägens, Entdeckens, Entscheidens, Beurteilens, Agierens, Reagierens, Integrierens, Entfernehmens...*

Diese empirisch gewonnen Befunden lassen sich unterstützen durch Beobachtungen der Computerkunst. Auch hier steht der Prozess im Mittelpunkt: weg vom Bildeergebnis, hin zum Prozess des Gestaltens am Computer.<sup>375</sup> Im MultiMedia-Zeitalter verliert das Kunstwerk immer mehr an Materialität, wird nicht mehr greifbar. Dieser Verlust muss, m.E. nicht unbedingt als negativ betrachtet werden,<sup>376</sup> sondern kann auch als Chance zur Entdeckung neuer, unbekannter Welten, also als Aufbruch gewertet werden. Wenn man diesen Verlust der Materialität bewusst wahrnimmt, ist es nur eine logische Konsequenz daraus, dass damit der Prozess an Bedeutung gewinnen muss. Diese Tendenz ist nicht nur eine Tendenz der Computerkunst, sondern weitgehend ein gesamtgesellschaftliches Phänomen, dem die Kunstpädagogik Rechnung tragen muss. Diese Tendenz schafft ein neues Menschenbild. Allerdings kann diese Bedeutung des Gestaltungsprozesses für die Computerkunst nur bedingt auf das prozessorientierte Malen von Kindern am Computer übertragen werden: Computerkünstler/-innen arbeiten bewusst, Kinder spielerisch.

*Verlust der Materialität  
=> Bedeutungsgewinn  
des Prozesses*

<sup>375</sup>-vgl.: Nake, Frieder: Was ist wichtiger. Prozess oder Produkt? Anmerkungen eines Beteiligten zu „20 Jahre Computerkunst“; in: Umbruch. Zeitschrift für Kultur 4, 1985, Heft 3, S. 35 - 46; er schreibt (S. 40): „Die Computergrafiker nehmen in ihren eigenen Aussagen auffällig oft Zuflucht zum Entstehungsprozess ihrer Bilder. Dieser scheint ihnen wichtiger zu sein (jedenfalls heute noch) als sein Ergebnis. Die Dimension der Computerkunst scheint die Ontologie mehr als die Phänomenologie zu sein. Der Prozess steht über dem Produkt.“ Nake kritisiert damals die Übertonung des Prozesses und sieht in ihr eher eine Rechtfertigung oder Alibifunktion. Heute, beinahe zwei Jahrzehnte später, sind die Geräte, Programme und Rechnerleistungen, so gut geworden, es entstehen so faszinierende Ergebnisse, dass seine Kritik nicht mehr zutrifft.

<sup>376</sup>-vgl.: Wiedemanns, Dieter: Tagungs-Dokumentation: „Multimedia als medienpädagogische Herausforderung - Grundlagen, Analysen, Anwendungen“, 1995, S. 38; in: Kunst und Multimedia - ein kulturelles Zwischenspiel oder eine medienpädagogische Herausforderung für die Zukunft?; in: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hg.): GMK, Rundbrief, Nr. 37/38, S. 38 - 41;

## Teilbaustein 6: Produkt oder Prozess?

„IMAGINATION IS MORE IMPORTANT THAN KNOWLEDGE“<sup>377</sup>

### *Wissensmanagement*

**Knowledge:** Wissen ist ein statischer Zustand. Wissen wird erworben. Dieser Wissenserwerb ist ein ständiger, lebenslanger Prozess. Das Wissen selbst muss dann aber wie in einem Museum gesammelt, erhalten, überprüft, verknüpft, aufgefrischt werden. Wissen ist das, was man auf der Festplatte eines Computers als Daten abspeichern und jederzeit abrufen kann. Das Wissen, das die Menschheit, als ganzes betrachtet, inzwischen erworben hat, ist so komplex, dass ein einzelner Mensch dieses Wissen nicht mehr in sich abspeichern kann. Heute geht es, wenn man von Bildung spricht, und v.a. von Menschenbildung, zu der früher v.a. der Wissenserwerb zählte, vielmehr um „Wissensmanagement“: also um Informationsbeschaffung und -verarbeitung, als Grundlagen, die zur Verknüpfung von Wissen und Übertragung in neue Zusammenhänge führen müssen. Die immense Datenmenge, die das Wissen ausmacht, archivieren wir heute auf Computern.

### *problemorientierte, innovative Anwendung von Wissen, heuristische Strategien und kreative Methoden entwickeln*

Die Aufgabe des Menschen ist dieses Wissen problemorientiert, innovativ anzuwenden, heuristische Strategien und kreative Methoden dazu zu entwickeln. Ein Mensch, der nur ein großes Archiv von Wissen in sich trägt, ist heute eher wie ein Roboter einzuschätzen, als Hilfsmittel, aber nicht als „Mensch“, der komplexeste Probleme der Lebenswelt wahrnehmen, einschätzen und bewältigen muss und sich dabei den ständig den neuen, sich ständig verändernden, im Fluss befindenden, Lebensbedingungen anpassen und diese seinen Bedürfnissen gemäß modifizieren muss.

### *Innovation bedarf Imagination*

**Imagination:** Fantasie, Vorstellungskraft, Einfälle, Ideenreichtum. Vorstellungen sind dynamische Prozesse. Fantasie ist eine innere Kraft des Menschen. Die Einbildungskraft braucht Nahrung und muss lebenslang trainiert werden. Die Vorstellungskraft muss gepflegt und angeregt werden. Fantasie ist etwas typisch menschliches, was uns von anderen Lebewesen unterscheidet, uns einzigartig macht. Fantasie kann nicht kanalisiert werden und ist nicht auf Knopfdruck abrufbar. Der Mensch braucht seine Vorstellungs- und Einbildungskraft, er braucht seine Kreativität, seinen Ideenreichtum, um seine sich ständig verändernde Lebenswelt bewältigen zu können. Ohne Imagination ist Innovation unmöglich, d.h. es gibt keine Entwicklung.

In diesem Schlusswort möchte ich wichtige Aspekte der künstlerisch-ästhetischen Praxis kurz zusammenfassend darstellen, um einerseits zu zeigen, dass die künstlerisch-ästhetische Praxis direkt zur Imagination führt, und dass dabei der Prozessorientierung die entscheidende Rolle zukommt. Ich greife dazu auf Basisthesen meiner Ausführungen in diesem Kapitel zurück.

<sup>377</sup> Albert Einstein; **imagination** bedeutet (Quelle: Langenscheidts Handwörterbuch Englisch, Neubearbeitung 2001, S. 312): 1. Fantasie, Vorstellungs-, Einbildungskraft, Einfallsreichtum, 2. Einfälle, Ideereichtum, 3. Vorstellung, Einbildung; **knowledge** bedeutet (S. 350): Kenntnis/Kenntnisse, Wissen;

## 1. Basisfunktionen ästhetischer Praxis

Die künstlerisch-ästhetische Praxis besitzt drei Basisfunktionen:<sup>378</sup>

- Sie wirkt identitätsbildend, indem es Ziel jeder ästhetischen Praxis ist, eine Vorstellung, ein Bild von sich selbst, vom eigenen Ich, zu bilden. Aus der schrittweisen Bildung der Vorstellung und schließlich des Bildes vom Selbst, das sich in unterschiedlichster Form äußern kann, wird das Selbstwertgefühl entwickelt und gestärkt. So gesehen ist jede Form des ästhetischen Gestaltens immer eine Form der Selbstgestaltung.
- Ziel der künstlerisch-ästhetischen Praxis sollte immer sein, ästhetisch-praktische Reaktionen auf die unmittelbar oder medial erfahrbare Welt zu initiieren. Denn im Prozess der künstlerisch-ästhetischen Praxis können wir stets die Verschränkung von praktischem Handeln, rationaler Reflexion und sinnlich, emotionaler Erfahrung erleben. Diese Kombination der verschiedenen menschlichen Erkenntnisfähigkeiten ermöglicht optimale Voraussetzungen auf dem Wege zu Erkenntnis.
- Die Funktion der Kommunikation liegt bereits im Wesen des ästhetischen Objektes begründet: es wird erst durch die Vermittlung zum ästhetischen Objekt erhoben. Sie ist nie eine bewusste Intention, sondern entsteht erst aus dem Angebot an die Betrachter/-innen in einen Dialog mit dem ästhetischen Objekt einzutreten. Der Rezeptionsprozess hat dann produktiv-kreativen Charakter und entsteht aus dem Angebot an die Betrachter/-innen in einen Dialog mit dem ästhetischen Objekt einzutreten. Kommunikationsprozesse können von unterschiedlichstem Charakter sein.

Auf diesen drei Basisfunktionen gründet die Tatsache, dass ästhetische Prozesse immer Selbsterziehungsprozesse sind, da im Gestaltungsprozess sowohl die eigene Identität entwickelt und ausgestaltet, die eigene Erkenntnis geschult und die kommunikative Kompetenz gefördert wird. Selbsterziehungsprozess auch deshalb, weil jeder ästhetische Prozess, auch wenn er von außen, durch eine gestalterische Aufgabenstellung, angeregt wird, die „Imagination“ als Basis hat, als Charakteristikum der Einzigartigkeit des Individuums.

Der Mensch muss sich in jeden Gestaltungsprozess als ganzes einbringen, denn dann und nur dann kann er künstlerisch-ästhetisch gestaltend wirksam werden, sich selbst zum Ausdruck bringen. In jedem Gestaltungsprozess begegnet er bisherigen, vorläufigen Selbstbildern und reflektiert, revidiert sie, gestaltet sie weiter aus, reagiert auf sich selbst und seine Umwelt. Dadurch wirken künstlerisch-ästhetische Gestaltungsprozesse, seien sie produktiver oder rezeptiver Natur, generell persönlichkeitsbildend und erkenntnistiftend. Im Mittelpunkt steht dabei der Gestaltungsprozess an sich und all die Prozesse, die dabei gleichzeitig im Inneren des Menschen ablaufen. Das fertige Produkt muss dann als Synthese, als Ausdruck all dieser Prozesse verstanden werden. Allerdings ist es für den gestaltenden Menschen, so gesehen, immer nur eine Momentaufnahme, die im Moment ihres Entstehens Gültigkeit besitzt. Aus zeitlichem Abstand betrachtet, kann das ästhetische Produkt seine Gültigkeit für seine/n Autor/-in verlieren. So ist die künstlerisch-ästhetische Praxis eine Brücke zwischen Innen und Außen: Im Außen drückt sich das Innen aus und über den äußeren Ausdruck entwickelt sich das Innen weiter. Im Gestalten findet der Mensch einen Weg innere Bilder auszudrücken, so dass das Gestalten auch kompensatorische, selbsttherapeutische Funktion annehmen kann: es ist ein Weg innere Bilder veräußern zu können und dadurch eine andere

*ästhetische Prozesse =  
Selbsterziehungsprozesse  
Gestaltungsprozess =  
Entwicklung der Identität,  
Schulung der Erkenntnis,  
Förderung kommunikativer  
Kompetenz*

*kritische Reflektion von  
Selbst- und Fremdbild im  
ästhetischen Prozess =  
persönlichkeitsbildend  
und erkenntnistiftend*

<sup>378</sup>vgl. Grünewald;

Perspektive zu bekommen. Desgleichen können äußere Bilder innere Bilder verändern und ein Teil von ihnen werden, so dass ein ständiger Dialog zwischen Innen und Außen entsteht. Bilder dringen dabei tiefer vor, als Worte, weil sie in der Entwicklung des Menschen archaischer sind. Diese „innere Werkstatt“ des Menschen befindet sich ständig im Fluss.<sup>379</sup> So könnte der ästhetische Gestaltungsprozess, und zwar sowohl innerer, als auch äußerer Bilder, mit einem, sich ständig aufs Neue wiederholenden und erneuernden, Kreisprozess<sup>380</sup> beschrieben werden:

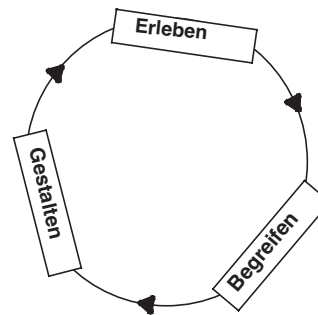


Abb. 155

*Erleben  
Gestalten  
Begreifen*

Der Mensch erlebt eine ästhetische Situation, begreift sie, um diese Situation selbst zu gestalten. Im Gestaltungsprozess erlebt und begreift er sich selbst und die Situation neu, in der Konsequenz gestaltet er neu, usw. Dieser Kreisprozess ist nicht nur ein schönes Modell für die ästhetische Praxis, sondern gleichzeitig auch für das menschliche Leben ansich.

*Umgang mit inneren Bildern als Aufgabe der Menschenbildung = ‚Bild-Kommunikation‘*

## 2. Zur Bedeutung von Bildern

Spricht man von Bildern, so sollte man zwischen „inneren“ und „äußeren“ Bildern unterscheiden. „Äußere“ Bilder sind Bilder, die das Individuum in seiner Umwelt wahrnimmt. „Innere“ Bilder sind dagegen die Bilder, die das Individuum im Laufe seines Lebens abspeichert und die Vorstellungen, die das Individuum intern ausbildet. „Innere“ Bilder können ausschließlich im Unterbewusstsein bestehen. Ihre Existenz muss dem Individuum im Laufe seiner Entwicklung bewusst werden: Dieser Prozess ist Teil der Menschenbildung. Das Individuum muss seinen inneren Wirkungskreis verlassen, sich nach außen öffnen, um zu einem sozialen Wesen, zu einem Menschen zu werden. Dieser Weg ist ein Weg der ‚Bild-Kommunikation‘. Äußere und innere Bilder müssen miteinander konfrontiert werden. Das Individuum muss versuchen die subjektiven Bildmuster mit seinen Vorstellungen und den realen Umgebungen in einen bestimmten Einklang zu bringen. Gleichzeitig bedeutet das aber auch für die Bilder-Erziehung ansich, dass ihre Notwendigkeit insbesondere darin liegt, dass sich der Mensch selbst als sinnliches Wesen erfahrbar macht. Menschen müssen den Umgang mit ihren inneren Bildern lernen und kultivieren, um ihr inneres Gleichgewicht und damit ihr Wohlbefinden zu pflegen.

<sup>379</sup>vgl. Fiedler;

<sup>380</sup>vgl. A. Staudte;

### 3. Zusammenhänge zwischen künstlerischen Gesetzen und der visuellen Informationsverarbeitung

Der Prozess der visuellen Informationsverarbeitung wird immer besser erforscht. Sicher ist, dass der Wahrnehmungsprozess in den Sinnen, also im Auge beginnt. So stellen die Sinne die Mensch-Außenwelt-Schnittstelle dar. Die eigentliche visuelle Informationsverarbeitung findet im Gehirn statt, in den neuronalen Netzwerken. Die enorme Datenverarbeitungsgeschwindigkeit spricht dafür, dass nicht Einzeldaten, sondern Datenkomplexe mit bereits vorhandenen Datenbündeln verglichen werden. Es werden sog. Superzeichen gebildet.

*Sinne als Außenwelt-Schnittstelle des Menschen*

Dies spricht auch für die Subjektivität der Wahrnehmung, weil es dadurch eine visuelle Informationsverarbeitungsbiografie geben muss. Je besser die Wahrnehmung trainiert ist, d.h. desto mehr unterschiedliche Reize sie verarbeiten kann, desto feiner sind auch die Informationsverarbeitungsprozesse möglich. Analysiert man grundlegende Dimensionen der IVS, so erkennt man, dass die künstlerischen Gesetze, wie z.B. Farbkontraste, Streuung-Ballung-Reihung, Rhythmus, Hell-Dunkel, etc., dieselben sind, nach denen die neuronalen Netzwerke funktionieren. Dies ist nicht weiter erstaunlich, weil die einen die Wahrnehmung bestimmen und die anderen die Gesetze der Wahrnehmung für eigene Gestaltungsprozesse ausnutzen. So begegnen wir auch den objektiven künstlerischen Gesetzen.<sup>381</sup>

*visuelle Informationsverarbeitungsbiografie*

formales Ordnen - expressive Form - Abstraktion.

Zur Ökonomisierung und gleichzeitig zur Beschleunigung der visuellen Informationsverarbeitung muss das menschliche Gehirn Daten nach formalen Richtlinien ordnen, es muss expressive Formausprägungen als Besonderheiten erkennen und zur schnellen Erkennung von Objekten zur Abstraktion greifen. Genauso muss auch der visuelle Informationsspeicher, auf den das Gehirn ständig zurückgreifen muss, angelegt sein. Die visuelle Informationsverarbeitung ist also ein Prozess von der Informationsaufnahme, über die Informationsverarbeitung bis hin zum fertigen Bild, das die Betrachter/-innen sehen. Es ist ein Prozess, des Ordnen und Abstrahierens, des Vergleichens und insbesondere Detailerkennens. Aber es ist kein linearer Prozess, sondern ein kreativer Prozess, bei dem Impulse von den Nerven in verschiedene Richtungen gleichzeitig ausgesandt werden, um möglichst schnell, möglichst viele passende Daten zu erhalten und unpassende ausschließen zu können.

*formales Ordnen - expressive Form - Abstraktion*

Da Bilder eine lebenswichtige Bedeutung für den Menschen haben, muss die Bildwahrnehmung ständig trainiert und damit gepflegt und verfeinert werden. Gleichzeitig wird damit auch das Bildgedächtnis, als Basis der visuellen Informationsverarbeitung, andauernd gepflegt. Im Bildgedächtnis sind sowohl innere, als auch äußere Bilder abgelegt. Der Mensch selbst kann nicht immer unterscheiden, um welche Art von Bildern es sich handelt, für Forscher/-innen ist dies inzwischen durch radiologische Methoden möglich geworden. Auch aus dieser Perspektive lässt sich ein für den Menschen typischer Kreisprozess erkennen, der für sein Leben notwendig ist und jeden menschlichen Lern- und Entwicklungsprozess beschreibt:<sup>382</sup>

*Bilder haben lebenswichtige Bedeutung für den Menschen  
=> Training, Pflege und Verfeinerung der Bildwahrnehmung*

<sup>381</sup>-vgl. Staguhn;

<sup>382</sup>-vgl. David Kolb;

Der Mensch nimmt ein Objekt über seine Sinne wahr, die von den

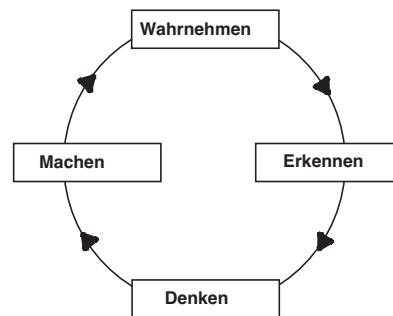


Abb. 156

Sinnen aufgenommene Wahrnehmung wird vom Gehirn verarbeitet. Der Mensch erkennt das Objekt. Nach dem Erkennen des Objektes setzt beim Menschen ein Denkprozess ein. Dieser Denkprozess wird im Machen greifbar. Das, was beim Machen entsteht, wird erneut wahrgenommen, etc.

#### 4. Grundlegende Einflüsse der Kultur auf die Bildwahrnehmung

*Kultur und Bildwahrnehmung*

Wir leben in einer „highly literate culture“, das bedeutet, unsere Kultur ist von der schriftlichen, verbalen Informationsarchivierung und -vermittlung geprägt, im Gegensatz zu sog. „primitiven“ Kulturen, die „Bildkulturen“<sup>383</sup> sind. Dies hat zur Folge, dass im Laufe eines langwierigen Entwicklungsprozesses die Bildkultur zugunsten der Wortkultur überlagert wird. Damit gehen aber auch Bildverarbeitungsstrategien und das damit zusammenhängende Wissen verloren. Wir hängen am Wort, Bilder werden oftmals nur noch als Illustrationen des Wortes wahrgenommen oder einfach übersehen. Nachdem sich unsere Kultur durch den Einfluss der Neuen Medien, v.a. des Internets, in eine Bildkultur verwandelt, müssen die verloren gegangenen Bildverarbeitungsstrategien und das Bildwissen, also die sog. „visual literacy“, wieder erlernt und aktiviert werden. Bei Kindern kann dies sehr schön über den Bereich der Illustration geschehen, der „Schaltstelle kindlichen Bild-Lernens“<sup>384</sup> Kinder kommen in der Regel noch mit illustrierten Büchern, z.B. Märchenbüchern in Berührung. Man kann bei ihnen beobachten, wie sie einerseits nur aus der Betrachtung der Illustrationen selbst Geschichten spinnen, andererseits illustrieren sie von sich aus selbst gerne Geschichten. Bei der Bild-Text-Wahrnehmung muss generell davon ausgegangen werden, dass beide Medien sich gegenseitig bereichern. Eine Konstruktionszeichnung wird durch eine Beschriftung verständlich, ein komplizierter Sachtext kann durch ein Schaubild illustriert werden. Sowohl Bild, als auch Text sind Informationsträger und müssen als solche verstanden und behandelt werden. Deshalb gibt es in beiden Bereichen auch Analphabeten, allerdings wird in unserer Kultur aus o.g. Gründen, nur der verbale Analphabetismus thematisiert. Dies widerspricht allen wissenschaftlichen Erkenntnissen der visuellen und verbalen Informationsverarbeitung total und

<sup>383</sup>jeder Mensch beginnt in seiner Entwicklung bei der „Bildkultur“, die er dann ausbaut oder aber durch äußere Zwänge allmählich durch die Wortkultur überlagert;

<sup>384</sup>vgl. A. v. Criegern;

sollte endlich thematisiert werden. Auch hier geht es um den Prozess der visuellen Bildverarbeitung, nicht vorrangig um ein Produkt. Das Produkt ist hier nur Anlass und Ergebnis zugleich. Die Fähigkeit Texte und Bilder zu interpretieren ist die Voraussetzung für die kommunikative Praxis. Ziel ist eine universale, interkulturelle Bild - Text - Kommunikation, wie sie heute bereits von den Neuen Medien ansatzweise und in Reinkultur realisiert wird.

### 5. Kommunikative Kompetenz - über die künstlerisch-ästhetische Praxis?

Manche/r Leser/in wird sich bereits im Vorfeld gefragt haben, was sucht dieser Begriff in diesem Zusammenhang? Zunächst ist die kommunikative Kompetenz eine der Basiskompetenzen, die der Mensch erarbeiten muss, um in seiner Umwelt überleben zu können. Heute, v.a. durch die immer größer werdenden Einflüsse der Neuen Medien auf unser Alltagsleben, gehört zur kommunikativen Kompetenz untrennbar auch Bildkompetenz und, damit einhergehend Medienkompetenz. Informationen werden heute immer mehr visuell vermittelt. Oft in Verbindung mit einer verbalen Information. Entscheidend ist, dass man beobachten kann, dass Bilder den Text immer weiter zurückdrängen, sie sich, v.a. auch im Internet durch Flackern und Bewegung, durch grelle Farben, etc., aufdrängen. Bildkompetenz und Medienkompetenz sind in den Neuen Medien nicht mehr trennbar, denn Bildern kann nicht mehr geglaubt werden. Menschen können, durch die Besonderheiten der visuellen Informationsverarbeitung, viel leichter über Bilder manipuliert werden, als über Worte, weil andere Bereiche des Menschen angesprochen und aktiviert werden. Dazu sollten Menschen heute soweit visuell alphabetisiert sein, dass sie sich der Möglichkeiten von Bildmanipulationen bewusst sind, diese erkennen und entlarven können, sowie ein praktische Wissen haben, wie Bilder manipuliert werden können. Dazu ist auch Medienkompetenz notwendig. So ist heutzutage Kommunikationspraxis immer gleichzeitig Bildpraxis, sowohl auf der rezeptiven, als auch auf der produktiven Ebene, als Sender/-in, wie als Empfänger/-in.

*Plädoyer für visuelle Alphabetisierung*

### 6. Die spielerische Komponente der künstlerisch-ästhetischen Praxis

Wenn man Kinder beim Spielen und beim ästhetischen Gestalten beobachtet, kann man ganz ähnliche Grundzüge erkennen. Beide Aktivitäten sind prinzipiell offen, obwohl sie fast immer bestimmten Regeln gehorchen. Bei beiden Aktivitäten ist die Aktivität, das Spielen bzw. das Gestalten, und nicht unbedingt das Produkt, der Spielgewinn bzw. das ästhetische Produkt, der innere Motor; allerdings kann man auch in beiden Fällen im Laufe des Spiel bzw. Gestaltungsprozesses einen Wechsel zwischen Produkt- und Prozessorientierung beobachten. Spielen und Gestalten sind autonom, damit erfüllen sie eine wichtige Kulturfunktion. Beide sind ambivalent. Sowohl das Spielen, als auch das Gestalten können als Probe- und Symbolhandeln verstanden werden und dienen damit einer modellhaften Vorwegnahme von zukünftigen Problemen und Situationen. Beide sind persönlichkeitsbildend und erkenntnistiftend, um nur einige der wichtigsten Charakteristika zu nennen. Wichtig erscheint mir aber, insbesondere aber auch auf den Umgang mit den Neuen Medien der experimentelle Charakter zu sein, den sowohl das Spiel, als auch das Gestalten haben können. Dies sind Momente, in denen Spiel und Gestalten ineinander übergehen können, in denen experimentelles Lernen stattfinden kann. Hier wird der ganze Mensch angesprochen, er kann sich im Spiel und im Gestalten frei entfalten. Der Computer

*Spielen und Gestalten als Kulturfunktionen*



betont die spielerisch-experimentelle Komponente des Gestaltens, weil hier durch die Möglichkeiten des Rückgängig-Machens angstfrei agiert werden kann. Sicherlich liegt hierin auch die Stärke der Neuen Medien im gestalterischen Bereich. Im Vordergrund steht zweifelsohne der Gestaltungsprozess, der Spaß am spielerischen Experimentieren mit den Funktionen, Möglichkeiten und Wirkungen.

## 7. Gestalten

*Gestalten = Erfahrung greifbar machen*

Gestalten bedeutet im eigentlichen Sinne Erfahrung greifbar zu machen.<sup>385</sup> Gehen wir davon aus, dass der Mensch den inneren Antrieb zu gestalten besitzt, um seine inneren Bilder für sich selbst bewusst zu machen, um das innere Gleichgewicht erhalten zu können, so ist das Gestalten nur ein sichtbar und greifbar gewordener Ausdruck dessen, was in unserem Inneren abläuft. Dieses Greifbar-Machen ist offenbar notwendig, um das Denken zu unterstützen, Erkenntnisse gewinnen und um die eigene Persönlichkeit entwickeln zu können. So wird beim Gestalten also das fortgesetzt, was das Auge, die Wahrnehmung, begonnen hat.<sup>386</sup>

Typische gestalterische Tätigkeiten sind, neben dem klassischen Malen und Zeichnen,

- a. das Sammeln und Ordnen: dazu gehören auch das Recherchieren, Archivieren, Collagieren und Präsentieren; Aktivitäten, die schon immer die Kindheit bestimmt haben und meist ins Erwachsenenalter hinübergerettet werden konnten, und die heute durch die Neuen Medien eine Renaissance mit ungleich mehr Möglichkeiten bekommen, bishin zum Präsentieren und Tauschen im Internet; ich denke, es sind sehr archaische Tätigkeiten, die auch etwas mit dem Besitzenwollen zu tun haben, um sich von anderen zu unterscheiden; so gesehen, ist das Sammeln und Ordnen sowohl eine erkenntnistiftende, als auch persönlichkeitsbildende Tätigkeit, die zudem die Fantasie des Sammlers anregt; Sammeln und Ordnen sind sowohl prozess-, als auch produktorientiert zu charakterisieren; allerdings, denke ich, dass beide, Prozess und Produkt, für den Sammler gleichbedeutend sind;
- b. das Basteln und Formen: beide können als Form des Denkens mit Mitteln der sinnlichen Erfahrung verstanden werden und beschreiben sicherlich am besten das, was man darunter versteht, wenn man eine Erfahrung greifbar macht; sicherlich ist dies eine Ursache dafür, dass Kinder in dem Alter am meisten Spaß am Basteln haben, in dem sie konkret denken oder an der Schwelle vom konkreten zum abstrakten Denken sind; im Basteln und Formen wird auch der spielerisch-experimentelle Charakter des Gestaltens wiederum sehr deutlich; gerade dies ist es, was daran soviel Spaß macht; Basteln und Formen ansich macht Spaß, dass dabei noch etwas Schönes herauskommt, steigert die Motivation umso mehr; geht es dabei nur um die Herstellung eines bestimmten Produktes für einen besonderen Anlass, bei dem Materialien, Techniken und Endform genau vorgegeben sind, kann Basteln und Formen zu Arbeit werden; insbesondere die emotionale Ebene ist hier belastet, die Angst zu versagen, etwas zu zerstören kann den/die Produzenten/-in blockieren; zudem geht der spielerisch experimentelle Charakter dadurch verloren: aus ästhetischer Praxis wird Handwerk; und Handwerk bedeutet handwerkliche Fertigkeiten;
- c. das Bauen und Konstruieren: das Bauen und Konstruieren fängt schon sehr früh an: Kinder bauen Türme mit Holzbauklötzen, später konstruieren sie zeichnerisch Spaßmaschinen, konstruieren und

<sup>385</sup>-vgl. Selle;

<sup>386</sup>-vgl. Fiedler;

bauen ein Baumhaus, um dann als Erwachsener evtl. ein eigenes Haus zu bauen; Bauen und Konstruieren sind aus dieser Perspektive auch archaische Gestaltungsformen des Menschen, die er benötigt, um überleben zu können; Bauen und Konstruieren setzen den Werkzeuggebrauch und intelligentes Handeln voraus; sie brauchen den ganzen Menschen, seine Hände, um die Konstruktion auszuführen, seinen Kopf, um vom Entwurf bis zum fertigen Produkt alles planen und durchführen zu können, sein Herz, um mit der richtigen Arbeitshaltung an das Projekt herangehen und bis zum Ende durchhalten zu können; von daher ist dies sicherlich eine der komplexesten Tätigkeiten, in die viele andere gestalterische Aktivitäten mit einfließen.

Alle Formen der Gestaltung setzen Übung voraus. In der Übung werden die gestalterischen Fertigkeiten und Fähigkeiten verfeinert. Dadurch findet ebenfalls eine persönliche Entwicklung statt. Die Verfeinerung der Technik, die Vergrößerung der technischen Vielfalt und Methoden, die Erweiterung der ästhetischen Erfahrungen, rezeptiver und produktiver Art, bieten dem Menschen die Möglichkeit, sich noch besser ästhetisch-bildnerisch ausdrücken zu können. Dazu gehört auch das Sprechen über Kunst und über die eigenen ästhetischen Objekte, wie es im Prinzip „Auslegen“<sup>387</sup> praktiziert wird.

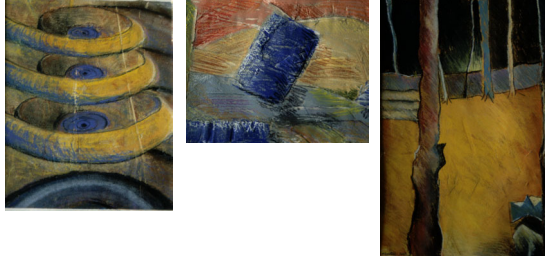
*Gestalten setzt Üben voraus*

Sicherlich ist es mir im Laufe dieses Kapitels gelungen, erstens die Bedeutung der künstlerisch-ästhetischen Praxis für die Menschenbildung und zweitens die Rolle des Produktes und des Prozesses dabei herauszuarbeiten. Das fertige Produkt wird von Kindern i. A. achtlos liegengelassen, interessiert sie nicht mehr. Kinder haben ein gutes instinktives Gefühl dafür, wie sie sich weiterentwickeln können. Kinder haben eine starke intrinsische Motivation zu lernen. Das fertige Produkt bringt sie nicht weiter und hat auch kein Potential mehr Spaß zu bereiten, wenn es sich nicht gerade um eine Bastelarbeit handelt, die sich zum Weiterspielen eignet. Für Kinder scheint also in der Regel der Gestaltungsprozess im Vordergrund zu stehen, manchmal wechselt das Interesse zwischen Produkt und Prozess, speziell bei spielerisch-experimentellen Gestaltungsprozessen. Je älter die Kinder werden, desto mehr wird die Angst vor dem Versagen den Gestaltungsprozess blockieren. In der Pubertät sind die Jugendlichen in der Regel nicht mit ihren gestalterischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zufrieden, sie können sie nicht in Einklang mit ihren inhaltlichen Anforderungen bringen. Von daher verweigern sie sich oftmals dem gestalterischen Prozess, genießen es aber, wenn sie angstfrei gestalten können. Im Erwachsenenalter gewinnt das Produkt an Bedeutung: man kann sich damit profilieren, präsentieren oder sogar Geld damit machen. Wird zu diesem Zweck ästhetisch gearbeitet, sind die Produkte nicht mehr zweckfrei. Der gestalterische Prozess ist ein anderer, als wenn er autonom ablaufen kann. Auch Erwachsene genießen den Gestaltungsprozess, für viele von ihnen ist eine angst- und zweckfreie Atmosphäre Grund und Voraussetzung, um ästhetisch aktiv zu werden. Für viele Erwachsene besitzen ästhetische Prozesse kompensatorische oder selbsttherapeutische Funktionen. Auch bei Erwachsenen kann man beobachten, wie sie im Prozess Raum und Zeit vergessen, ganz in ihrer bildnerischen Arbeit aufgehen, die Ruhe und die Freiheit genießen. Auch hier haben Gestaltungsprozesse erkenntnistiftende und persönlichkeitsbildende Funktionen, die Qualität der entstandenen ästhetischen Produkte spielt dann nur eine Nebenrolle. Dies bestätigt meine eingangs aufgestellte These:

*Bedeutung der künstlerisch-ästhetischen Praxis für die Menschenbildung*

<sup>387</sup>vgl. Otto;

„Überall da, wo die Kunstpädagogik den ganzen Menschen in einem ästhetischen Prozess focussiert, hat sie das Potential menschenbildend wirksam zu sein.“

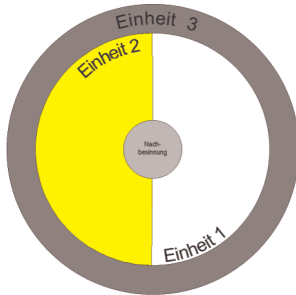


**Tabelle 2: Abstraktionen und abstrakte Kompositionen<sup>a</sup>**

a. Arbeiten von Studenten des Helsingin Kuvataidekoulu

Abb. 157-162

## Nachbesinnung



Die intensive Beschäftigung mit der Grundlegung einer „Kunstpädagogik als Menschenbildung“, v.a. aber auch damit, was der spezifische Beitrag der Kunstpädagogik zur Allgemeinbildung ist, macht deutlich, dass jedem Vorhaben im (kunst-)pädagogischen Bereich zuerst eine Verständigung über das zugrunde liegende Menschenbild und eine Definition des Bildungsbegriffs vorausgehen muss. Wird dieses erst im Nachhinein geleistet, muss jedem Bildungsvorhaben der Vorwurf gemacht werden, „Sprünge“ in seiner Argumentation zu haben. Diese „Rückbesinnung“ und damit gleichzeitige „Bewusstmachung“, welcher pädagogischer Mehrwert durch Reformbemühungen, sei es konzeptioneller, strukturell-organisatorischer,

inhaltlicher oder methodischer Art, angestrebt wird, bzw. was die Menschen, an die sich das Vorhaben wendet, für ihre persönliche und die gesellschaftliche Entwicklung daraus gewinnen können, muss als Sinnfrage verstanden und als wichtigstes Kriterium für die Durchführung oder das Verwerfen eines Projektes gewertet werden. Nicht die Profilierung persönlicher, politischer, ökonomischer oder anderer Interessen darf Bildung prägen, sondern das Wohl des Menschen. Bildung ist das höchste Kapital des Menschen und determiniert nicht nur die Zukunft eines einzelnen Menschen, sondern einer ganzen Gesellschaft und Kultur. Belege für diese These manifestieren sich in den vielfältigen Ergebnissen, Studien und Analysen<sup>a</sup> (verknüpft mit der wirtschaftlichen und politischen Situation eines Staates) eindrucksvoll.

a. man denke in diesem Zusammenhang an die PISA-Studie und die damit verbundenen Folgestudien;

Bildung lässt sich keineswegs auf kognitive Zugänge zur Welt, wie sie immer noch im Fächerkanon der allgemeinbildenden Schulen abgebildet werden, und auf operationalisierbare Kompetenzen aus dem sprachlichen, mathematischen und neuerdings dem IT-Bereich, als „Kulturwerkzeuge“, wie Baumert sie bezeichnet<sup>1</sup>, reduzieren. Zumal Kompetenzen im Allgemeinen eingeschränkt als kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten verstanden werden.<sup>2</sup> Bildung ist nicht punktuell messbar, sie besteht aus viel mehr als operationalisierbaren Kompetenzen. Auch eine gute Schule macht viel mehr aus als quantifizierbare Kriterien der Qualitätssicherung, die auf industrielle Prozesse anwendbar sind. Bildungsprozesse manifestieren sich meist erst nach Jahren in der Persönlichkeit eines Menschen. Ob ein Mensch langfristig zu lebenslanger Selbstbildung, zur aktiven Teilhabe an Kultur und Gesellschaft, etc. fähig ist und dies auch praktisch umsetzt, zeigt sich nicht im Schulalter. Dennoch sind es gerade diese persönlichkeitsbildenden Aspekte, die die Basis für eine menschliche Gesellschaft und Kultur schaffen.

Kunstpädagogik kann, so gesehen, viel mehr liefern, als den Beitrag zu einem Fach. Bereits Gunter Otto sprach<sup>3</sup> vom ‚ästhetischen Prinzip‘ als fachbereichsunabhängigem Prinzip des gesamten Schulunterrichts. Denken wir nur zurück an die drei grundlegenden Charakteristika künstlerisch-ästhetischer Praxis, dem formalen Ordnen, der Abstraktion und der Expression, so wird deutlich, dass diese Charakteristika nicht nur für den ästhetischen Bereich von Gültigkeit sind, sondern für den Menschen lebensnotwendige Fähigkeiten, in der Geschichte der Menschheit ebenso wie heute in der Informationsgesellschaft und im Medienzeitalter. Diese Fähigkeiten sind von so elementarer Wichtigkeit, dass ohne sie auch die offiziell geforderten und dadurch mit hoher Wertschätzung ausgezeichneten sprachlichen, mathematischen und IT-Kompetenzen, also die „Kulturwerkzeuge“, nicht erlernt werden können. Eine Schwierigkeit der Kunstpädagogik, sowie dem ästhetischen Bereich insgesamt, bleibt jedoch, dass sich vieles der Operationalisierbarkeit entzieht und somit nicht in Bildungsstan-

<sup>1</sup>vgl. Baumert, 2002,

<sup>2</sup>Weinert, Franz E.: Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2001;

<sup>3</sup>Otto/Otto, Auslegen, 1987;

dards, die durch „Fachlichkeit, Fokussierung, Kumulativität, Verbindlichkeit für alle, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit“ charakterisiert werden, gepresst werden kann. „Kunstpädagogik als Menschenbildung“ entzieht sich der Konzeption und dem Schema einer Allgemeinbildung, die durch operationalisierbare ‚Bildungsstandards‘ beschrieben wird. Sie arbeitet jenseits der geforderten kognitiven Teilkompetenzen, regt multisensuelle und multiperspektivische Zugangsweisen zur Welt an und wirkt langfristig. Die Ergebnisse meiner Arbeit, die auf einer Betrachtung der Begriffe Menschenbild-Menschenbildung und Bildung basiert und dann in den Transfer auf kulturelle Bildung mündet, um in Ansätzen der Kunstpädagogik realisiert zu werden, lassen sich in Form einer Matrix zusammenfassen. Folgt man dem Anspruch Kunstpädagogik als Menschenbildung zu begründen und zu vermitteln, so muss eine solche Matrix in ihrer Grundstruktur mit einer entsprechenden Matrix der allgemeinen Bildung weitgehend deckungsgleich sein.

Erst der Entwurf einer solchen Matrix macht es möglich die Bedeutung von Kunstpädagogik und Ästhetischer Bildung auf einer Modellebene abzubilden, die objektiv auch jenen Menschen zugänglich ist, die Kunstpädagogik als peripheren oder zu vernachlässigenden Bereich der Bildung betrachten.

Die nun folgende Matrix stellt zunächst die verschiedenen Dimensionen der Menschenbildung dar und bindet darin die Kunstpädagogik ein:

**Steuraster-Matrix zur Definition von Menschenbildung<sup>4</sup>**

<b>II. Metakompetenzen</b>	LL															
	SB															
	PB															
	DK															
	MP															
	ÄR															
<b>III. Modi der Weltbegegnung</b>	KR															
	MR															
	NR															
	WK															
<b>IV. Kulturwerkzeuge</b>	BK															
	1SK															
	MK															
	GK															
	2SK															
	ITK															
Em K	SoK	KoK	ÄsK	EtK	PSK	LL	SB	PB	DK	MP	ÄR	KR	MR	NR		
<b>I. Kompetenzen im EQ-Bereich</b>						<b>II. Metakompetenzen</b>					<b>III. Modi der Weltbegegnung</b>					

**Legende:****I. Kompetenzen aus dem Bereich der „Emotionalen Intelligenzen“**

EMK	emotionale Kompetenz
SoK	soziale Kompetenz
KoK	kommunikative Kompetenz
ÄsK	ästhetische Kompetenz
EtK	ethische Kompetenz
PSK	psycho-physio-soziale Kompetenz

**II. Metakompetenzen**

LL	Methodenkompetenz: „Lernen lernen“
SB	Selbstbildungskompetenz: im Sinne einer lebenslangen intrinsischen Motivation zum Lernen
PB	persönlichkeitsbildende Kompetenz: im Sinne eines lebenslangen Weges zum Menschsein
DK	Darstellungskompetenz: im Sinne von Selbstaussdrucksfähigkeit
MP	Multiperspektivität: im Sinne multiperspektivischer und zugleich multisensueller Zugangsweisen zur Welt

**III. Modi der Weltbegegnung<sup>5</sup>**

ÄR	ästhetische Rationalität: im Sinne einer ästhetisch-expressiven Begegnung und Gestaltung der Welt (bildnerisch, musikalisch, literarisch, tänzerisch,...)
KR	konstitutive Rationalität: im Sinne einer wertbildenden und wertorientierten Begegnung und Gestaltung der Welt (philosophisch - ethisch - religiös)
MR	mathematisch-explorative Rationalität: im Sinne einer kognitiv-instrumentellen Modellierung der Welt (mathematisch - naturwissenschaftlich)
NR	historisch-politische Rationalität: im Sinne einer normativ-evaluativen Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft (historisch-politisch-sozialwissenschaftlich-ökonomisch)

**IV. Kulturwerkzeuge**

WK	Wahrnehmungskompetenzen: akustisch - visuell - sensorisch - haptisch -...
BK	Bildkompetenz: im Sinne visueller Alphabetisierung und Informationsverarbeitung
1SK	Erstsprachkompetenz: im Sinne verbaler Alphabetisierung und Informationsverarbeitung
MK	Mathematisierungskompetenz: im Sinne von Abstraktion, Formalisierung und heuristischer Strategien
GK	Gestaltungskompetenz: im Sinne von Selbst- und Weltgestaltung
2SK	Fremdsprachenkompetenz
ITK	informationstechnische Kompetenz: im Sinne von ‚computational literacy‘ <sup>6</sup>

Diese Matrix baut sich aus vier Dimensionen auf:

**I. Kompetenzen aus dem Bereich der „Emotionalen Intelligenzen“:**

In diesen Bereich fallen viele Kompetenzen, die das Wesen des Menschen ausmachen und die die „emotionale Basis“ für viele anderen Fähigkeiten und Fertigkeiten darstellen. Fehlen einem Menschen diese entscheidenden Kompetenzen, muss er trotz hoher Intelligenz am Leben scheitern. Dieser Bereich ist nicht nur von größter Bedeutung für das Individuum selbst, sondern v.a. auch für das Zusammenleben in einer Gesellschaft und deren Entwicklung. Dazu gehören insbesondere:

Die emotionale Kompetenz selbst, die insbesondere durch künstlerisch-ästhetische Praxis im expressiven Bereich geschult werden kann.

Die soziale Kompetenz, die insbesondere durch das ästhetische Spiel sensibilisiert und trainiert wird.

Die kommunikative Kompetenz, zu der jede Form des ästhetischen Ausdrucks und v.a. des Gestaltens im Team führt.

Die ästhetische Kompetenz, verstanden als synthetische Fähigkeit, die sich aus den Komponenten des formalen Ordners, der Abstraktion und des Expressiven zusammensetzt,

<sup>4</sup>Die eingefärbten Felder der Matrix markieren die Kompetenzen, die speziell in einer als Menschenbildung verstandenen Kunstpädagogik entwickelt und trainiert werden können. Nicht eingefärbt sind Kompetenzen, die zwar auch in ihren Bereich fallen, jedoch sehr wohl auch von anderen Disziplinen „bedient“ werden können.

<sup>5</sup>vgl. Baumert, J.: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich; in: Kilius, N./Kluge, J./Reisch, L. (Hg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt a. M. 2002, S. 113

<sup>6</sup>vgl. DiSessa

die aus multisensuellen und multiperspektivischen Zugangsweisen zur Welt gewonnenen, Erfahrungen und Erkenntnisse zusammenzuführen.

Die ethische Kompetenz, als Form der Verantwortlichkeit für das eigene Handeln und Tun sowie das der anderen.

Die psycho-physio-soziale Kompetenz, als Bewusstsein und Fähigkeit so zu leben, dass das eigene psychische und physische Wohlbefinden und das der Umwelt gewährleistet, und somit die Gesundheit erhalten wird. Dazu gehört in verstärktem Maße die Möglichkeiten des nonverbalen ästhetischen Ausdrucks, als Ventil, aber auch der gesamte Problembereich des ‚gender mainstreamings‘.

Dieser Komplex macht die seelische und körperliche Gesundheit des Menschen aus und ist deshalb sehr stark für sein Verhalten verantwortlich. Zufriedene, glückliche Menschen sind sicherlich bildungswilliger, widersetzen sich nicht durch Aggressivität oder Depressivität, als unzufriedene. Würden Schulen ihrem erzieherischen Auftrag nachkommen und dieser Dimension Rechnung tragen, wäre der Themenkomplex „Disziplin“ sicherlich verschwindend gering.<sup>7</sup>

## II. Metakompetenzen:

Unter dem Begriff der ‚Metakompetenzen‘ möchte ich die Kompetenzen fassen, die die Werkzeuge dafür liefern, dass der Mensch lernen kann, dass er sich selbst lebenslang bildet. Anders als Baumert, sehe ich diese ‚Metakompetenzen‘ nicht als eine von anderen Kulturwerkzeugen, sondern sehe sie diesen übergeordnet. Wenn ich nicht gelernt habe zu lernen, kann ich auch die Kulturwerkzeuge nicht gebrauchen. Zudem sind auch diese Kompetenzen nicht punktuell operationalisier- und quantifizierbar. Sie können nicht als Lerntechniken abgefragt werden, sondern müssen sich in immer neuen Anwendungsproblemen bewähren und insbesondere darauf angepasst werden. Zu diesem Komplex gehören:

Die Methodenkompetenz, verstanden als „Lernen lernen“: bei der heutigen Wissensfülle geht es nicht mehr länger darum Wissen anzuhäufen und abzuspeichern, sondern v.a. darum sich ständig neues Wissen zu beschaffen, Wissensbestände zu aktualisieren und Bekanntes mit Neuem zu verknüpfen sowie insbesondere, nachdem Wissensquellen nicht mehr „sicher“ sind, Wissen auswählen zu können. Künstlerisch-ästhetische Praxis bietet hier vielfältige Wege an, Menschen dazu zu bringen, immer neue innovative Lösungswege zu finden.

Die Selbstbildungskompetenz, als lebenslange intrinsische Motivation zum Lernen: ästhetisch-künstlerische Produktion und Rezeption arbeiten in der Regel irritationsästhetisch und fordern so ständig neue multisensuelle und multiperspektive Zugangsweisen ein, Routinen gibt es in diesem Bereich nicht, so muss sich der Mensch ständig neu mit Problemen auseinandersetzen.

Die persönlichkeitsbildende Kompetenz: hier kommen zu den Kompetenzen der I. Dimension weitere wichtige Fähigkeiten dazu, die z.B. im Bereich der atmosphärischen Kompetenz, im transdisziplinären Denken, etc. liegen.

Die Darstellungskompetenz: hier geht es um die Fähigkeit zum Selbstaussdruck, also nicht um die Beherrschung bildnerischer Werkzeuge, Techniken und Strukturen; diese Kompetenz muss individuell unterschiedlich ausgeprägt sein und wird sich sicherlich im Laufe des Menschenlebens entwickeln und wandeln.

Die Multiperspektivität, als multiverperspektivische und multisensuelle Zugangsweisen zu einer immer komplexer werdenden Welt: es gilt seine eigenen Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Gestaltungsmöglichkeiten zu sensibilisieren, zu kennen und bewusst einzusetzen, um so möglichst zu komplexen Eindrücken, Ausdrücken und Gestaltungsformen zu kommen.

Diese II. Dimension baut auf der I. auf, beide Dimensionen sind untrennbar vom kunstpädagogischen Handeln und müssen nicht erst künstlich eingeführt werden. Sie stellen das Handwerkszeug für die III. und IV. Dimension dar.

## III. Modi der Weltbegegnung:

Diese Ebene vereint die verschiedenen Zugangsweisen zur Welt, die aber nicht länger nur kognitiv, sondern multiperspektivisch und multisensuell erfolgen sollen. Hier bilden

<sup>7</sup>Dies zeigen deutlich die Evaluationsergebnisse des BLK-Modellversuchs „GanzOhrSein“ des Teams von J. Kahlert. ([www.ganzohrein.de](http://www.ganzohrein.de))

sich auch die verschiedenen wissenschaftlichen Fachbereiche ab. Wichtig erscheint mir, dass diese unterschiedlichen Zugänge nicht nur alle gleich wichtig sind und somit in gleichem Maße geschult werden müssen, sondern dass sie altersspezifisches gewichtet werden müssen, dies hängt von der psychischen und physischen Entwicklung des Menschen ab. Alle vier Bereiche dürfen letztendlich nicht isoliert betrachtet werden, sondern bekommen erst dann menschenbildende Wirksamkeit, wenn es gelingt Interdependenzen zu erkennen und transdisziplinäre Arbeit zu leisten. Zu unterscheiden sind hierbei:

Die ästhetische Rationalität, d.h. die Summe aller ästhetisch-expressiven Begegnungs- und Gestaltungsweisen der Welt. Sie entwickelt sich beim Menschen zuerst, indem er lernt die Welt zu be-greifen, sich seine Sinne entwickeln. Sie ist zugleich die Basis aller anderen Modi. Sie wird charakterisiert durch ihr synthetisches Moment, das letztendlich die Erkenntnisgewinne der drei anderen Modi in eine neue Ebene überführt, somit ist sie Beginn und Ziel zugleich.

Die mathematisch-explorative Rationalität, d.h. die kognitiv-instrumentelle Modellierung der Welt, im Sinne des mathematisch-naturwissenschaftlichen Erkenntnis und Erfahrungsgewinns. Dieser Modus charakterisiert sich durch sein analysierendes Moment, Komplexität wird auf dem Weg des Ordnen und der Abstraktion soweit reduziert, dass Muster und Gesetze erkennbar werden, um so zu Erkenntnissen über die Welt zu kommen. Erst im Laufe der kognitiven Entwicklung des Menschen kann dieser Modus voll zum Tragen kommen. Dieser Komplexität reduzierende Modus ist wesentlich für das Überleben des Menschen. Letztendlich ist es aber stets von Bedeutung, dass die gewonnenen Erkenntnisse und Produkte in den komplexen Zusammenhang zurückgestellt werden, um diese überprüfen und somit seiner Verantwortung gerecht werden zu können. In den beiden ersten Modi begegnen sich Logik und Kreativität.

Die konstitutive Rationalität, d.h. die wertbildende und wertorientierte Begegnung und Gestaltung der Welt, spielt in diesem Bereich eine sehr wesentliche Rolle und baut ganz stark auf Kompetenzen der I. Dimension auf, die nun reflektiert werden. Bereits mit sehr kleinen Kindern können philosophische Betrachtungen angegangen werden. Die Kunstpädagogik kann hier v.a. in der ästhetischen Rezeption wertvolle Beiträge leisten, da dieser Bereich immer schon eines der wichtigsten Themenbereiche der Kunst war und ist. Zudem bieten künstlerisch-ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten den Kindern und Jugendlichen Wege an, sich an der konstitutiven Gestaltung der Welt zur beteiligen.

Die historisch-politische Rationalität schließlich fordert die normativ-evaluative Auseinandersetzung mit Wirtschaft und Gesellschaft ein. Um dieses leisten zu können, sollten die Jugendlichen bereits in den drei anderen Modi geübt und für diese sensibilisiert sein. Auch gilt es Interdependenzen zu erkennen, sowohl logisch-analytisch, als auch kreativ-synthetisch vorzugehen. Auch dieser 4. Modus baut auf der I. und II. Dimension auf. Er komplettiert die Menschenbildung, indem er den Menschen als historisches Wesen betrachtet. Werke der bildenden Kunst bilden in der Regel wirtschaftliche und gesellschaftliche Situationen ab und nehmen kritisch dazu Stellung oder versuchen durch eine Überzeichnung der aktuellen Situation zu irritieren. Auch in der Auseinandersetzung mit diesem Bereich gilt es transdisziplinäre Zugänge zu schaffen.

So konkretisiert diese III. Dimension die klassischen Bereiche der Allgemeinbildung, die zugleich auch die Menschenbildung darstellen, da sie auf dem Weg zur Menschwerdung notwendig sind.

#### IV. Kulturwerkzeuge:

Die IV. Dimension konkretisiert die Werkzeuge und Kompetenzen noch weiter, die der Mensch zur Menschenbildung benötigt. Ohne diese Kulturwerkzeuge sind die Modi der Weltbegegnung nicht möglich. Damit der Mensch aktiv an Kultur und Gesellschaft teilhaben und sich selbst zum Menschen entwickeln kann, muss er bestimmte Kulturwerkzeuge erarbeiten, die jedoch nur das Grundrepertoire darstellen und in allen Fachbereichen ausgebildet und geübt werden müssen. Drei dieser Kulturwerkzeuge fallen eindeutig in den ästhetischen Bereich und sind damit Thema der Kunstpädagogik: Die Wahrnehmungskompetenzen stellen die Brücke zwischen Ich und Welt dar: je sensibler die Wahrnehmung funktioniert, desto sensibler kann der Mensch auf seine Umwelt reagieren und diese verantwortungsvoll und sinnvoll gestalten. Je weniger die Wahrnehmungskompetenzen ausgebildet sind, desto geringer wird das Bildungsniveau



sein, das der Mensch erreicht, desto mehr seiner Fähigkeiten wird er im Laufe seines Lebens verlieren und so letztendlich in Krisensituationen geraten.

Der Bildkompetenz kommt im Medienzeitalter wieder eine viel höhere Bedeutung zu. Gerade das Internet arbeitet verstärkt mit Bild und Text. Bilder müssen genauso entschlüsselt werden, wie Texte, nur treten Bilder in hoher Komplexität, da alle Informationen simultan gegeben werden, auf. Bilder gehorchen ähnlichen Strukturen wie Texte. Auch hier gibt es eine Syntax, eine Form der Grammatik und des Vokabulars, das erlernt werden muss, um der Manipulation durch Bilder zuvor zu kommen. In diesem Sinne braucht Menschenbildung visuelle Alphabetisierung. Da verbale und visuelle Informationsverarbeitung in unserem Gehirn sich wechselseitig verstärken, kann nicht auf die Bildkompetenz verzichtet werden.

Die gleiche Bedeutung wie der Bildkompetenz kommt der Erstsprachkompetenz zu. Um zu Alphabetisierung und verbaler Informationsverarbeitung zu gelangen, muss die Erstsprache möglichst gut ausgebildet sein, denn jede weitere Sprache wird nur annähernd an das Niveau der Erstsprache gelangen.

Alle drei Kompetenzen stehen in sehr enger Beziehung zur I. Dimension.

Die Mathematisierungskompetenz bietet schließlich Werkzeuge an, um die Welt zu abstrahieren, zu formalisieren und heuristische Strategien zu entwickeln. Sie bietet damit wichtige Hilfsmittel vom Verstehen von Welt an und trainiert gleichzeitig das abstrakte, logische Denken, als eine Möglichkeit des Erkenntnisgewinns.

Die Gestaltungskompetenz gibt den Menschen Werkzeuge an die Hand, sich selbst und die Umwelt ästhetisch zu gestalten. Für das Selbst bietet sie Ausdrucksmöglichkeiten und die Entwicklung der Persönlichkeit an, für die Welt bietet sie Werkzeuge an, diese lebenswert zu gestalten. Sie konkretisiert die Darstellungskompetenz der II. Dimension in Form von konkreten übertragbaren Techniken.

Die Fremdsprachenkompetenz schließlich ermöglicht es dem Menschen aus seinem engen Kulturraum hinauszutreten und andere Gesellschaften und Kulturen zu entdecken, sowie andere Denksysteme zu erobern. Denn eine Sprache kann nicht eins zu eins übersetzt werden, sie ist immer auch ein neues Denksystem. Die Fremdsprachenkompetenz bildet ein wichtiges Werkzeug für die III. Dimension.

Schließlich kommt im Medienzeitalter als weiteres Kulturwerkzeug die informationstechnische Kompetenz hinzu. Allerdings nicht verstanden als instrumentelle Medienkompetenz, sondern als die Fähigkeit den Computer als modellierbare Maschine zu begreifen und gleichzeitig als eigenständiges kreatives Gestaltungswerkzeug mit dem neue Sichtweisen auf die Welt erzeugt und gewonnen werden können.

Die Komplexität dieses Ansatzes zeigt, was verloren gehen würde, wenn operationalisierbare nationale Bildungsstandards zur neuen Bibel der allgemeinbildenden Bildungsinstitutionen werden würden. Bildung, wenn man davon überhaupt noch sprechen könnte, würde reduziert auf den kognitiverbaren, d.h. operationalisierbaren und damit messbaren Bereich. Der ästhetische Bereich, allen voran die Kunstpädagogik würden damit zu Grabe getragen. Gleichzeitig würden Menschen allmählich verkümmern, die Welt unmenschlicher werden. Der nächste Bildungsschock steht bevor.

Die Kunstpädagogik muss zum einen Wege finden bessere Arbeit an den Schulen zu leisten, um glaubwürdiger zu werden und zum anderen muss sie sich Foren suchen um öffentlich gehört zu werden und zu einem Thema in der bildungspolitischen Diskussion zu avancieren. Dies kann jedoch nicht dadurch geschehen, dass man auf immer neuen Wellen und Strömungen mit-schwimmt, sondern nur dadurch, dass man versucht plastisch darzustellen, was den Menschen verloren geht.

„Kunstpädagogik als Menschenbildung“ sprengt den engen zeitlichen und organisatorischen Rahmen der Schulen, braucht kompetente Kunstpädagog/-innen und v.a. die Wertschätzung der Gesellschaft. Sie ist nicht das Thema eines Orchideenfachs sondern ein pädagogisches Prinzip.

### **III. Einheit**

#### **Weiterführende Texte**



## Baustein 3: Kulturpädagogischer Teil

## Exkurs I: Denker der französischen Philosophie der Postmoderne Seite 211

Kunstphilosophische Literatur<sup>1</sup>: Autoren<sup>2</sup> und exemplarische Texte aus dem amerikanischen, dem deutschen und dem französischen Sprachraum, die die Entwicklung und Problematik der Postmoderne skizzieren, exemplarisch für den Zeitgeist der Postmoderne stehen und Probleme des postmodernen Menschenbildes, sowie des Kunst- und Kulturbegriffs aufzeigen, sowohl in positiver, als Chance, als auch in negativer Hinsicht, als einem gewissen Ende.

Ich halte diesen Exkurs als festen Bestandteil meiner Arbeit für unbedingt notwendig, da ich selbst ein Mensch der Postmoderne bin und sicherlich durch das Gedankengut und den Ausdruck der Postmoderne beeinflusst bin und werde. Die Kunstpädagogik muss in jedem Falle auch die zeitgenössische Kunst einbeziehen, also auch Beispiele der Postmoderne berücksichtigen. Und wenn, wie Danto es versteht, die Kunst der Postmoderne in die Kunstphilosophie münden wird, muss genau diese auch Bestandteil dieser Betrachtungen sein. Desweiteren versuche ich in dieser Arbeit einem postmodernen Prinzip zu folgen: Altes steht neben Neuem, Zitiertes neben Persönlichem, Antiquiertes neben Innovativem. Aus diesem Zusammenspiel soll durch die vielfältigen Verknüpfungen und neuem Gedankengut mein eigener "postmoderner" Ansatz einer Kunstpädagogik entstehen.

## A. "Ästhetische Denker" - ausgewählte französische Philosophen der Gegenwart und ihre Sicht auf die Postmoderne

In der Philosophie taucht der Begriff der "Postmoderne" erst verhältnismäßig spät und hier zum ersten Mal 1979 bei Jean-François Lyotard auf.<sup>3</sup> Er sucht nach Charakteristika für die heutige "postmoderne" Verfassung des Wissens. Diese<sup>4</sup> postmoderne Verfassung bildet den normativen Rahmen für die Bewertung neuer Technologien. So ist Lyotards Postmoderne-Begriff nicht technologisch, sondern grundsätzlich gefasst. Seiner Ansicht nach kommen die neuen Technologien und beeinflussen das Wissen und versichern uns so der Eigenart und der Ansprüche aktuellen Wissens, um die Herausforderung dieser Technologien richtig beantworten zu können. D.h. postmodernes Wissen nutzt diese Eigenart des Wissens, wo Vereinbarkeit möglich ist; es stellt sich ihnen entgegen, wo dem nicht so ist. So wird der Begriff "Postmoderne" aus der Reflexion der Eigenart modernen Wissens gewonnen.<sup>5</sup>

1. Jean-François Lyotards Begriff der Postmoderne<sup>6</sup>

Lyotards Begriff entsteht also vergleichsweise früh und ist vergleichsweise präzise und nachhaltig definiert, steht dem populistischen Verständnis der Beliebigkeit und Inhaltslosigkeit entschieden entgegen. Er befreit die Kritik am europäischen Modernisierungsprozess von ideologischen Scheuklappen, richtet den Blick auf ihn, einschließlich seines Begründungsapparates, und setzt so eine Zäsur. Lyotard geht von der Annahme aus, dass modernes Wissen immer die Form der Einheit besaß, diese Einheit<sup>7</sup> war durch den Rückgriff auf große Meta-Erzählungen zustande gekommen.<sup>8</sup> In der Gegenwart ist die Einheit jedoch hinfällig geworden, Totalität wurde obsolet, Teile wurden freigesetzt. Die Zersplitterung der Kultur und ihre Abtrennung vom Leben wird nicht mehr als Gefahr und Not gesehen, die einer Umkehr und Heilung bedarf, sondern die Auflösung des Ganzen wird zu einer Vorbedingung der postmodernen Pluralität.<sup>9</sup> Dazu ist natürlich eine Zerfallsdiagnose nicht hinreichend. Der Pessimismus der Jahrhundertwende kann, so Lyotard,<sup>10</sup> als Trauerarbeit für das Ende einer Menschheitsepoche betrachtet werden, die inzwischen jedoch abgeschlossen ist. Entscheidend ist die Erkenntnis, dass Einheitlichkeit sowieso nur ein retrospektives oder illusionäres Konstrukt ist, jedoch Epoche aber tatsächlich Brüche, Sprünge, Divergenzen beinhaltet.<sup>11</sup> Die Postmo-

<sup>1</sup>Jencks (1996, 19) führt hier insbesondere den in der Mitte der 70iger Jahre selbsterklärten Sprecher des Postmodernen, Ihab Hassan, der bereits von Dekonstruktion spricht, Lyotard, Marc Taylor und Derrida an;

<sup>2</sup>Vgl.: Wolfgang Welsch: Ästhetisches Denken, Stuttgart 2. Aufl. 1991, S. 41 f.; Welsch beginnt mit Lyotard als wichtigsten Denker unserer Zeit und erweitert die Reihe der französischen Philosophen um Derrida, Foucault und Baudrillard. Dann führt er die Italiener Vattimo und Cacciari an, denen ich aber keinen eigenen Abschnitt widmen werde, weil sie uns nicht sehr viel weiter führen werden als die ausgewählten Autoren. Für den deutschen Sprachraum natürlich Welsch selbst, dann aber auch Kamper und Sloterdijk. Schließlich für den amerikanischen Raum insbesondere Goodman, den ich in die Kontroverse mit Danto bringen möchte. Andere Autoren, werde ich, so nötig, am Rande mitbehandeln, bzw. Querverweise einfügen.

<sup>3</sup>Lyotard publizierte im selben Jahr sein Buch "La Condition postmoderne" (Das postmoderne Wissen). Dabei geht er von den neuen Technologien und der in den USA geführten Diskussion um Postmoderne und postindustrielle Gesellschaft aus. Er verfasst für den Universitätsrat der Regierung von Québec eine Studie, die sich um die Frage dreht, welche Veränderungen für das Wissen in den am höchsten entwickelten Industriegesellschaften unter dem Einfluss der neuen Informations-Technologien zu erwarten sind.

<sup>4</sup>Vgl.: Wolfgang Welsch: Unsere postmoderne Moderne, Berlin 4. Aufl. 1993, S. 31/32;

<sup>5</sup>in diesem Zusammenhang lässt sich auch der Bereich der Hypertext-Kunst betrachten.

<sup>6</sup>Verwendete Literatur:

- J.-F. Lyotard: Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?, in: Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart, Stuttgart 1993, S. 33-48;

- Wolfgang Welsch: Unsere postmoderne Moderne, Berlin 4. Aufl. 1993, S. 31-37;

- Peter Engelmann: Einführung: Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie, in: Postmoderne u. Dekonstruktion (s.o.), Stuttgart 1993, S.5 - 32;

- J.-F. Lyotard:..., in: Wolfgang Welsch: Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der postmodernen Diskussion, Berlin, 1988;

<sup>7</sup>Vgl. Welsch, 1993, 32;

<sup>8</sup>Die drei großen Meta-Erzählungen der Moderne sind: die Emanzipation der Menschheit in der Aufklärung, die Teleologie des Geistes im Idealismus und die Hermeneutik des Sinns im Historismus (vgl.: Welsch, 1993, 32)

<sup>9</sup>Vgl.: Welsch, 1993, 32;

<sup>10</sup>J.-F. Lyotard: Das postmoderne Wissen., Ein Bericht, Bremen 1982, Neuausgabe Graz - Wien 1986, S.68/121f.: Lyotard spielt hier auf die Wiener Künstler/-innengeneration der Jahrhundertwende, wie z.B. Musil, Hofmannsthal, Loos, Schönberg und Philosophen wie Wittgenstein an;

<sup>11</sup>Auf dieser Tatsache baut auch Panofskys Methode der Ikonologie auf, die kurz in I.3.5.B.2. behandelt wird und später in II. 7. zum Tragen kommt;

derne fordert den Menschen heraus die Pluralität nicht nur zu tolerieren und zu akzeptieren, sondern sie in ihrer Positivität und ihrem inneren Wert zu erkennen und zu begrüßen. Dies ist das Postmoderne des postmodernen Bewusstseins: der Multiplizität zustimmen und sie als Chance und Gewinn verstehen und leben.<sup>12</sup> So entsteht ein negativer Minimalbegriff der Postmoderne. Der positive Begriff des Postmodernen wird von Lyotard so formuliert:<sup>13</sup>

„Die Gerechtigkeit wäre folgende: der Vielfalt und Unübersetzbarkeit der ineinander verschachtelten Sprachspiele ihre Autonomie, ihre Spezifität zuzuerkennen, sie nicht aufeinander zu reduzieren; mit einer Regel, die trotzdem eine allgemeine Regel wäre, nämlich ‚lasst spielen... und lasst uns in Ruhe spielen‘.“

Auch Lyotard beklagt die Auswirkungen der heutigen Kulturpolitik und v.a. des aktuellen Kulturmarktes, die durch die Macht des Kapitals in unserem Gesellschaftssystem, zum Tragen kommen und die transavantgardistisch oder „postmodern“,<sup>14</sup> aber im eigentlichen Sinne als antimodernistisch betrachtet werden müssen: „Eklektizismus ist der Nullpunkt zeitgenössischer Bildung.“<sup>15</sup> Aber eklektizistische Werke finden ihr Publikum schnell und einfach, Kunst wird zum Kitsch, schmeichelt dem Durcheinander und so auch dem Geschmack des „Kunstliebhabers“. In einer Zeit ohne Werte ist der Wert eines Kunstwerks sein Profit. Kulturpolitik und Kunstmarkt passen sich den Bedürfnissen derer an, die über die nötige Kaufkraft verfügen. Im Gegensatz zu Jencks Begriff der „Postmoderne“, ist Lyotard der Ansicht, dass diese Fehlentwicklungen nicht unter diesen Begriff fallen, denn das postmoderne Interesse richtet sich auf Grenz- und Konfliktzonen, auf Reibungen und auf das, was an Unbekanntem und „Unvernünftigem“ daraus hervorgeht.<sup>16</sup> D.h. aber auch, dass in der wissenschaftlichen und lebensweltlichen Praxis der Akzent zukünftig auf Dissens, Differenz und Diskontinuität liegen muss. Lyotards Postmoderne-Begriff basiert also auf einer Rückschau des 20. Jahrhunderts mit seinen entscheidenden wissenschaftlichen und wissenschaftstheoretischen Innovationen.<sup>17</sup><sup>18</sup> In der Wissenschaft und in der Kunst<sup>19</sup> wurden spezifische, plurale Möglichkeiten erzeugt und man gelangte zur Einsicht, dass es keinen allgemeinverbindlichen und alleinseligmachenden Aktionstypus gibt, sondern dass die Vielfalt möglicher Wahrheiten entdeckt werden muss und man nicht nach Einheit und Gleichmaß streben muss, um so „die gegenseitige Inkommensurabilität der Spracharten“<sup>20</sup> aufzudecken. Statt Beliebigkeit muss Bewusstsein ins Zentrum der Betrachtung rücken. Für Lyotard ist der Begriff des Postmodernismus kein Begriff, der das Verständnis einer Epoche oder einer Periode beschreibt,<sup>21</sup> sondern eher einen Gemüts- oder Geisteszustand.<sup>22</sup> Postmodernismus ist so gesehen zeitunabhängig, drückt indessen das Bewusstsein der irreduziblen Vielfalt der Sprach-, Denk- und Lebensformen aus, sowie ihrer Einheitsobsessionen, und ihren Umgang damit aus.<sup>23</sup>

So lässt sich Lyotards Postmoderne-Begriff wie folgt zusammenfassen:

- Postmoderne ist das, was in der Moderne reklamiert wurde und jetzt realisiert wird.<sup>24</sup>
- Postmoderne hat das Leitbild der Vielheit und setzt radikal darauf, die Moderne hat das Leitbild der Einheit und leistet Trauerarbeit.<sup>25</sup>
- Der Postmodernismus ist die permanente Geburt des Modernismus, nicht sein Ende.<sup>26</sup>
- Postmodern ist, „das Paradox der Vorzukunft (post-modo)<sup>27</sup> zu denken“.
- Daraus folgt in der Konsequenz die dreifache Aufgabe postmoderner Philosophie: a) die Verabschiedung der Einheitsobsessionen, b) die Struktur<sup>28</sup> effektiver Pluralität und c) interne Probleme einer Konzeption radikaler Pluralität klären.<sup>29</sup>

Der typisch menschlichen Sehnsucht nach einem Ganzen, nach der Versöhnung von Begriff und Sinnlichkeit, nach transparenter und kommunizierbarer Erfahrung setzt Lyotard die „Rettung der Differenzen“ entgegen.<sup>30</sup>

So wie Jean-François Lyotard, wird auch Jean Baudrillard als einer der wichtigsten Vertreter der französischen Schule postmoderner ästhetischer Denker häufig zitiert. Allerdings unterscheidet sich seine Position sehr deutlich von der Lyotards, da er eher als Vertreter der Posthistoire<sup>31</sup> betrachtet werden muss. Trotzdem will ich einige seiner Thesen, insbesondere zum allmählichen Verschwinden der Welt, der Simulation und der Virtualität, hier kurz reflektieren,

<sup>12</sup>-Lyotard, 1982/1986, 7/14; „In äußerster Vereinfachung kann man sagen: ‚Postmoderne‘ bedeutet, dass man den Meta-Erzählungen keinen Glauben mehr schenkt.“

<sup>13</sup>-Gespräch mit Jean-Pierre Dubost, in: Lyotard: Das postmoderne Wissen, Bremen 1982, 127-150, hier 131;

<sup>14</sup>-Im Sinne von Charles Jencks;

<sup>15</sup>-Lyotard, 1993, 40; er führt hier Beispiele an, wie z.B. Mittagessen bei McDonald, Reggae hören, abends heimische Küche essen, in Tokio französisches Parfum tragen, etc... um darauf hinzuweisen, dass es bei der Kunst um die Publikumswirksamkeit und nicht um die Funktion des Erkenntnisserwerbs geht.

<sup>16</sup>-Lyotard, 1982, 97/172f.: „Diese und manch andere Forschungen bringen einen auf die Idee, dass die Vorherrschaft der stetigen, ableitbaren Funktion als Paradigma von Erkenntnis und Verhersage zu verschwinden im Begriff ist. Indem das Interesse der postmodernen Wissenschaft den Unentscheidbaren, den Grenzen der Kontrollgenauigkeit, den Quanten, den Konflikten mit unvollständiger Information, den ‚Frakta‘, den Katastrophen, den pragmatischen Paradoxien gilt, skizziert sie die Theorie ihrer eigenen Entwicklung als diskontinuierlich, katastrophisch, unberichtigbar, paradox. Sie verändert den Sinn des Wortes Wissen, und sie sagt, wie diese Veränderung erfolgen kann. Sie bringt nicht Bekanntes, sondern Unbekanntes hervor. Und legt als neues Legitimationsmodell... das der als Paralogie verstandenen Differenz nahe.“

<sup>17</sup>-Man denke an Einstein, Gödel, Heisenberg, u.a.;

<sup>18</sup>-Lyotard, u.a.: Immaterialität und Postmoderne, Berlin 1985, 38; „Was seit einem Jahrhundert in der Malerei oder in der Musik geschehen ist, antizipiert gewissermaßen die Postmoderne, die ich meine.“

<sup>19</sup>-Lyotard, 1993, 43: „Modern nenne ich die Kunst, die ihre ‚kleine Technik‘, wie Diderot sagen würde, darauf verwandte zu zeigen, dass es ein Nicht-Darstellbares gibt. Sichtbar zu machen, dass es etwas gibt, das man denken, aber nicht sehen oder sichtbar machen kann: das ist der Einsatz der modernen Malerei.“

<sup>20</sup>-Lyotard: Tombeau de l'intellectuel et autres papiers, Paris 1984, 84;

<sup>21</sup>-Jean-François Lyotard/Jean-Loup Thébaud: Au Juste, Paris 1979, 33, Anm.: 1;

<sup>22</sup>-Lyotard: Philosophie und Malerei im Zeitalter ihres Experimentierens, Paris 1981, 97;

<sup>23</sup>-Somit können in diesem Sinne u.a. Wittgenstein, Kant, Diderot, Pascal und Aristoteles als postmoderne Philosophen betrachtet werden. (vgl.: Welsch, 1993, 35);

<sup>24</sup>-Lyotard, 1993, 47: „Die moderne Ästhetik ist eine Ästhetik des Erhabenen, bleibt aber als solche nostalgisch. Sie vermag das Nicht-Darstellbare nur als abwesenden Inhalt abzuführen, während die Form dank ihrer Erkennbarkeit (...) weiterhin Trost gewährt und Anlass von Lust ist.“ „Das Postmoderne wäre dasjenige, das im Modernen in der Darstellung selbst auf ein Nicht-Darstellbares anspielt; das sich dem Trost der guten Formen verweigert, dem Konsensus eines Geschmacks, der ermöglicht, die Sehnsucht nach dem Unmöglichen gemeinsam zu empfinden und zu teilen; das sich auf die Suche nach neuen Darstellungen begibt, jedoch nicht, um sich an deren Genuss zu verzehren, sondern um das Gefühl dafür zu schärfen, dass es ein Undarstellbares gibt.“

da er sich intensiv mit Fragen der virtuellen Welt auseinandersetzt. Ein Thema also, das, wenn wir uns Gedanken über die Relevanz der Neuen Medien für eine Kunstpädagogik mit dem Ziel der Menschenbildung machen, einen festen Stellenwert besitzen muss. Wie verändern die Möglichkeiten der virtuellen Welt die Realität? Die Reflexion dieser Frage ist grundlegend für die Beschäftigung mit Fragen der Medienkompetenz. Interessant ist für unser Thema zudem, dass Baudrillard die Analyse ästhetischer Phänomene zur Diagnose von Wirklichkeitsbeständen einsetzt.

## 2. Jean Baudrillard: Posthistoire statt Postmoderne - Illusion und Virtualität<sup>32</sup>

Baudrillard ist der Ansicht, dass wir bereits in ein definitives Endstadium übergegangen sind, uns in der Hypertelie, jenseits des Endes aller Endmöglichkeiten befinden. Unter Hypertelie versteht man einerseits ein Stadium jenseits bisheriger Endvorstellungen,<sup>33</sup> andererseits, dass in diesem Stadium die Gehalte zwar eingelöst sind, aber in ganz anderer Form.<sup>34</sup> Hypertelie ist also ein Studium, in dem alle Gegensätze nur noch scheinbar sind, alle Handlungen den Gesamtzustand nicht mehr bewegen oder verändern, sondern nur noch bestätigen und verändern können, in dem alles schon geschehen ist, alles schon einmal da gewesen ist.<sup>35</sup> Das bedeutet für Baudrillard dann aber auch, dass die Postmoderne keine Utopien mehr braucht, weil sie sich alle schon erfüllt haben. Nun muss dazu aber erklärt werden, dass Baudrillard im engeren Sinne kein Denker der Postmoderne, sondern einer älteren Richtung, der Posthistoire<sup>36</sup> ist. Gehlens kulturelles Vergleichsgültigkeitstheorem wird von Baudrillard auf die gesamte Wirklichkeit ausgedehnt. Kopfprozesse werden zu Wirklichkeitsprozessen. Die ganze Attraktivität und Anziehung des Autors geht von der These "Alles ist schon geschehen" aus, die er vielfältig bearbeitet.

Zudem wurde Baudrillard als Theoretiker der Simulation bekannt. Er ist der Meinung, dass Differenzen sich heute zunehmend aufheben und es so zu einer gigantischen Implosion des Sinns kommt, d.h. zu einem Übergang, der in universeller Indifferenz mündet.<sup>37</sup> Baudrillard steht der Differenzbildung also kritisch gegenüber, sieht sie dialektisch, wenn nicht sogar kontraproduktiv. Seiner Ansicht nach bildet die uneingeschränkte Steigerung der Vielfalt zugleich die Vergleichsgültigkeit gegenüber der von ihr hervorgebrachten Möglichkeiten heraus. Damit ist die in der Postmoderne vielgepriesene Differenzbildung für Baudrillard ein Modus der Indifferenzerzeugung. Differenzierung schlägt in Indifferenz über. Dies versucht Baudrillard am Beispiel des Realen und seiner Gegeninstanzen zu verdeutlichen.<sup>38</sup> Er ist davon überzeugt, dass das Reale nicht mehr existiert, weil es von seinen klassischen Beschreibungen, Deutungen und Abbildungen nicht mehr unterschieden werden kann. In der Informationsgesellschaft wird Wirklichkeit durch Information erzeugt. Gerade hier wird es aber immer schwieriger, wenn nicht unmöglich und sogar sinnlos, zwischen Realität und Simulation zu unterscheiden. Beide durchdringen einander und bauen so eine Art universeller Simulation auf. So muss konstatiert werden, dass "Fernsehen und Medien längst aus ihrem medialen Raum herausgetreten sind, um das «reale» Leben von innen her zu bewältigen (...)." <sup>39</sup> Daher schreibt er:<sup>40</sup>

"Jede Existenz ist sich selbst telepräsent."

Er betont, dass der Realitätsgrad deshalb mehr und mehr absinkt, weil das Medium selbst ins Leben übergegangen ist<sup>41</sup> und zu einem Ritual der Transparenz wurde.<sup>42</sup> Unter Telepräsent versteht er die Unmittelbarkeit der Information auf dem Bildschirm, sowie das televisive Live-Psychodrama. Dabei geht es immer um die Frage der Echtzeit (realtime), für Baudrillard "um den Zusammenprall und Zusammenbruch des Realen und seines Doubles."<sup>43</sup> Diese unmittelbare Umsetzung des Realen durch den Bildschirm wurde bereits durch die Formel<sup>44</sup> "The medium is the message" propagiert; das Verhängnisvolle dieser Prophezeiung konnte jedoch nicht in seinem ganzen Ausmaß vorhergesehen werden. Im Zeitalter der Kommunikation wurde diese Formel zum Schluss- und Lösungswort, denn es impliziert die Implosion von Kommunikation und Information. Einen wichtigen Vorläufer der Technologien des Vir-

<sup>25</sup>Die Moderne kann einerseits als "Ohnmacht des Darstellungsvermögens" - und als "Denkvermögen" (Lyotard, 1993, 45) - >>Unmenschlichkeit<< - betrachtet werden.

<sup>26</sup>Vgl. Lyotard, 1993, 45;

<sup>27</sup>Hervorhebung durch den Autor

<sup>28</sup>Lyotard, 1993, 48: "Künstler arbeiten also ohne Regeln; sie arbeiten, um die Regeln dessen zu erstellen, was gemacht worden sein wird. (Hervorhebung durch den Autor) Daher rührt, dass Werk und Text den Charakter eines Ereignisses haben."

<sup>29</sup>Vgl.: Welsch, 1993, 36;

<sup>30</sup>Lyotard, 1993, 48; "Krieg dem Ganzen, zeugen wir für das Nicht-Darstellbare, aktivieren wir die Differenzen, retten wir die Differenzen, retten wir die Ehre des Namens."

<sup>31</sup>Wolfgang Welsch: Ästhetisches Denken, Stuttgart 1990/2. Aufl. 1991, 49; zu P. Sloterdijk: "...eine bildhafte Realisation des Posthistoire-Theorems...: Wir stehen heute auf dem endlos rollenden Förderband eines autonom und unbeeinflussbar gewordenen industriell-technischen Komplexes, und jede unserer Bewegungen ist Bewegung auf diesem Boden. Das gilt gerade auch von unseren kulturellen Inszenierungen: Alles ist Theater auf einer Bühne, deren Konstruktion und Bewegungsgesetze unserem Einfluss entgegengesetzt sind."

<sup>32</sup>Verwendete Literatur:

- Wolfgang Welsch: Unsere postmoderne Moderne, 4. Aufl., Berlin 1993, S. 149 - 154;

- Jean Baudrillard: Die Illusion und die Virtualität, Bern 1993/1994, S. 7-22;

- Jean Baudrillard: Das andere Selbst, 2. Aufl. d. dt. Erstausg., Paris 1987/Wien 1994;

<sup>33</sup>Jean Baudrillard: Les stratégies fatales, Paris 1983/München 1985;

<sup>34</sup>Jean Baudrillard: Les stratégies fatales, München/1985, S. 85: "Wir befinden uns wahrhaftig in einem Jenseits. Die Phantasie ist an der Macht, ebenso die Aufklärung und die Intelligenz, und wir erleben jetzt oder in naher Zukunft die Perfektion des Sozialen; alles ist erreicht, der Himmel der Utopie ist auf die Erde herabgekommen, und was sich einst als strahlende Perspektive abzeichnete, stellt sich nunmehr als Katastrophe im Zeitlupentempo dar. Wir spüren bereits den fatalen Vorgeschmack der materiellen Paradiese. Und die Transparenz, die im Zeitalter der Entfremdung ein Ausdruck idealen Ordnung war, erfüllt sich heute in Form eines homogenen und terroristischen Raumes."

<sup>35</sup>Vgl.: Zitat von Umberto Eco aus dem Vorwort zu "Der Name der Rose";

<sup>36</sup>Welsch, 1993, 152: "Sie besagt, dass die Geschichte vorbei ist, dass keine offenen Horizonte mehr existieren und dass es keine Innovationen mehr geben wird, dass einzig noch das Pensum der Versorgung wachsender Menschenmassen abgespult wird. Alles andere ist Illusion, ist ephemere und epigonal."

<sup>37</sup>Jean Baudrillard: Der symbolische Tausch und der Tod, Paris 1976/München 1982;

<sup>38</sup>Vgl.: Jean Baudrillard: Agonie des Realen, 1978;

<sup>39</sup>Baudrillard, 1993/1994, 7;

<sup>40</sup>Ders., ebd.;

## 600

tuellen sieht Baudrillard im Readymade.<sup>45</sup> Denn im Readymade wird zum einen dem Objekt als solchem ein Ende gesetzt, indem es zur Ikone erhoben wird, zum anderen setzt Duchamp aber gleichzeitig, nach Baudrillards Ansicht, der Kunst ein Ende, der Kunst als Erfinderin einer gänzlich anderen neuen Szenerie und dem/der Künstler/in als Protagonist/-innen der Welt, indem er der ästhetischen Idealisierung der Welt eine gewaltsame «Entsublimierung»<sup>46</sup> und Potenzierung entgegengesetzt. Das Objekt wird aus seinem Kontext, seiner Idee, seiner Funktion herausgerissen und zur Ikone erhoben, wird dadurch realer als die Realität, d.h. hyperreal, aber gleichzeitig wird es auch künstlicher als das Künstliche. Das Objekt erzielt eine gewisse Transästhetik, die in Banalität und Nichtigkeit mündet. Das Objekt wird zur Ware, Ware ist lesbar, birgt keinerlei Geheimnis, bringt ihre einzige Essenz, ihren Preis zum Ausdruck und damit ist auch ihre einzige Botschaft ihr Tauschwert. Und der Markt ist die ekstatische Form des Güterverkehrs. Somit wohnt jeder Ware eine gewisse Obszönität<sup>47</sup> inne.<sup>48</sup>

Die Warenform ist die Form, in der Objekte miteinander kommunizieren, sie ist, so Baudrillard,<sup>49</sup> das erste große Medium der Welt. In diesem Bereich sieht Baudrillard die reine und gleichgültige Form unserer zeitgenössischen Kunst.<sup>50</sup> Von Duchamps Readymades ging eine allgemeine Ästhetisierung und gleichzeitig auch Musealisierung<sup>51</sup> der Welt aus: jedes beliebige Konsumgut wurde ästhetisiert. Diese Medientransformation eröffnete, so Baudrillard,<sup>52</sup> den Weg zur virtuellen Realität. Diese setzt der Realität ein Ende, indem sie die Realität ständig vorwegnimmt. So reicht es der Institution Museum heute i.A. nicht mehr Menschen vor die Exponate zu bringen, das Ziel ist, sie mittels der Neuen Medien, ins Exponat zu bringen. Dies wird möglich durch die Interaktivität oder besser Interpassivität der Neuen Medien. Dieses Ziel der Museumsleute steht dem inneren Wunsch der Massen, mit den Exponaten auf Distanz zu gehen, entgegen und wird so zum Zwang.<sup>53</sup> So ist die Idee des Virtuellen eine radikale Vorwegnahme des Realen und seiner radikalen Verwirklichung. Handlungen werden operationalisiert und Ereignisse in reine Informationen umgewandelt, alle Daten werden aktualisiert, d.h. die «Welt» wird vorweggenommen. Gleichzeitig bedeutet dies aber auch, dass diese «perfekionierte» virtuelle Welt, die unvollkommene reale Welt allmählich ersetzt,<sup>54</sup> bis sie schließlich allmählich ganz verschwinden wird.<sup>55</sup> Eine vollkommene Welt muss als Artefakt erschaffen werden. Zu der virtuellen Vervollkommnung und automatischen Programmierung der virtuellen Welt gehören u.a. auch High Definition (Bild), High Fidelity (Sound), Realtime (Echtzeit), Genetische Codierung (Perfektionierung des menschlichen Organismus) und Künstliche Intelligenz (Perfektionierung der Gehirnstruktur und Optimierung ihrer Speicherkapazität).<sup>56</sup> So erleben wir im postmodernen Zeitalter nicht mehr das Drama der Entfremdung, sondern «die Ekstase der Kommunikation».<sup>57</sup> Für Baudrillard<sup>58</sup> leben wir in einer Epoche der Ekstase und der Überschreitungen; am Ende dieser Epoche werden in der Konsequenz die Dinge ihre Grenzen selbst überschritten haben: das Soziale kipfelt in der Masse, der Körper in der Fettleibigkeit, das Geschlecht in der Obszönität, die Gewalt im Terror und die Information in der Simulation.<sup>59</sup>

«Das Reale selbst erscheint nur noch als ein großer nutzloser Körper.»<sup>60</sup>

So wird letztendlich nicht nur die Realität,<sup>61</sup> sondern auch der Mensch selbst verschwinden, zunächst reduziert auf sein Gehirn,<sup>62</sup> weil er seinen Perfektionsansprüchen niemals wird genügen können.

Als dritten Autor der französischen Schule möchte ich exemplarisch einige Gedanken von Jacques Derrida anführen, der oft in der postmodernen Literatur zitiert, aber genauso oft missverstanden wird. So, wie Lyotard, betrachtet auch Derrida die Postmoderne nicht als völlig neue Epoche, sondern als Übergang zu einer bestimmten Geistes- und Gemüthsaltung. Der Unterschied zwischen den beiden Autoren liegt allerdings in der Konturierung der Pluralität. Viele Texte von Derrida beziehen sich auf die Literatur, trotzdem lässt sich bereits hier eine starke Affinität zur Kunst des Informel, etwa durch Begriffe wie z.B. Spur, Marke, Fahrte, Verstreuung, Ballung, Sinnaufschub, etc. aufzeigen.

<sup>41</sup>Baudrillard, 1987/1994: «Und darin besteht auch unser Problem: In der Gründlichkeit, mit der diese elektronische Enzephalisierung, diese Miniaturisierung der Kreisläufe und der Energie, diese Transistorisierung der Umwelt, alles das, was einst die Szene unseres Lebens ausmachte, als unnützlich, unbrauchbar und beinahe obszön beseitigt räumt.»

<sup>42</sup>Vgl.: Baudrillard, 1993/1994, 9;

<sup>43</sup>ebd.;

<sup>44</sup>Von McLuhan; zitiert aus Baudrillard, 1993/1994, 10;

<sup>45</sup>Duchamp

<sup>46</sup>Baudrillard, 1993/1994, 10/11;

<sup>47</sup>Vgl. Marx

<sup>48</sup>Baudrillard, 1987/1994, 20: «Alle Funktionen von einer einzigen Dimension, von der Kommunikation, vereinnahmt, das ist Ekstase. Alle Ereignisse, alle Räume, alles Erinnern vereinnahmt von der einen Dimension der Information: das ist Obszönität.»

<sup>49</sup>Baudrillard, 1987/1994, 19;

<sup>50</sup>Baudrillard, 1993/1994, 11; «Die Kunst ist heute nichts anderes als diese paradoxe Konfusion zwischen Künstlichkeit und Wirklichkeit und die allgemeine Verworrenheit ihres jeweiligen Status. Auch die Information ist heute nicht mehr als die paradoxe Konfusion zwischen Ereignis und Medium(...)»

<sup>51</sup>Judy

<sup>52</sup>Baudrillard, 1993/1994, 12;

<sup>53</sup>Baudrillard, 1993/1994, 12/13; «Telepräsenz, Interaktivität, Realtime entsprechen jenem äußersten Stadium des Medialen, nämlich des Immediaten, dem Unmittelbaren, in dem die Medien sich, unter dem Vorwand, vor der Realität zurückzutreten, in der Tat mitten in das Herz der Wirklichkeit hineindrängen.»

<sup>54</sup>Zunächst werden große Bildschirme öffentliche Räume/Schauplätze ersetzen und gleichzeitig wird die Werbung alles erobern. (Baudrillard, 1987/1994, 16/17)

<sup>55</sup>Baudrillard, 1987/1994, 17/18; «Die Unterscheidung von Innen und Außen, die ja die häusliche Szene der Objekte und die Szene eines symbolischen Raums beschrieb, ist zugunsten einer doppelten Obszönität getilgt: Die intimste Betätigung unseres Lebens wird virtuelles Medienfutter (...) - aber auch das ganze Universum wird unnötigerweise auf Ihren häuslichen Bildschirmen vorbeiziehen.»

<sup>56</sup>Baudrillard, 1993/1994, 17;

<sup>57</sup>Baudrillard, 1987/1994, 18;

<sup>58</sup>Baudrillard, 1987/1994, 65;

<sup>59</sup>Begrifflichkeit vgl. Baudrillard, ebd.;

<sup>60</sup>Baudrillard, 1987/1994, 15; Nach Baudrillard (ebd.) sind Zeit, Körper und Luste nur noch Fernsteuerungen und Mikroprozessoren ausgesetzt: für sie existiert kein Idealprinzip mehr: «Es bleiben nur noch miniaturisierte, konzentrierte, unmittelbar verfügbare Eindrücke.»

Weiterhin beschäftigt er sich mit der Architektur. Ich möchte im Folgenden Facetten von Derridas Ansatz, insbesondere zu den Stichworten "Pluralität" und "Differenz", die ja zentrale Begriffe der postmodernen Literatur darstellen, am Begriff der "différance" und am Beispiel seines Aufsatzes zum "Parc de la Villette"<sup>63</sup> von Bernard Tschumi skizzieren.

### 3. Derrida<sup>64</sup>

Jacques Derrida beschäftigte sich mit einer der ältesten Architekturerechnungen, dem Turmbau zu Babel, um dadurch die aktuelle Architekturproblematik, hier vor allem den Unterschied von Moderne und Postmoderne, als Gegensatz von Herrschaftswunsch und Vielheitsanerkennung, darzustellen.<sup>65</sup> Derridas Ansicht zufolge hat die Moderne versucht das Turmbaummodell zu aktualisieren, indem sie eine alles beherrschende Einheitssprache durchsetzen, und damit die Vielfalt übersteigern, wollte. Das Bauprojekt scheiterte, die Vielfalt kam neu zur Geltung. Einer der schwierigsten kulturellen Aufgaben der Menschheit scheint es in der Tat zu sein, sich von Einheitsobsessionen zu verabschieden, Vielheit zu akzeptieren. Architektur ist immer eine öffentliche Kunst. Sie reflektiert die Gesellschaft und beeinflusst sie gleichzeitig, d.h. dann aber auch, dass es in einer pluralistischen Gesellschaft nicht Ziel der Architektur sein kann, Unterschiede zu tilgen. Nein, sie muss Unterschiede zulassen, ihnen folgen, mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten experimentieren. D.h. die postmoderne Architektur hat die Aufgabe pluraler Gestaltung.

Bereits hier zeigt sich Derridas Strategie: eine Strategie der radikalen Pluralisierung. Und, wenn die Postmoderne einen anderen Denkraum erreichen will, so kann auch dieser, so Derrida, nur ein Denkraum mit dem Grundmotiv der Pluralität sein. Nur, und das ist für Derrida entscheidend und eine Quelle für Missverständnisse, Derrida versteht hier nicht eine Pluralität der Ursprünge und ihrer Überschneidungen und Verkettungen, sondern<sup>66</sup> eine Pluralität von Bahnen, in die jedes Sinnelement auseinandertritt. Diese Elemente sind idealtypisch keine reinen Einheiten, Monaden, sondern jedes Sinnelement verweist auf andere, öffnet sich in deren Richtung, es entstehen so Bahnen und Verflechtungen, denen es zu folgen gilt. Außerdem ist für Derrida wichtig, dass der Sinn selbst nie präsent ist, sondern verschoben, in verschiedene Richtungen verstreut ist. Er benützt dazu den Begriff "différance". Sinn existiert nur in der Bewegung der Differenz, die er als Konstitution betrachtet und damit ursprünglich ist. Derrida konzipiert die Differenz als Grundgeschehen und so geht er davon aus, dass jeder Vielheit (Pluralität) die Differenz bereits schon vorausgeht. D.h. für Derrida heißen die Grundphänomene der Postmoderne Pluralität und Differenz. Die bedeutet dann aber auch, dass für den Autor das Differente nicht atomistisch zersplittert, sondern über Bahnen von Verstreuungen und Kreuzungen verbunden ist.<sup>67</sup>

Derrida führt für sich den Begriff "différance" ein, um so genauer arbeiten so können.<sup>68</sup> Die "différance" ist nicht, existiert nicht, ist kein Seiendes, deshalb müssen wir auch alles beachten, was sie nicht ist: sie hat weder Existenz noch Wesen.<sup>69</sup>

Sie ist weder Wort, noch Begriff, aber sie ist am besten geeignet "das Irreduzibelste unserer»Epoche«zu denken".<sup>70</sup>(ebd., 82) Etymologisch betrachtet erkennt man schnell, dass das Verb "différer"<sup>71</sup>(ebd., 83/84) zwei Bedeutungen besitzt:<sup>72</sup>

- 1. Die gewöhnliche, alltägliche Bedeutung: nicht identisch sein, anders sein, erkennbar sein. "Différen(t)/(d)" bedeutet somit anders sein, verschieden sein, zwischen zwei Elementen ist ein aktiver, dynamischer Unterschied zu konstatieren. "Différence" beschreibt somit ebenfalls den Unterschied, die Andersartigkeit, besitzt aktiven Charakter.
- 2. Das lateinische "differre" ist nicht nur eine einfache Übersetzung des griechischen "diapherein", denn das lateinische Wort umfasst die Tätigkeit etwas auf später aufzuschieben, sich von Zeit und Kräften der Operation Rechenschaft abzulegen, eine Rechnung aufzumachen, etc.

Interessanterweise setzt Derrida das Bauen und Wohnen dem Denken und Schreiben gleich. Für ihn sind Bauen, Denken und Schreiben Modi eine Welt zu bahnen.

<sup>61</sup>= der Körper, die Landschaft und die Zeit als Schauplatz (Baudrillard, 1987/1994, 16)

<sup>62</sup>Baudrillard, 1987/1994, 16: "Dieser Körper, unser Körper, mit seinem Umfang, mit der Vielfalt und Komplexität seiner Organe, seinem Gewebe, seinen Funktionen, scheint nu noch überflüssig, konzentriert sich doch heute alles im Gehirn und in der genetischen Formel, die für sich allein die operationale Definition des Seins zusammenfassen." (Charles Jencks, s.o. spricht hier von der Entwicklung des 'cognitariats'.)

<sup>63</sup>In Paris, Frankreich;

<sup>64</sup>Verwendete Literatur:

- Jacques Derrida: Die différance; in: Peter Engelmann (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart, Stuttgart 1990, S. 76 - 113;

- Jacques Derrida: Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen; in: Peter Engelmann (Hg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart, Stuttgart 1990, S. 114 - 139;

- Jacques Derrida: Am Nullpunkt der Verrücktheit - Jetzt die Architektur; in: Wolfgang Welsch: Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne - Diskussion, 2. Aufl. Berlin 1994, S. 215 - 232;

- Wolfgang Welsch: Unsere postmoderne Moderne, Berlin 4. Aufl. 1993, 114 f./ 143 f.;

<sup>65</sup>Vgl.: Welsch, 1993, 114;

<sup>66</sup>Vgl.: Welsch, 1993, 143/144;

<sup>67</sup>Vgl.: Deleuze;

<sup>68</sup>(Fußnote: "Différance" ist jedoch kein Begriff im eigentlichen Sinne, sondern ein Bündel, (Derrida; in Engelmann, 1990, 77) mit dem Charakter eines Webens, Einflechtens oder Bindens, "welches die unterschiedlichen Linien des Sinns - oder die Kraftlinien - wieder auseinanderlaufen lässt, als sei sie bereit, andere hineinzuknüpfen."

<sup>69</sup>Ebd., 80;

<sup>70</sup>Ebd., 82;

<sup>71</sup>Lat. differre;

<sup>72</sup>Ebd., 83/84;



“Man wohnt in der Schrift. Schreiben ist eine Art Wohnen.”<sup>73</sup>

Gleichzeitig müssen Bauen und Wohnen deshalb auch als eine Art des “Schreibens” betrachtet werden, die Sinnprozesse generiert und nachvollzieht.<sup>74</sup> Architektur ist immer eine Art von Weltentwurf und, wenn die Postmoderne, so Derrida, im Zeichen der Vielfalt, der Pluralität, der Pluralität, die wiedergewonnen, unteilbar und entwicklungs offen ist, so muss auch die Architektur diesem Zeichen folgen.

Bereits im Titel seines Aufsatzes arbeitet Derrida mit Wortspielen, die so in der deutschen Übersetzung “Am Nullpunkt der Verrücktheit - Jetzt die Architektur”<sup>75</sup> nicht evident sind: “Point de folie - maintenant l' architecture”.<sup>76</sup> Derrida betrachtet Tschumis Architektur als “Architektur des Ereignisses”,<sup>77</sup> denn die ereignishaft Dimension gehört untrennbar mit zur Struktur dieser Architektur. Dazu gehören “die Sequenz, die offene Serialität, die Narrativität, die Kinematik, die Dramaturgie und die Choreographie” dieser Ereignisarchitektur. Tschumi arbeitet mit einem “Punktraster”<sup>78</sup>, das eine nicht endliche Zahl von Elementen in einem Raum verteilt. Der Raum wird dadurch veräumlicht, gewinnt an Gestalt, aber er wird nicht ausgefüllt. “Folies” steht für Tschumi für diese Elemente, diese Teile, diese Serie von Teilen, die das Punktuellen, die Gesamtheit, die Linien und Oberflächen, etc. umfassen. Bereits hier wird in Tschumis Architektur eine Parallele zu Derridas Philosophie deutlich: Differenz ist nicht trennend, sondern konstituierend; das Werk steht unter dem Zeichen von Pluralität und Differenz; und, es geht um ein Bündel, das dem Charakter des Webens entspricht, bei dem das einzelne Sinnelement nicht existiert, sehr wohl jedoch seine Bahnen, seine Verknüpfungen, etc. So sind bei Tschumi die “folies” der größte gemeinsame Nenner einer “programmatischen Dekonstruktion”.<sup>79</sup>

Der Begriff Architektur bedeutet, so Derrida,<sup>80</sup> ein bewohntes Konstruktum, das einer bestimmten Axiomatik folgt. Architektur muss einen Sinn haben, der zunächst darstellt (présenter) und bedeutet (signifier).<sup>81</sup> Die Erfahrung des Sinns muss das Bewohnen sein. Architektur ist immer zentriert, hierarchisiert und somit organisiert, sie wird, insbesondere in ihrer Gestalt, durch das Material (matériaux), ihre Zweckmäßigkeit (service) und die Kunst (beaux arts) beeinflusst. Die vier Punkte der Axiomatik stehen unveränderbar nebeneinander, sie fügen sich zusammen und sind untrennbar. Sie geben Anlass zu einem Experiment der Versammlung, da sie ein Netz von Wertbestimmungen beherrschen. So kann der Widerstand des Materials z.B. als Widerstand des Bewussten oder Unbewussten gedeutet werden.<sup>82</sup>

Betrachtet man diese drei Perspektiven exemplarisch ausgewählter postmoderner französischer Philosophen, so wird der rote Faden ihrer Gedanken zur aktuellen Kultur und Gesellschaft sofort deutlich: Mit der Postmoderne verabschieden wir uns von der Epoche der Moderne, die rückwirkend betrachtet an ihrer Einheitsobsession und an ihrem Herrschaftsstreben scheiterte, die eher Trauerarbeit leistete, als offen für Innovationen war. Dabei läutet die Postmoderne nicht unbedingt eine neue Epoche, sondern eher eine neue Geistes- und Gemüthshaltung, ein neues Denken ein. Grundlegend für diese neue Denken ist u.a. auch die allmählich stärker werdende Ästhetisierung und Musealisierung unserer Umwelt einerseits und die Verschmelzung von Realität und Virtualität andererseits. Dieses neue Denken, das sich u.a. in der Philosophie, der Literatur, der Architektur, der bildenden Künste und der Musik manifestiert, basiert auf den Grundprinzipien der Pluralität und der Differenz, als Reflektion auf kulturelle und gesellschaftliche Realitäten und als Experiment und Konzept der Konstitution.

## Exkurs II: B. Kunst als Ausdruck einer Sichtweise der Welt Seite 212

Im Folgenden geht es um eine zeitgenössische Bestimmung dessen, wann (Goodman), bzw. was (Danto), bzw. wie (Koppe) Kunst ist, um daran anschließend Dantos These vom Ende der Kunst zu reflektieren. Ziel der Betrachtung ist, die Relevanz der Kunst, auch wenn sie im Dantoschen Sinne am Ende sein sollte, für die Menschenbildung zu begründen.

### 1. Grundzüge der Notationsabweichungstheorie von Nelson Goodman<sup>83</sup>

Goodman geht davon aus, dass wir heute in einer pluralistischen Welt leben, in der der Pluralist, wissenschaftlich gesonnen, die Wissenschaften als Ganzes akzeptiert. Viele verschiedene Weltversionen werden unabhängig von einander interessant und wichtig. Er erkennt den Zusammenhang von Begreifen und Wahrnehmen und schreibt deshalb:<sup>84</sup>

“Zwar ist Begreifen ohne Wahrnehmung leer, aber Wahrnehmung ohne Begreifen blind.”

In einer Welt brauchen wir Symbole und Begriffe, also Wörter, für die Dinge, die um uns sind: Begriffe brauchen zwar keine Welt, aber die Welt die Begriffe, damit sie zu existieren beginnt.

<sup>73</sup>-Jacques Derrida und Eva Meyer, “Labyrinth und Archi/Textur”, in: Das Abenteuer der Ideen. Architektur und Philosophie seit der industriellen Revolution, Ausstellungskatalog Berlin 1984, 95 - 106; hier: 101;

<sup>74</sup>-Vgl., Welsch, 1993, 145;

<sup>75</sup>-Derrida, in: Welsch, 1994, 215;

<sup>76</sup>-“Point” kann als “Punkt” oder als “(überhaupt) kein” (von “ne...point”) verstanden werden; “Folie” kann als “Verrücktheit” oder als “Wahnsinn” verstanden werden, an späterer Stelle wird auch die Anlehnung an das ähnlich klingende Wort “feuille” wichtig; “maintenant” kann zunächst mit “jetzt” übersetzt werden, beinhaltet aber das participe présent des Verbes “maintenir”, das “aufrechterhalten, halten, bewahren” bedeutet. So könnte der Titel z.B. auch mit “Kein Wahnsinn - zur Bewahrung der Architektur” lauten; Insgesamt, denke ich, sind viele Schriften des Autors, auf Grund der fein differenzierten Begrifflichkeiten und Wortspiele nur sehr schwierig in andere Sprachen zu transportieren und ich bin mir im Klaren darüber, dass die mir vorliegende deutsche Übersetzung bereits eine Interpretation des Originaltextes bedeutet, obwohl der Übersetzer immer wieder die französischen Originalbegriffe zum Vergleich mitlieferte.

<sup>77</sup>-Ebd., 216/217; Ereignis => évènement;

<sup>78</sup>- Originalbegriff “Trame” => bezeichnet beim Weben den “Schuss” oder “Schussfaden” von Textilien, aber auch “Handlungsgerüst” oder “Raster”;

<sup>79</sup>-Ebd., 217/218;

<sup>80</sup>-Ebd., 219/220;

<sup>81</sup>-ebd.; “Der signifikante oder symbolische Wert dieses Sinns muss die Struktur und die Syntax, die Form und die Funktion der Architektur beherrschen.”

### a. "Weisen der Welterzeugung"

Goodman beschäftigt sich insbesondere mit bestimmten Beziehungen zwischen Welten und der Frage, wie und warum Welten erzeugt werden. Dabei gelangt er zu folgenden fünf Kriterien:<sup>85</sup>

- Komposition und Dekomposition: die Aufteilung eines Ganzen in Teile und die Zusammenfassung von Teilen zu einem Ganzen;<sup>86</sup>
- Gewichtung (Betonungsunterschiede): verschiedene Welten sind in genau dieselben Klassen eingeteilt, die jedoch in unterschiedliche Arten unterteilt sind, nach Relevanz, Wichtigkeit, Nützlichkeit und Wert.
- Ordnen: Ordnungsmodi sind einer Welt nicht zueigen, sondern werden in sie eingebaut.
- Tilgung und Ergänzung: der Mensch besitzt die Fähigkeit Dinge zu übersehen (selektive Wahrnehmung) oder zu ergänzen;<sup>87</sup>
- Deformation: Goodman betrachtet hier Veränderungen als Umgestaltungen in Form von Korrekturen oder Verzerrungen.

Wahrheit kann aber nicht durch Übereinstimmung mit einer so charakterisierten Welt-Version definiert werden. Der Wissenschaftler sucht in einer Welt-Version nach System, Einfachheit und Reichweite, legt diese Punkte fest und definiert so seinen Begriff von dieser Welt-Version. Die Realität in einer Welt ist so größtenteils reine Gewohnheit. So muss Realität nicht als Konstante, sondern als Relativum betrachtet werden. Wenn Erkenntnis nach Wahrheit strebt, dann muss sie auch bestimmen, was wahr ist. Insofern ist Erkenntniszuwachs nicht als Produkt der Bildung, sondern als Produkt des Fortschritts des Verstehens (der Welt-Version) zu betrachten.

### b. "Die Dreiertaxonomie"

Goodman führt die Begriffe Stil, Sujet<sup>88</sup> und Exemplifikation<sup>89</sup> ein, um die Theorie des Stils von den verzerrenden Zwängen, dass Sujet und Stil, Form und Inhalt, Was und Wie, intrinsisch und extrinsisch Gegensatzpaare sein müssen, zu befreien.<sup>90</sup> Die so skizzierte "Dreiertaxonomie" ist allerdings nur ein fakultatives Modell, um die Eigenschaften bestimmter Bild-, Musik- oder literarischer Stile identifizieren, und nicht etwa klassifizieren, zu können.

### c. "Wann ist Kunst?"

So kommt er zur Einsicht, dass die unzureichenden, enttäuschenden Antworten der Philosophie auf die Frage "Was ist Kunst?" daher rühren, dass die Frage falsch gestellt ist, und richtig "Wann ist Kunst?" lauten muss.<sup>91</sup> Wichtig ist es insbesondere ein Kunstwerk zunächst als das zu sehen, was es ist, sich also auf das Extrinsische zu konzentrieren, statt sofort danach zu fragen, was es symbolisiert, d.h. sich auf das Intrinsische zu konzentrieren. Ansonsten wird der Blick für das Wesentliche verstellt. Kunst muss so, aus Goodmans Sicht, heute erst aus einem "erstickenden Dickicht von Interpretation und Kommentar"<sup>92</sup> befreit werden. Dennoch kann auch eine nicht puristische Position völlig richtig und völlig falsch zugleich sein, denn Bilder können Bilder von sich selbst sein, sie können das, was sie abbilden, in sich einschließen, etc.: Erstens gibt es symbolische Bilder, die nichts darstellen (weil es das Dargestellte real nicht gibt)<sup>93</sup> und zweitens sind nicht nur darstellende Werke symbolisch<sup>94</sup>. Insofern ist die These, dass Äußerliches äußerlich bleibt, richtig, denn häufig ist es für ein Bild nicht von Belang, was es darstellt: Darstellung und Ausdruck sind nicht erforderlich. Sie ist falsch unter der Voraussetzung, dass Darstellung und Ausdruck die einzigen Symbolfunktionen sind, die ein Bild annehmen kann.<sup>95</sup> So charakterisiert zunächst die "Dreiertaxonomie" ein Kunstwerk. Weiterhin muss aber gefragt werden, wann ein Objekt ein Kunstwerk ist, denn Goodman gibt zu bedenken, dass ein Objekt nicht permanent ein Kunstwerk sein muss.<sup>96</sup> Der Autor fügt fünf Symptome des Ästhetischen an, die charakteristisch sind, wenn ein Objekt als Symbol oder Kunstwerk fungiert:<sup>98</sup> 1) die syntaktische Dichte<sup>99</sup>, 2) die semantische Dichte<sup>100</sup>, 3) die relative Fülle<sup>101</sup>, 4) Exemplifikation und 5) die multiple und komplexe Bezugnahme. Wie bei der Dreiertaxonomie sind diese Symptome jedoch nur ein fakultatives Modell, sie sind nicht bin-

<sup>82</sup>-Tschumi beschäftigt sich nicht mehr vorrangig mit der Organisation des Raumes in Funktion zu bestimmten ökonomischen, ästhetischen, epiphanen und techniknützlichen Normen, er sucht nach den Grenzen der Architektur, die Anlass zu Vergnügen gibt. Die Funktion seiner Architektur kann im kulturellen, spielhaften, pädagogischen, wissenschaftlichen und philosophischen Raum gesucht werden. Damit erschafft er weder Architektur, im herkömmlichen Sinne, noch Anarchitektur, sondern "Transarchitektur". Damit bekommt die Architektur ein ganz neues Eigenleben, sie emanzipiert sich in bestimmter Weise, aber, wenn man den "Parc de la Villette" selbst besucht, wird eines klar: diese Architektur denkt den Menschen nicht und braucht ihn auch nicht. Diese Architektur lebt von der Bewegung der "dis-paration", des "Ver-schwindens". Als Ereignisarchitektur baut sie auf eine Serie von Erfahrungen: "Reise, Wegstrecke, Übersetzung, Übertragung". Das Punktraster, das Tschumi in seinem "Parc de la Villette" erschafft, ist ein Programm von möglichen Erfahrungen und neuen Experimenten, so etwas wie ein zeitgenössischer, bisweilen auch futuristischer "Freizeitpark" mit Kugelkino, botanischem Garten, Video-Atelier, Bibliothek, Mediathek, Museum, Schlittschuhbahn, Turnhalle, Kanal, Parkanlagen, etc. Die Struktur des Punktrasters ist so angelegt, dass sie dem Zufall des Würfelwurfs, dem Umherirren, "der formalen Erfindung, der kombinierenden Transformation" ihre Chance lassen. Damit favorisieren sie nicht den Bewohner, Getreuen, Benutzer oder Architekten, sondern den, der sich auf die zur Architektur dazugehörige Schrift einlässt. Dies hat aber auch in der Wirkung dieser Architektur zufolge, dass sie sich kalt und abweisend darstellt, nicht gerade zu einem Besuch ermuntert. Zu dieser Ereignisarchitektur gehört eine Serie von Proben, künstlerischen Versuchen, Zeichnungen, Filmen, Schriften, Materialien, die auf dem Prinzip der "surimpression", also des Überdrucks, der Überbelichtung, der Überblendung, beruhen. In diesem Prinzip der Überlagerung (feuilletee) wird auch der Anklang des Wortes "folie" an "feuille" klar. Es handelt sich um eine "folie feuilletée", weil es keinerlei Festigkeit, keinerlei Halt, weder Horizontalität noch Vertikalität, weder Kultur, noch Natur, weder Form, noch Grund, noch Zweck als Struktur dieser Architektur gibt. So entsteht eine gewissermaßen "dekonstruktive Architektur". So ändert sich in diesem Sinne auch das Bild des Architekten: er wird zum "webenden Architekten", der Raster erstellt, Fäden einer Kette verflechtet und in seiner Schrift ein Netz aufstellt. Eine aufgelöste Serie von Punkten bildet das Raster, in dem sich eine Vielfalt von Sinnelementen verräumlichen, deren Transformationen sich jedoch nie in einem Kontinuum installieren und stabilisieren lassen, so dass idealtypisch ein dynamisches Netzwerk entsteht. Da diese Punkte und Zellen selbst teilbar sind, beherbergen sie selbst auch immer die Momente des Bruchs, der Diskontinuität und der Disjunktion. Gleichzeitig gibt es aber auch eine Vielzahl von rhythmisierenden Anachronien, aphoristischen Abschweifungen und Unzeiten (contretemps), so dass der Nullpunkt (le point), das versammelt, was er zuvor verstreut hat: er sammelt es als Zerstreung. So ist der Parc de la Villette eine diskontinuierliche Serie von Augenblicken und Attraktionen, gebundene Energie und semantische Wiederaufladung und ein Beispiel für die Zentren der Postmoderne aus der Sicht von Derrida: Pluralität und Differenz, verstanden als dynamisches Netzwerk.

<sup>83</sup>-Verwendete Literatur:

- Nelson Goodman: Weisen der Welterzeugung; Frankfurt a. M./Indianapolis 1990/1978;

- Nelson Goodman: Sprachen der Kunst. Ein Ansatz zu einer Symboltheorie; Frankfurt a. M./Indianapolis 1973/1968;

- Franz Koppe: Kunst als entäußerte Weise die Welt zu sehen. Zu Nelson Goodman und Arthur C. Danto in weitergehender Absicht; in: Franz Koppe (Hg.): Perspektiven der Kunstphilosophie; Frankfurt a. M. 1991;

<sup>84</sup>-Goodman, 1990, 19; (Hervorhebung durch Goodman)

## 604

dend, lediglich Hinweise darauf, dass es sich um ein Symbol oder ein Kunstwerk handeln könnte. D.h. dann aber wieder auch, dass die Frage "Wann ist Kunst?" Nur dann gestellt werden darf, wenn man symbolische Funktionen betrachtet.<sup>102</sup>

d. Goodmans "Hauptthese"<sup>103</sup>

"...die Künste /müssen/ als Modi der Entdeckung, Erschaffung und Erweiterung des Wissens - im umfassenden Sinne des Verstehensfortschritts - ebenso ernst genommen werden (...) wie die Wissenschaften und dass die Philosophie der Kunst mithin als wesentlicher Bestandteil der Metaphysik und Erkenntnistheorie betrachtet werden sollte."

So muss nach Goodmans Ansicht also konstatiert werden, dass Kunst und Wissenschaft denselben Sinn und denselben Zweck besitzen: beide folgen dem Ziel der Erkenntnis. Hierin liegt auch die Hauptkritik an Goodmans "Notationsabweichungstheorie": er charakterisiert beide, Kunst und Wissenschaft, durch kognitive Qualität. Der Unterschied liegt allein in der Verschiedenartigkeit des Symbolcharakters. Goodman entwickelt zur Unterscheidung ein ideales Symbolsystem der "Notationalität", das sich durch fünf Kriterien definiert: "disjunkte und artikulierte Zeichengestalt mit eindeutiger, disjunkter und differenzierter Semantik."<sup>104</sup> Für die Wissenschaften sind paradigmatisierte Symbolsysteme charakteristisch, für die Kunst hingegen ist die Abweichung, oder gar das Fehlen von Kriterien, vom Symbolsystem der Notationalität charakteristisch. So ist Kunst oft eher durch Uneindeutigkeit, in syntaktischer und semantischer Hinsicht, Unartikuliertheit und Undifferenziertheit gekennzeichnet. Nach Goodman beruht hierin der ästhetische Charakter der Kunst, d.h.:<sup>105</sup>

"Die notationale Differenz ist die ästhetische Differenz."

Dazu kommt zunächst ein weiteres Symptom Goodmans für das Ästhetische: das der Dichte und Fülle, als Menge der syntaktischen Facetten, durch fließende Übergänge im syntaktischen und semantischen Bereich, und das der Exemplifikation. Dadurch exponiert er exemplarisch einzelne Objekteigenschaften, auf das das entsprechende Prädikat Bezug nimmt, das dann seinerseits die exponierende Objekteigenschaft denotiert.<sup>106</sup> So entsteht eine weitere "Dreiertaxonomie" aus den Symptomen: Dichte, Fülle und Exemplifikation. Goodman sucht in seinen Schriften nach einer Fundamentik, nach der Wahrheit der Ästhetik, aber "...there is no such truth."<sup>107</sup>

2. Grundzüge der Stilmetaphertheorie der Kunst von Arthur C. Danto<sup>108</sup>

Mit dem Titel seines Buches "Die Verklärung des Gewöhnlichen" spielt Danto auf die Tatsache an, dass in der modernen Kunst häufig Banalitäten in Kunst verwandelt werden.<sup>109</sup> Mit seinem Titel verwandelt der Autor Fiktion in Realität, indem er an die Stelle der Realität die Kunst setzt. Ähnliches können wir aktuell auch im Zusammenhang mit der virtuellen Realität beobachten: banale Dinge, Zustände und Geschehnisse bekommen einen Glanz, in gewissem Sinne eine Aura, und werden in der virtuellen Realität verklärt, für alle Internetuser zugänglich gemacht.<sup>110</sup> Danto geht davon aus, dass jede Kunstdefinition auch die "warholschen Brillo-Kartons" beeinhaltet muss und sich deshalb keine Kunstdefinition auf der Überprüfung von Kunstwerken aufbauen lässt. Obwohl er also von der Nichtdefinierbarkeit der Kunst ausgeht, versucht er in seinem Werk auf die Frage "Was ist Kunst?" zu antworten. Er geht von der Grundannahme aus, dass Kunstwerke i.A. über etwas sind und zielt auf eine analytische Kunstphilosophie bzw. Handlungsphilosophie ab.

## a. Was ist Kunst?

Danto versucht "reine" Dinge von Kunstwerken abzugrenzen. Zunächst besitzen viele Kunstwerke einen Titel,<sup>111</sup> der mehr als ein Name ist und Richtungsangabe für die Interpretation sein kann. Dinge haben keinen Titel. Er greift auf Wittgensteins Handlungstheorie zurück, um daraufhin zu weisen, dass ein Kunstwerk zunächst nur das Material ist, aus dem es hergestellt wurde, und dass eine Geste auf einem Bild zunächst nur eine Darstellung einer Bewegung

<sup>85</sup>Ebd., 20 - 30;

<sup>86</sup>Ebd., 21; "Identität oder Konstanz in einer Welt ist Identität hinsichtlich dessen, was es innerhalb dieser Welt, so wie sie organisiert ist, gibt."

<sup>87</sup>Ebd., 28; "...wir finden, was wir zu finden vorbereitet sind (...), wir sind meist blind für das, was unsere Bestrebungen weder fördert noch behindert..."

<sup>88</sup>Unter "Sujet" versteht Goodman das Was, unter "Stil" das Wie, wobei das Was ein Teil des Wie sein kann. Genauso ist das Sujet aber auch am Stil beteiligt. Sujet und Stil bedingen einander in gewisser Hinsicht wechselseitig, fallen jedoch nicht zusammen. Dieselben Dinge können auf unterschiedliche Weise ausgedrückt werden, manchmal ist der Stil Sache des Sujets. "Sujet" kann einfacherweise unter dem Stichwort "Inhalt" gefasst werden, "Stil" umfasst "Merkmale sowohl des Sujets als auch des Wortlauts, des Inhalts und der Form". (Goodman, 1978/1990, 42)

<sup>89</sup>Den Begriff der "Exemplifikation" baut Goodman langsam auf über das "Gefühl", als Begriff für das Affektive, Expressive, also dem "Ausdruck". Er gibt zu bedenken, dass in gängigen Theorien die Kategorie des Ausdrucks gerne mit der das Stilmerkmal vermischt wird. Kunstwerke haben seiner Ansicht nach die wichtige Funktion des Ausdrückens und Exemplifizierens, das so betrachtet eine Art des Bezugnehmens ist. (Goodman, 1978/1990, 48)

<sup>90</sup>Vgl. Goodman, 1978/1990, 49;

<sup>91</sup>Goodman, 1978/1990, 76;

<sup>92</sup>Ebd., 79;

<sup>93</sup>Goodman denkt hier an Boschs Gemälde von Mostren oder die Tapisserien mit dem Einhorn; (ebd., 80)

<sup>94</sup>Goodman gibt zu bedenken, dass z.B. abstrakte, gegenstandslose Bilder Gefühle, Emotionen, Ideen ausdrücken können; (ebd.)

<sup>95</sup>Goodman schreibt (ebd., 86): "Wer also nach einer Kunst ohne Symbol Ausschau hält, wird keine finden - sofern alle die Weisen berücksichtigt werden, in denen Kunstwerke symbolisieren. Kunst ohne Darstellung oder ohne Ausdruck oder ohne Exemplifikation - ja; Kunst ohne alle drei - nein."

<sup>96</sup>Goodman, 1978/1990, 87; "...ebenso wie ein Objekt zu gewissen Zeiten und unter gewissen Umständen ein Symbol sein kann - zum Beispiel eine Probe -, so kann es sein, dass ein Objekt zu gewissen Zeiten ein Kunstwerk ist und zu anderen nicht."

<sup>97</sup>Goodman gibt zu bedenken, dass z.B. ein Rembrandt -Gemälde aufhört ein Kunstwerk zu sein, wenn es als Ersatz für eine kaputte Fensterscheibe oder als Decke fungiert.

<sup>98</sup>Goodman, 1978/1990, 88/89;

<sup>99</sup>z.B. der Unterschied zwischen einem skalenlosen Quecksilberthermometer und einem digitalen Thermometer: minimale Differenzen zur Unterscheidung von Symbolen;

<sup>100</sup>z.B. gewöhnliches Deutsch: Symbole stehen für Dinge;

<sup>101</sup>z.B. die Linie eines Diagramms und die Linie einer künstlerischen Zeichnung: viele Aspekte sind signifikant für ein Symbol;

oder einer Körperhaltung selbst ist und nichts weiter. Seiner Ansicht nach, und der Ansicht der Institutionstheorie der Kunst<sup>112</sup> nach, wird ein materielles Objekt, ein Artefakt, erst dann zum Kunstwerk, wenn es innerhalb eines institutionellen Rahmens der Kunstwelt als solches betrachtet wird.<sup>113</sup> Danto formuliert eine erste Definition:<sup>114</sup>

„Ein Kunstwerk ist ein Objekt, das man mit Recht als Ausdruck bezeichnet, weil es von einem Gefühl oder einer Empfindung auf Seiten seines Herstellers verursacht wurde, und das drückt es tatsächlich aus.“<sup>115</sup>

Kunst ist, so Danto, immer mit Theorie verbunden. Die Annahme liegt nahe, dass ein Spiegel z.B. erst dann zum Kunstwerk werden kann, wenn er mit einer Theorie verbunden ist. Kunst ist, laut Theorie,<sup>116</sup> immer eine Nachahmung der Realität oder anders ausgedrückt eine Realitätsverdoppelung. Dieses Prinzip muss jedoch, v.a. heutzutage, nachdem viel geschicktere Methoden der „Realitätsverdopplung“ bestehen, zu einem Ende der Kunst führen, wenn dies ihre Funktion sein sollte.<sup>117</sup> Platon jedoch behauptete nicht direkt, dass Kunst Mimesis sei. Er beschrieb die Außen- und Innenseite der Mimesis. Letztendlich sind nur Formen real, da sie für Veränderungen nicht zugänglich sind, Dinge hingegen kommen und gehen. Die Form steht exemplarisch für eine Gruppe von Dingen, vereint den Kern ihrer Erscheinung und ihres Daseins in sich. Mimetische Kunst muss also nicht Dinge, sondern Formen zum Inhalt haben. So ist mimetische Kunst in diesem Sinne eine Perversion, denn das Ding selbst ist immer der Erscheinung der Dinge, der Form, vorzuziehen.<sup>118</sup> Bereits Aristoteles erkannte, dass das bloße Wissen um Imitation genügt, dass ein Unterschied wahrgenommen wird, wo eigentlich keiner zu bemerken ist. Das Vergnügen an Imitationen kann so nie dasselbe sein, wie das an Phantasien. So wäre auch das Vergnügen ganz anderer Art bei der Realisation von Phantasien, denn Imitation bedeutet immer falsche Dinge herzustellen; Phantasien zu realisieren bedeutet jedoch Neues zu schaffen, Fiktionen zu folgen. So gibt es für Danto also innere Verbindungen zwischen Spiel, Magie, Traum und Kunst, Verbindungen, die allerdings außerhalb der Welt, verstanden als Realität, liegen. Imitationen sind jedoch nicht bloß falsche Dinge, sie haben auch die Funktion reale Dinge darzustellen, im Sinne von re-präsentieren. So gelangt Danto zu einer zweiten Definition von Kunst:<sup>119</sup>

„...nichts ist Kunst, was rationalen Erklärungen nicht widerstände und sich uns in seiner Bedeutung nicht irgendwie entzöge.“

Bloße Realitätsverdopplung kann in diesem Sinne also keine Kunst sein. Deshalb definiert Danto die Funktion der Kunst so:<sup>120</sup>

„Wenn Kunst überhaupt eine Funktion haben soll, dann muss sie in dem liegen, was sie mit dem Leben nicht gemeinsam hat,...“

Kunst ist also keine Fortsetzung des Lebens. Auf diese Weise nimmt Danto Bezug auf das euripideische Dilemma:<sup>121</sup>

„Sobald man das Mimesisprogramm erfüllt hat, hat man etwas produziert, das dem, was in der Realität angetroffen wird, so sehr gleicht, dass sich die Frage stellt, was es denn zur Kunst macht, wenn es wie die Realität ist.“

So bleibt Dantos Kunstbegriff zunächst noch sehr offen. Ich möchte mich zuerst der Auseinandersetzung Dantos mit Goodman widmen, um seine Position noch deutlicher darstellen zu können, denn Danto gilt einerseits als Nachfolger von Goodman, andererseits ging er aber in Konfrontation zu ihm.

## b. Zur Auseinandersetzung mit Nelson Goodman<sup>122</sup>

Für Danto gipfelt die Geschichte der modernen Kunst im Ready-made, als extremste Entblößung jeglicher Form von Konvention. Danto insistiert auf den Zeichencharakter und auf die Sprachlichkeit der Kunst. Im Unterschied zum Ding ist die Kunst nicht nur etwas, sondern ist auch über etwas.<sup>123</sup> Kunst besitzt immer Darstellungscharakter, auch gerade das Ready-made, sie besagt etwas, hat ein Subjekt oder stellt etwas dar. Ein Kunstwerk löst immer Bewunderung, Begeisterung, Erregung oder einen Schock aus, all dies wäre ohne seine „Bedeutung“, die es im Gegensatz zu Gebrauchsgegenständen oder Zufallsprodukten besitzt, unmöglich. Äußerliche identische Objekte können als

<sup>102</sup>. Goodman, 1978/1990, 91; „Ein lebloses Objekt oder ein reiner Gebrauchsgegenstand kann vielleicht einmal als Kunst fungieren, und ein Kunstwerk kann vielleicht einmal als lebloses Objekt oder als reiner Gebrauchsgegenstand fungieren. Vielleicht ist es weniger so, dass die Kunst lang und das Leben kurz ist, als vielmehr so, dass beide vergänglich sind.“

<sup>103</sup>. Goodman, 1978/1990, 127;

<sup>104</sup>. Goodman, 1973, Kap. IV.2/5 u. 6; zitiert nach: Koppe, 1991, 81;

<sup>105</sup>. Koppe, 1991, 82;

<sup>106</sup>. Bsp.: (vgl.: Koppe, 1991, 82/83) ein grau-in-grau gemaltes Bild bekommt sinnlich unmittelbar das Prädikat „Trauer“ zugewiesen, als metaphorische Konnotation des Prädikates grau; d.h. unter metaphorischer Exemplifikation ist nichts anderes als Ausdruck zu verstehen, nicht verbale Beschreibung und auch nicht nonverbale Darstellung;

<sup>107</sup>. Morris Weitz: „Professor Goodman on the Aesthetic“, in: Journal of Aesthetics and Art Criticism 29 (1971), p. 487;

<sup>108</sup>. Verwendete Literatur:

- Arthur C. Danto: Die Verklärung des Gewöhnlichen. Eine Philosophie der Kunst; Frankfurt a. M. /Cambridge 1991/1981

- Arthur C. Danto: Die philosophische Entmündigung der Kunst; München/New York 1986/1993;

- Franz Koppe: Kunst als entäußerte Weise die Welt zu sehen. Zu Nelson Goodman und Arthur C. Danto in weitergehender Absicht; in:

- Franz Koppe (Hg.): Perspektiven der Kunstphilosophie; Frankfurt a. M. 1991;

- Alexandre Kojève/ Raymond Queneau: Introduction to the Reading of Hegel: Lectures on the Phenomenology of Spirit; Cornell University Pr. 1980;

<sup>109</sup>. Man denke z.B. an Warhols Brillo-Kartons und Duchamps Urinal;

<sup>110</sup>. So können z.B. private Erinnerungsfotos in virtuellen Galerien ausgestellt und somit zu Kunstwerken erhoben werden.

<sup>111</sup>. Auch wenn dieser „Ohne Titel“ lautet, ist es ein Titel.

<sup>112</sup>. Danto, 1981, 23;

<sup>113</sup>. Dies entspricht Goodmans Ansatz „Wann ist Kunst?“, in dem Sinne, dass ein Kunstobjekt nicht immer ein solches sein muss, erweitert es nur in Richtung der Institutionalisierung von Kunst.

<sup>114</sup>. Danto, 1981, 24;

<sup>115</sup>. Hervorhebung im Originaltext

<sup>116</sup>. Ansetzend in der Theorie der Antike, z.B. bei Sokrates;

<sup>117</sup>. Bereits die Entwicklung der Photographie, als technische Methode der Realitätsverdopplung zog eine Abwendung der Kunst von der naturalistischen Darstellung und eine Zuwendung zu damals nicht technisch darstellbaren Phänomenen, wie z.B. Licht (Impressionismus), Bewegung (Futurismus), Gefühle (Expressionismus), etc., nach sich.

<sup>118</sup>. Platons Position kann nach Danto (1981, 33) so zu einem Slogan zusammengefasst werden: „Wer kann, tut; wer nicht kann, ahmt nach.“

## 606

Kunstwerke fungieren, weil Künstler/-innen sie in die "ontologisch abgehobene Dimension des Bedeutsamen"<sup>124</sup> setzt. Ein bloßes Ding ist kein "Darstellungsding". Zur Kunst gehört die Interpretation und zur Interpretation die Geschichte, d.h. eine bestimmte Kenntnis von der Genese, der Intention und dem Kontext von Kunst. Daraus folgert Danto, dass es ohne Bedeutung auch keine Kunst gibt. Goodman hatte hingegen darauf insistiert, dass man die Kunst aus dem Dickicht der Deutungen befreien müsse, um ihren wahren Kern betrachten und verstehen zu können. Der Unterschied zwischen künstlerischer und sonstiger Darstellung liegt für Danto in der ästhetischen Differenz, kontrovers zu Goodman, dessen Kriterium der Fülle von Danto widerlegt wird. Danto zeigt,<sup>125</sup> dass 1) Ausdünnung ein graduelles Kriterium ist, das nur von bloßen Dingen erfüllt werden kann, dass 2) das Maß der Ausdünnung einer Zeichnung nicht ein Kriterium für dessen Fülle, sondern das notationale Gegenteil ist, dass 3) der Stil die Kunst macht, und nicht die Fülle oder Ausdünnung, dass 4) bei einem mathematischen Diagramm überhaupt nicht von Stil gesprochen werden kann, weil es keinen besitzt, wohl aber die Kunst den Modus des Diagramms als Stil benutzen kann und dass 5) Diagramme sich durch jedes Synonym ersetzen lassen, der Stil jedoch kein Synonym besitzt. Verzichteten Künstler/-innen bewusst auf den Modus der Fülle, machen z.B. ein mathematisches Diagramm zur Methode ihres Ausdrucks, so erheben sie den notationalen Modus zum Stil und machen ihn damit zur Kunst. Goodman setzt nach Dantos Ansicht seine Notationalitätsabweichungstheorie mit der ästhetischen Differenz gleich und verfehlt dadurch das schließlich das Ziel seiner Bemühungen, nämlich den Sinn und Zweck von Kunst zu ergründen. Wie bereits besprochen, muss man den inneren Sinn einer Darstellung, also seinen Inhalt, vom äußeren, seinem Namen, unterscheiden.<sup>126</sup> Goodman betrachtet, nach Dantos Ansicht, insbesondere den äußeren Sinn, dabei können die beiden sehr unterschiedlich, wenn nicht sogar widersprüchlich sein.

### c. Merkmale ästhetischer Erfahrung und ästhetischen Sinns

Nach Dantos Ansicht kann eine Gesellschaft erst dann mit einer Philosophie beginnen, wenn sie einen Realitätsbegriff gebildet hat. Diese ist jedoch erst dann möglich, wenn in ihr der Gegensatz zwischen Realität und etwas anderem, z.B. Illusion, Darstellung, Kunst, vorhanden ist. Seltsamerweise entsteht zwar keine Kultur ohne Wissenschaft, aber nach Danto ist nur zweimal Philosophie in unserer Welt entstanden: in Indien und in Griechenland. Beide kannten den Kontrast von Erscheinung und Wirklichkeit. Philosophie befasst sich grundlegend mit dem, was zwischen Sprache und Welt, äußerlich und innerlich, als Trägerin von Darstellungen betrachtet, ist. Obwohl sich die Welt zwar aus Dingen zusammensetzt, gibt es auch Dinge, die sich außerhalb der Welt befinden, denn die Welt ist zuallererst das, was wahr ist, und wahr ist nur das, was wir wissen, verstehen und begreifen können. Kunst unterscheidet sich von der Wirklichkeit fast genauso, wie die Sprache: beide können deskriptiv verwendet werden. Und hier besteht etwa derselbe Gegensatz wie zwischen dem logischen Denken und der Realität. Doch gibt es, nach Danto, eine besondere Ästhetik für Kunstwerke, verbunden mit einer besonderen Sprache ihrer Wertschätzung und diese Merkmale ästhetischer Erfahrung sollen Danto zur gesuchten Definition verhelfen.<sup>127</sup> Danto nimmt zunächst an, dass es einen ästhetischen Sinn, einen Schönheitssinn gibt, der bei den Menschen verbreitet ist, wie die äußeren Sinne.<sup>128</sup> Dieser Sinn kann jedoch, im Gegensatz zu den äußeren Sinnen, unterrichtet werden, man kann ihm eine Ausstattung geben. Dafür ist aber ein bestimmtes Bewusstsein, insbesondere ein emotionales Bewusstsein, notwendig und eine Wertschätzung. Mit Wittgenstein geht er davon aus:<sup>129</sup>

"Werte implizieren eine Beziehung zwischen uns und der Welt, auch wenn die natürliche Neigung bestehen mag, diese Reaktion auf die Welt zurückzuprojizieren und sie so aufzufassen, als ob sie dort wären,..."

Dinge nachahmen zu wollen, d.h. sie zu malen, zu photographieren, etc., drückt nach Danto auch eine Art des Besitzenwollens aus, die dem Menschen beinahe instinktiv zueigen ist. Die Geschichte des Geschmacks und die des Erwerbstriebes verlaufen beinahe parallel zueinander, denn die Menschen lieben es auf das Schöne dieser Welt Besitzanspruch zu stellen.

Fassen wir zusammen, so kann kein reines Ding von einem Kunstwerk durch irgendwelche sensorische Untersuchungen unterschieden werden. Auch nicht dadurch, dass das eine beschrieben wird und dadurch seinen Status ändert und das andere nicht. Danto ist der Ansicht, dass wir erst, wenn wir wissen, dass es sich um ein Kunstwerk handelt, eine Einstellung der Achtung einnehmen können.<sup>130 131</sup>

Danto untersucht diese These am Beispiel des *drip*.<sup>132</sup> So kommt Danto abschließend zum Fazit, dass die Verklärung eines gewöhnlichen Objektes zu einem Kunstgegenstand nichts verwandelt, sondern sie ausschließlich Strukturen der Kunst ins Bewusstsein bringt, deren Grundlage eine historische Entwicklung ist, ohne die die verwendete Meta-

<sup>119</sup> Danto, 1981, 52;

<sup>120</sup> ebd.;

<sup>121</sup> Danto, 1981, 56/57;

<sup>122</sup> Vgl. Koppe, 1991, 84ff; und Danto, 1981, 74ff.;

<sup>123</sup> Stichwort "aboutness"

<sup>124</sup> Koppe, 1991, 85;

<sup>125</sup> Danto, 1984, Kap. 6 und Goodman, 1973, S. 230f.;

<sup>126</sup> Danto schreibt (Danto, 1981, 249): "Das Innere ist einfach die Weise, in der die Welt gegeben ist. Das Äußere ist einfach die Weise, in der das Innere für ein späteres oder für ein anderes Bewusstsein zum Objekt wird. Zwar sehen wir die Welt so, wie wir sie sehen, aber wir sehen sie nicht als eine Weise, die Welt zu sehen: wir sehen einfach die Welt. Unser Bewusstsein der Welt ist nicht Teil von dem, dessen wir uns bewusst sind. Später vielleicht, wenn wir uns verändert haben, gelingt es uns, die Weise zu sehen, in der wir die Welt als eine gesehen haben, deren Identität unterschieden ist von dem, was wir sahen, und die den Inhalten des Bewusstseins eine Art globale Färbung gibt."

<sup>127</sup> Danto, 1981, 149ff.;

<sup>128</sup> Darunter versteht er die klassischen Sinne: Sehen, Hören, Riechen, etc.;

<sup>129</sup> Danto, 1981, 152;

<sup>130</sup> Danto, 1981, 156;

<sup>131</sup> Vgl.: "Lehre vom Sein"; "...zu erfahren, dass es ein Kunstwerk ist, bedeutet, dass es Eigenschaften besitzt, auf die zu achten ist und die seinem nicht transfigurierten Gegenstück fehlen; es heißt, dass unsere ästhetischen Reaktionen anders sein werden. Und das ist keine Sache der Institution, sondern der Ontologie. Wir haben es mit einer völlig anderen Art von Dingen zu tun."

pher nicht möglich wäre. Ist die Metapher bereits möglich, ist ihre Verwendung alltäglich und damit für die Kunst ohne Witz.<sup>133</sup>

#### d. Die Zukunft der Kunst

“Ogni dipintore dipinge se.”<sup>134</sup>

Die Zukunft ist ein Spiegel, in der wir nicht anderes sehen können, als uns selbst, obwohl wir uns vorstellen können, dass es alles Mögliche geben wird, aber wir können uns eben nur eine Vorstellung von dem machen, was es schon gibt, weil wir der Zukunft nur die Formen geben können, für die wir Begriffe haben, d.h. die es schon gibt. Die Kunstwelt, d.h. ihre Institutionen (Zeitschriften, Galerien, Galeristen, Sammler, Museen, etc.), glaubt an eine großartige Zukunft der Kunst. Was gerade im Kommen, was gerade “in” ist, wird aus rein kommerziellem Interesse heraus bestimmt. Unser Zeitalter ist ein Zeitalter des Kommerzes.<sup>135</sup> Danto ist der Ansicht,<sup>136</sup> dass die Kunst an einem Punkt angekommen ist,

“an dem es Veränderung ohne Entwicklung geben kann, an dem die Motoren der künstlerischen Produktion nur noch bekannte Formen immer wieder neu zusammensetzen können, wenn auch der äußere Druck vielleicht diese oder jene Verbindung begünstigt.”

Er hält es für möglich, dass die Moderne eine letzte Gärung dessen war, wessen historisch-chemische Zusammensetzung noch erforscht werden muss. Modelle der Kunstgeschichte beziehen sich entweder in erster Linie auf mimetische Kunst, oder zweitens auf einen Teil der Kunst, die sich durch den Begriff der Mimesis nicht ohne weiteres beschreiben lässt, oder drittens auf ein allumfassendes Modell der Kunst. Vasari begriff die Stilgeschichte als allmähliche Eroberung der natürlichen Erscheinungen. So gesehen, ist die Kunst wirklich an ein Ende gelangt, denn der Fortschritt wurde hier an der optischen Verdoppelung gemessen, die heute elektronisch perfektioniert ist. Die Kunst hatte also den demonstrierbaren Fortschritt zu zeigen, nachdem die Wissenschaft strebte. Die Optik ist eine Metapher dafür, dass der menschliche Geist zu einer Repräsentation gelangt, die der Erkenntnis entspricht. Es ging darum alles zu wissen und alles zu zeigen.<sup>137</sup> Für diese Entwicklung war ein ständiger Prozess des “Machens und Überprüfens” notwendig. Die Sinnestäuschung, die heute in der virtual reality gipfelt, war eine Erfindung der Perspektive. Das Verstehen und Bilden von Sätzen steht in Symmetrie zueinander, das Erkennen und Herstellen von Bildern jedoch nicht, d.h. dass sich Sprach- und Bildkompetenz voneinander unterscheiden, und Bilder kein Sprachsystem im herkömmlichen Sinne bilden. Das Wahrnehmen und Erkennen von Bildern steht in einer gewissen Kontinuität, das Produzieren von Bildern ist jedoch eine Fähigkeit anderer Art. Das menschliche Wahrnehmungssystem hat sich im Laufe der Evolution entwickelt, damit hat es aber keine Geschichte. Geschichte könnte jedoch die kulturelle Präferenzen für die Produktion von Bildern, die nachahmenden Charakter besitzen, haben.<sup>138</sup>

Die Struktur der Kunst wandelte sich im Laufe der Moderne u.a. auch deshalb, weil es keinen Grund mehr gibt, Kunst als Gebiet mit fortlaufender Geschichte, zu sehen, d.h. auch ständig nach Innovation zu streben. Gleichzeitig verschwindet der Darstellungscharakter allmählich aus der Kunst, so dass er nicht mehr Inhalt einer Definition von Kunst sein muss. So muss konstatiert werden, und hier stimme ich mit Danto überein, dass die Kunst als solche eine Zukunft besitzt, “unsere Kunst”, so wie wir sie bisher definiert haben, jedoch nicht. Unsere Kunst ist inzwischen alt geworden. Unsere Kunst hat eine Geschichte, weil wir sie als Darstellung begreifen und die Entwicklung der Darstellung einem Fortschrittsmodell entspricht. Wenn Kunst als reiner Ausdruck verstanden wird, kann sie in diesem Sinne keine Geschichte haben, weil kein messbarer Fortschritt möglich ist. So stellt sich bei diesem Kunstverständnis auch nicht die Frage nach der Zukunft bzw. nach dem Ende der Kunst.<sup>139 140</sup>

Neueste Entwicklungen in der Kunst zeichnen sich nach Dantos Meinung dadurch aus, dass Gegenstände bis zum Nullpunkt hin reduziert werden und die Theorie dazu hingegen bis ins Unendliche anwächst,<sup>141</sup> so dass am Ende, verfolgt man diesen Weg konsequent weiter, nur noch die reine Theorie stehen kann. Die Kunst würde dann zu rei-

<sup>132</sup>-Drip paintings: “Malverfahren, bei dem der Künstler in spontaner Aktion Farbe auf großformatige Leinwände aufspritzt” (Katalog Westkunst, Köln 1981, S. 401), drips erlangen in den 50iger Jahren ihren Höhepunkt, Pollock wird als ihr Erfinder gekürt; diese Erfindung wird beinahe im selben Maße gefeiert, wie die Entdeckung Amerikas durch Kolumbus oder die Entdeckung des Unbewussten durch Sigmund Freud; Drip ist eine Zufallstechnik. Drips, in Form von Graffiti, werden immer noch als Straftat geahndet und als Beschmutzung oder Beschädigung entfernt. Früher war ein drip die Verletzung eines künstlerischen Willens, hatte also keine Darstellungsfunktion, vergleichbar mit einem Druckfehler in einem Text. Ein Bild wird durch ein drip entstellt. Dies kann allerdings auch zur Methode werden, wenn es die Funktion zugewiesen bekommt, sich selbst, das was es zeigen soll, zu verhüllen. Der Drip lenkt also die Aufmerksamkeit nicht auf die Darstellung, das Motiv, den Inhalt, sondern auf die Malfarbe. Drips stören die Aufmerksamkeit des Betrachters, wie etwa Bild- oder Tonstörungen. Der Drip ist nur mit flüssiger Farbe möglich, er steht so auch für die Dringlichkeit, für die Geschwindigkeit und die Leidenschaft des Malaktes. Goodman könnte dem drip mit seinem Modell nicht beikommen, wohl aber Danto. Er zeigt hier, dass ein Zufallsprodukt, ein banaler Farbauftrag, wenn er zum Willen des/der Künstlers/Künstlerin gemacht wird, selbst zum Stil wird, das Kriterium der Fülle ist hier nicht anwendbar. Äußerer und innerer Sinn der Darstellung stimmen nicht überein. Als nächster Schritt muss nun die Interpretation des Kunstwerks stehen, die versuchen muss eine Beziehung zwischen dem Kunstwerk und dem materiellen Gegenstück herzustellen. Selbst wenn die Interpretation das Werk wieder zum Ding macht, ist es trotzdem deutlich vom Ding zu unterscheiden, denn das Werk unterliegt der künstlerischen Identifikation: es kann sich um eine magische, eine mythische, eine religiöse oder eine metaphorische Identifikation handeln. Grenzen der Identifikation und der Interpretation liegen aber zum Beispiel im Wissen: damit ein Kind mit einem Stockpferd spielen kann, muss es etwas über Pferde wissen. Das Wissen setzt damit auch die Grenzen des Spiels oder die Grenzen der Interpretation. Damit beweist sich abermals auch Aristoteles These, dass man, um an Imitationen Vergnügen finden zu können, das Original kennen muss. Eine weitere Grenzen der Interpretation besteht außerdem darin, dass man ein Kunstwerk zwar beliebig benennen kann, es aber nicht in beliebiger Weise interpretieren kann, weil wiederum die Grenzen des Wissens, die Grenzen der Interpretation festlegen. Die Interpretation von Kunstwerken besitzt die Aufgabe, das Dargestellte erschöpfend zu spezifizieren und zwar nicht nur im semantischen Bereich. Dazu verwendet Danto die Begriffe Stil, der die Beziehung zwischen Darstellung und demjenigen der darstellt (dem Künstler), Rhetorik, die die Beziehung zwischen Darstellung und Betrachter betrifft, und Metapher, als Eigenschaften der Darstellung, die nicht durch den Inhalt hindurch dringen, um dem etwas schwammigen Begriffs des Ausdrucks Struktur geben zu können. Weiterhin reflektiert Danto, dass, wenn die These richtig ist, dass Kunstwerke sich durch ihren Inhalt unterscheiden, dass sie also über etwas sind, sie auch darüber sind, wie sie über Etwas sind. Er definiert so Inhalte erster und zweiter Ordnung, komplexer Art.

<sup>133</sup>-Frei nach: Danto, 1981, 315; “[Kunstwerke] veräußern eine Weise, die Welt zu sehen, sie drücken das Innere einer kulturellen Epoche aus und bieten sich als Spiegel an, um unsere Könige beim Gewissen zu packen.”

<sup>134</sup>-Leonardo da Vinci

<sup>135</sup>-Der englische Bildhauer William Tucker sagt (in Danto, 1986/1993, 113): “Die 60iger Jahre waren das Zeitalter des Kritikers. Wir befinden uns im Zeitalter des Händlers.”

<sup>136</sup>-Danto, 1986/1993, 113;

## 608

nen Gedanken, was in einer Kunstphilosophie münden müsste. Dies wäre das Ende der darstellenden oder bildenden Kunst. Alexandre Kojève fasst diese Situation in einem Kommentar zu Hegels "Phänomenologie des Geistes" zusammen:<sup>142</sup>

"...Da sich der Mensch nicht mehr wesentlich verändert, gibt es nämlich kein ersichtliches Motiv, die leitenden Ideen seines Welt- und Selbstverständnisses von Grund auf zu ändern. Alle übrigen Dinge dagegen werden überdauern, allerdings im Zustand objektiver Unbestimmtheit: die Kunst, die Liebe, das Spiel usw.: kurz, alles, was diese Spezies Mensch glücklich macht."

Kojève stützt sich hier auf eine berühmte Stelle von Marx:

"Fais ce que tu voudrais."

Oder postmodern formuliert: "Anything goes." Bereits Hegel schreibt in seinen Vorlesungen über die Ästhetik, dass die Kunst als flüchtiges Spiel gebraucht werden kann, mit der Funktion des Vergnügens und der Unterhaltung, des Schmückens, der Verschönerung, etc. Im Zeitalter des Pluralismus, in dem wir heute leben, spielt es keine Rolle mehr, was man macht. Eine Richtung ist so gut, wie eine andere. Bleiben wird in jedem Falle, so Danto, die dienende Kunst, auch wenn die Kunstinstitutionen allmählich ganz verschwinden werden.<sup>143</sup> So liegt die Zukunft der Kunst wohl im Showbusiness, im Beauty-Sektor, allgemein im Konsum.<sup>144</sup> Kann dies eine Zukunft der Kunst sein?

### e. Das Ende der Kunst

Danto fügt die Betrachtung dreier kunsthistorischer Betrachtungsmodelle ein, um so seine Betonung der Bedeutung der Interpretation für das Kunstwerk untermauern zu können. Die Ikonologie erscheint mir hier das weiterführende Modell zu sein, deshalb wage ich an dieser Stelle einen kurzen Exkurs.

Die Postmoderne ist eine Periode der Offenheit, sie wird erst enden, wenn sie ihr Ende selbst erklärt. In der Philosophie ist sie die Zeit des Pluralismus und des Relativismus. Eine Definition der Kunst, so geschlossen sie auch sein mag, muss ebenfalls Offenheit bewahren und diese aus ihrer eigenen Folgerichtigkeit heraus erklären können.<sup>145</sup> Danto ist der Ansicht, dass die Kunst weiterhin in einem unbegrenzten Zeitraum im Kunst-Machen bestehen wird. Aber es wäre unsinnig nach einer weiteren Geschichte der Kunst zu suchen, weil es diese, wie bereits erklärt, in traditionellem Sinne, nicht mehr geben kann. Die Aufgabe der Kunstgeschichte wird, seiner Meinung nach die Philosophie und insbesondere die Kunstphilosophie übernehmen. Die Philosophie wird auch die Aufgabe der Geschichte i.A. übernehmen. D.h., wenn Danto von einem Ende der Kunst spricht, dann von einem Ende der Kunst, wie wir sie im Moment in der Kunstgeschichte beschrieben finden, mit dem Streben nach Innovation. Dennoch wird die Kunst, in einer anderen, noch nicht konkret beschreibbaren Weise zeitlich unbegrenzt weiterbestehen, nur eben mit anderen Eigenschaften. In der postmodernen Kunst sind bereits Ansätze dafür zu beobachten.

---

<sup>137</sup>Man denke an die Entwicklung der Perspektive als Meilenstein menschlicher Entwicklung, bishin zur Photographie und dem Film, mit der man Bewegung konservieren konnte und heute der EBV und virtual reality. Besonders viel haben aber Comic-Zeichner geleistet, denn sie fanden einen Modus Empfindungen, Bewegungen, Gerüche, Geräusche, etc., so zu symbolisieren, dass sie für jeden verständlich sind, übertroffen wurden sie höchstens noch im Zeichentrickfilm, der heute eine neue Blüte finden, deren Szenen und Figuren rein aus dem Computer generiert werden, man denke z.B. an ANTZ und "Das große Krabbeln".

<sup>138</sup>Vgl. Danto, 1986/1993, 118/119;

<sup>139</sup>Danto, 1986/1993, 137;

<sup>140</sup>Dies zeigt sich auch aktuell in der Hinwendung der Kunst zu den neuen Medien durch Künstler/-innen wie z.B. Nam June Paik, die v.a. Die interaktiven Möglichkeiten des neuen Mediums experimentell untersuchen. "Ist die Erkenntnis einmal erreicht, verliert die Kunst im Grunde ihren Sinn, und es bedarf ihrer nicht mehr. Die Kunst ist ein vorübergehendes Stadium im Werden einer bestimmten Art von Wissen."

<sup>141</sup>Man denke z.B. An den Suprematismus und Kasimir Malevics "Weißes Quadrat auf weißem Grund".

<sup>142</sup>Kojève, 1980; zitiert nach Danto, 1986/1993, 142;

<sup>143</sup>Vgl.: Danto, 1986/1993, 144/145;

<sup>144</sup>Ich denke ein typischer Ausdruck dieser Entwicklung könnte die aktuelle Musicalindustrie sein.

<sup>145</sup>Vgl: Danto, 1986/1993, 243;

### Exkurs III: Einige Anmerkungen zur Ikonologie<sup>146</sup> Seite 212

**Ausgangsthese:** Die Entwicklung der Linearperspektive ist von besonderer, wenn nicht sogar zentraler, Bedeutung für die Geschichte der Kunst. So fragt sich Danto,<sup>147</sup> ob die Linearperspektive zeigt, wie das Auge sieht, oder ob wir so sehen, weil es die Linearperspektive seit der Renaissance gibt. Wenn letzteres der Fall wäre, so würden Darstellungsweisen nachweisbar Eingang in die Geschichte der Wahrnehmung finden und somit könnte festgestellt werden, dass die Wahrnehmung der Erkenntnis zugänglich wäre.

Danto zieht dazu Panofskys Gedanken heran, weil er sich neutral zu dieser Kontroverse verhält. Die Perspektive ist für ihn so etwas wie eine symbolische Form, d.h. sie exemplifiziert die Art und Weise, wie das Auge wahrnimmt. Das bedeutet wiederum aber auch, dass die Kultur, die die Perspektive entdeckte, die Art und Weise wie wir Menschen sehen zum Symbol macht.<sup>148</sup>

„Nach Panofskys Theorie der Ikonologie<sup>149</sup> liegt jeder Kultur irgendeine Struktur zugrunde, die dafür verantwortlich ist, dass die Kultur die Welt in bestimmter Weise symbolisiert oder darstellt; und die Aufgabe des Ikonologen besteht darin, diese Struktur, die wir das Ikonogen nennen können, zu identifizieren und zu zeigen, dass alles, was jene Kultur definiert, eine Variante davon ist.“

Panofsky beschäftigt sich in seinem grundlegenden Werk mit der Renaissance<sup>150</sup> und sucht dort nach dem grundlegenden Ikonogen, dessen wichtigste Exemplifikation die Perspektive ist, als Ausdruck all dessen, was der Mensch in der Renaissance sein wollte. Seiner Ansicht nach ist die Perspektive eine Weise, die Welt zu ordnen, die allerdings gleichberechtigt neben anderen steht. Für Panofsky ist die Geschichte der Kunst eine Geschichte der symbolischen Form, dies bedeutet, im Gegensatz zu Vasaris Theorie, dass es eine Geschichte der Diskontinuität ist. Vasaris Kunstgeschichte dagegen, ist eine Geschichte der Kontinuität. Aber: Vasari kennt nur ein Ikonogen, die naturalistische Darstellung. Damit werden bei Vasari die kunstgeschichtlichen Epochen vergleichbar, bei Panofsky sind einzelne Epochen nicht vergleichbar, da in jeder Epoche jeweils etwas anderes, mit anderer Bedeutung und anderen Fertigkeiten und Fähigkeiten macht. Diskontinuitäten sind bereits durch die Evolution gegeben. Früher war man der Ansicht, dass diese nur durch lückenhafte, unvollständige Belege entstanden. Sprünge und Ungleichgewicht, Chaos entsprechen der „Ordnung“ der Natur, Kontinuität existiert nur in Phasen des Gleichgewichts.<sup>151</sup> Für Danto ist Kunst, als symbolische Form betrachtet, eher ein Oberflächenphänomen, als ein Bestandteil interner Tiefenstrukturen.<sup>152</sup> Panofskys Ikonologie sieht er als Reaktion auf die Krise der Theorie der Kunstwissenschaft und Kunstgeschichte. Das kann aber auch nur bedeuten, dass, wenn Danto von der Bedeutung der Interpretation für das Kunstwerk spricht und dabei insbesondere an zeitgenössische Kunst denkt, er eher Panofskys Ansatz der Diskontinuität, als Vasaris favorisiert, der wiederum jedoch bei Goodman Paste gestanden haben muss. Die Methode der Ikonologie bietet entscheidende Vorteile, die an anderer Stelle<sup>153</sup>, reflektiert werden müssen und sie bietet Möglichkeiten der Betrachtung der Moderne, die eben auf Diskontinuität basiert, in der vielfältiges Nebeneinander Normalität ist. Das Ikonogen, so es nur eines gibt, muss sich allerdings noch herauskristallisieren.

### Exkurs IV: Grundsätze „endeetischer Artikulation“ von Kunst bei Franz Koppe<sup>154</sup> Seite 213

Koppe setzt in der Darstellung und Kritik von Goodmans und Dantos Theorien an, um daraus seine eigene Theorie entwickeln zu können. Er kommt im Ansatz zu einer Erweiterung der Definition von Kunst, die hier kurz dargestellt werden soll.

#### a. Kriterien des Ästhetischen

Koppe führt zunächst im zweiten Teil seiner „Grundbegriffe der Ästhetik“ sechs Restkriterien<sup>155</sup> des Ästhetischen

<sup>146</sup>Verwendete Literatur:

- Arthur C. Danto: Die philosophische Entmündigung der Kunst, New York/München 1986/1993, S. 233-240;  
- Erwin Panofsky: Studien zur Ikonologie der Renaissance, Köln 1962/2. Aufl. 1997;  
- Axel von Criegern: Bilder interpretieren, Düsseldorf, 1981

<sup>147</sup>Vgl.: Danto, 1986/1993, 233;

<sup>148</sup>Danto, 1986/1993, 233;

<sup>149</sup>Vgl.: v. Criegern, 1981, 98/99: „Im modernen Verständnis meint Ikonologie das Aufdecken des für eine kulturgeschichtliche Periode symptomatischen Gehalts eines Werks. Was aber dieser Inhalt oder Gehalt sei, wird zum Hauptproblem und Kritikansatz der Ikonologie.“ (...) „Beide (Panofskys und Sedlmays Ansatz) suchen vor allem Konstanten und Invarianten im Kunstwerk zu bestimmen. Das Wesen dieser Invarianten wird nicht als Material- und Formgebundenheit betrachtet, sondern als ein Abstraktes, zu dem man über das Sichtbare Zugang findet.“ Axel von Criegern kritisiert, dass folgende Forderungen bei dieser Auffassung von Ikonologie (Sedlmayr und Panofsky) nicht erfüllt werden (ebd.):“ + Die Geschichte der Kunst wird nicht als eine Funktion der Geschichte der Gesellschaft verstanden. + Das künstlerische Handwerk, die Technik und Materialbewältigung werden nicht im Zusammenhang mit der Entwicklung der Produktionskräfte gesehen. + Die Entwicklung der Kunst als Korrespondenz zur gesellschaftlichen Entwicklung und der daraus resultierende abbildende und die gesellschaftliche Wirklichkeit widerspiegelnde Charakter der Kunst wird nicht erfasst. (Hervorhebung durch die Autorin) + Die ideologische Funktion gerade der Invarianten wurde nicht berücksichtigt.“ Wichtig sind nach Axel von Criegern (ebd.) folgende Aspekte, die eine kritische Ikonologie erfüllen müsste: a) Aufbau auf einer kritischen Wahrnehmungstheorie, b) Versuch Symbole stärker an ihre soziale Begründbarkeit zu binden, c) den „Wesensinn“ als gesellschaftlichen Ausdruck verstehen, d) der Künstler/-innen muss als gesellschaftliches Individuum verstanden werden, e) Rezipienten müssen nicht als Subjekte, sondern als gesellschaftliche Menschen berücksichtigt werden.

<sup>150</sup>Sedlmayr mit dem Barock: dort muss als Ikonogen die Polyvalenz betrachtet werden;

<sup>151</sup>Danto, 1986/1993, 235: „Als die Suche nach den Ikonogenen ist die Ikonologie eine Formel für das, was ich andernorts als „Tiefeninterpretation“ bezeichnet habe: jene Form der Interpretation, die nach den Strukturen forscht, die der Oberfläche einer Kultur zugrundeliegen und die in deren diversen symbolischen Formen zum Ausdruck kommt.“

<sup>152</sup>Danto, 1986/1993, 236;

<sup>153</sup>Il. Buch, Kapitel 7

<sup>154</sup>Verwendete Literatur:

- Franz Koppe: Kunst als entäußerte Weise die Welt zu sehen. Zu Nelson Goodman und Arthur C. Danto in weitergehender Absicht; in: Franz Koppe (Hg.): Perspektiven der Kunstphilosophie; Frankfurt a. M. 1991;  
- Franz Koppe: Grundbegriffe der Ästhetik; Frankfurt a. M. 1988;  
- Martin Seel: Eine Ästhetik der Natur, Frankfurt a. M. 1991;



## 610

ein: 1) Innovation, im Sinne von Öffnen neuer Wahrnehmungen und Sinnhorizonte, 2) Innovation von Verfahren, insbesondere Herstellungsverfahren, 3) Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit, im Sinne von Ambiguitäten, Leerstellen und Polyvalenzen, 4) Fiktionalität, auch im Sinne von Hypothesenbildung, Planungsmodellen und Problemstellungen, 5) Exemplarität, der Darstellung und der Präsentation, und 6)<sup>156</sup> Hervorbringung von Gefühlen, da ästhetische Objekte stets den Ausdruck von Emotionen<sup>157</sup> hervorbringen. So baut Koppe seine Theorie auf folgender These auf:<sup>158</sup>

“Nicht zwar das Bewirken von Gefühlen kann Grundlage für eine Definition ästhetischer Sprachverwendung sein, wohl aber die Artikulation von Bedürfnissen.”

## b. “Bedürfnisse”

Koppe definiert Bedürfnisartikulationen<sup>159</sup> als “Aufforderungen oder Wünschäußerungen zur Erhaltung oder Veränderung von Situationen.”<sup>160</sup> Bedürfnisse können angenehmer oder unangenehmer Art sein. Dies Bedürfnislage ist individuell und situationsabhängig. Er unterscheidet zwischen behauptender (apophantischer) und bedürfnisartikulierender (endeetischer<sup>161</sup>) Rede. Koppe ist der Ansicht, dass die endeetische Kommunikationspotenz der Alltagssprache angesichts konkreter Bedürfnissituationen unzulänglich ist, und dass auf dieses “existentielle Artikulationsdefizit”, die Dichtung oder Literatur antwortet. Aus diesem Grunde bezeichnet er auch die Dichtung, als Promotor neuer, verschütteter, verschlossener Bedürfniserfahrung, die dieses Artikulationsdefizit überwinden kann, als bedürfnisinnovativ.<sup>162</sup>

## c. Zur “endeetischen Konnotation”

Konnotation darf bei Koppe nicht mit Assoziation verwechselt werden. Das Ästhetische, z.B. eines Gedichtes, ist, bei Koppe, die endeetische Konnotation. Sie ist erstens metaphorisch, die Konnotation bezieht sich auf die Welt und drittens schließt ein dichter Konnotationskomplex, u.a. gewoben von Klang und Rhythmus, und semantischen Wertkonnotationen, die das Gedicht zu einem stimmigen Ganzen machen. So besteht der Unterschied z.B. zwischen Mörikes “Septembermorgen” und einem Wetterbericht im Verfahren der Wertkonnotation, oder anders ausgedrückt in der ästhetischen Differenz.<sup>163</sup> Sieht man die Dichtung als “ästhetische Rede”, so kann diese folgendermaßen charakterisiert werden:<sup>164</sup> 1) ästhetische Rede ist bedürfnisartikulierend und damit endeetische Rede; sie unterscheidet sich dadurch von der wissenschaftlichen Rede; 2) ästhetische Rede ist bedürfniskonstitutiv, indem sie auf das existentielle Defizit umgangssprachlicher Bedürfnisartikulation durch deren Überbietung antwortet; 3) sie ist überbietende Wertbekundung, durch kreative, konnotative Verfahren der Vergegenwärtigung unerfüllter Bedürfnisse; 4) sie hebt die Textgestalt einer gewöhnlichen Rede auf durch ihre ästhetische Form; 5) erstreckt sie sich auf menschliche Elementarbedürfnisse. Kurz: die ästhetische Rede ist innovatorisch relevant an ihrem historischen Ort.<sup>165</sup> Über diesen Umweg zur Literatur gelangt Koppe zu seiner Definition der Kunst.

## d. Definition von Kunst

Kunst ist exemplarisch, repräsentativ und paradigmatisch zugleich.<sup>166</sup> Koppe betrachtet Kunst als kommunikative Vermittlung zwischen Natur und Vernunft, Besonderem und Allgemeinem, Theorie und Praxis.<sup>167</sup> So definiert sich Kunst<sup>168</sup> 1) durch das Bedürfnismoment der Betroffenheit, 2) die Überbietung<sup>169</sup> lebenspraktischer Kommunikation, 3) ihren konnotativen Charakter, 4) die Aufhebung der Kontingenz gewöhnlicher Zeichengestalten und 5) den Sinnbezug aufs Lebensganze. Für Koppe ist das Schöne da, wo man es erfindet. So erweitert Koppe zusammenfassend die Definition der Kunst durch die Einbeziehung der “endeetischen Konnotation”.

<sup>155</sup> Koppe, 1983, 122-124;

<sup>156</sup> Bisher wurde noch nicht berücksichtigt, worüber Kunst sein soll;

<sup>157</sup> Gefühle, Stimmungen, Haltungen;

<sup>158</sup> Koppe, 1983, 125; Hervorhebungen durch den Autor;

<sup>159</sup> ebd.;

<sup>160</sup> Fußnote des Autors: “Wünsche nach Situationserhaltung oder -veränderung können auch gleichsam als Aufforderung an ein fiktives Handlungssubjekt geäußert oder gedacht werden, also auch unabhängig von konkreten Realisierungsmöglichkeiten (wie z.B. Nur allzu oft der Wunsch des Kranken nach Genesung).”

<sup>161</sup> Von griechisch: *ενδεησις* = bedürftig; bedürfnisbezogen, bedürfnishaft;

<sup>162</sup> Vgl.: Koppe, 1983, 127;

<sup>163</sup> Vgl.: Koppe, 1983, 130;

<sup>164</sup> Vgl.: Koppe, 1983, 135/136;

<sup>165</sup> Koppe, 1983, 152; “Ästhetische Rede ist (.) wahr, wenn sie endeetisch wahrhaftig und ggf. Paradigmatisch treffend ist; sie ist (...) Ästhetisch-wahr, wenn sie dabei ihrem endeetischen Überbietungscharakter ohne >Verfälschung< gerecht wird, d.h.: ohne erfüllte oder unerfüllbare Bedürfnisse als lebenswirklich erfüllt oder erfüllbar auszugeben.”

<sup>166</sup> Koppe, 1983, 148;

<sup>167</sup> Koppe, 1983, 169;

<sup>168</sup> Koppe, 1983, 171/172;

<sup>169</sup> Dies bedeutet aber weder Unterschlagung, noch Vertuschung;

## Exkurs V: Grundlegende Thesen einer "Interdependenztheorie" bei Martin Seel<sup>170</sup> Seite 214

Im Folgenden sollen in aller Kürze die grundlegenden These der Seelschen Interdependenztheorie dargelegt werden, weil sie einen weiteren Zugang zu dem liefern können, was Kunst für den Menschen bedeutet und was ihre Abwesenheit oder ihr Ende bewirken könnte, bzw. welche Funktion die Kunst künftig haben könnte, insbesondere im Hinblick auf ihre mögliche Relevanz für eine Menschenbildung.

### a. Theoretische, praktische und ästhetische Wahrheit

Der Weg Martin Seels zur "Kunstgeltung" und "Wahrheit" als ein Weg der Welterschließung führt zur Forderung nach einer Interdependenztheorie<sup>171</sup> theoretischer, praktischer und ästhetischer Wahrheit. Dabei versteht er unter theoretischer Geltung Aussagen, durch deren Behauptung und Begründung der entsprechende Anspruch auf Geltung erhoben und gerechtfertigt wird, unter praktischer Geltung die Richtigkeit von Handlungen und Handlungsregeln und unter ästhetischer Geltung den guten Geschmack an Dingen und Stilen des Lebens, sowie das Gelingen der Wahrnehmung und Artikulation weltbildender Sichtweisen.<sup>172</sup> Mit Habermas ist er der Überzeugung, dass ein Wesen ohne Werte auch keine Tatsachen kennen würde<sup>173</sup>, weil der Wert der Wahrheit die Wahrheit von Werten und somit die Geltung praktischer und ästhetischer Orientierungen voraussetzt. Die theoretische Wahrheit ist eine Aussagenwahrheit<sup>174</sup>, die verifiziert oder falsifiziert werden kann.<sup>175</sup>

### b. Grundfunktionen ästhetischer Praxis

Eine wichtige ästhetische Funktion ist die einer "gemeinschaftsbezogenen Stilisierung der Existenz des Menschen".<sup>176</sup> Es handelt sich hier um eine der Grundfunktionen ästhetischer Praxis. Die zweite beschreibt Seel als "kontemplative ästhetische Anschauung"<sup>177</sup> und unter der dritten versteht er die "Weltweisenwahrnehmung und -artikulation"<sup>178</sup>. Letztere wird jedoch nicht ausschließlich durch die Weltweisenartikulation der Kunst erfüllt. Seel ist der Meinung,<sup>179</sup> dass drei Aspekte dieser Funktion unterschieden werden müssen: a) Konstellationen und Stimmungen des menschlichen In-Situationen-seins,<sup>180</sup> b) die Konstruktion von Mustern und Zeichen, in denen Operationen menschlichen Wahrnehmens, Verstehens und Gestaltens vollzogen werden können und c) Materialien, Medien, Verfahren und Vermögen, die durch a) und b) erbracht oder vollzogen werden können.

### c. Kunst als "institutionalisierte Weltweisenwahrnehmung"

Jede dieser Wahrnehmungen kann ohne die Kunst vollzogen werden, aber die Art, wie diese drei Leistungen erbracht und vollzogen werden ist ohne die Geschichte und die Erfahrung der Kunst kaum denkbar, denn die Kunst ist durch Herstellung und Ausstellung ästhetischer Objekte<sup>181</sup> zur "institutionalisierten Weltweisenwahrnehmung"<sup>182</sup> geworden. Das Gesetz der Form von Artefakten und das Genie der Künstler/-innen besteht darin, diese drei Aspekte der Weltweisenwahrnehmung simultan zu aktualisieren.<sup>183</sup> Konsequenterweise artikulieren sich auch die Kunstwerke der Moderne<sup>184</sup> auf diesen drei Ebenen. Weltweisenwahrnehmung bedeutet hier eine Vergegenwärtigung des "In-kunstästhetischen-Wahrnehmungssituationen-seins"<sup>185</sup>, d.h. die Bedeutsamkeit der Kunsterfahrung für die menschliche Erfahrung und Erwartung.

### d. Ein Beitrag der Kunst zur Erschließung der Welt

D.h. dann aber auch, dass die Kunst durch ein gelungenes Kunstwerk und damit ästhetisch wahres Werk auch in nichtästhetischer Hinsicht einen akzeptablen und aufschlussreichen Beitrag zur Erschließung komplexer Weltverhältnisse leisten kann und leistet. Kunstwahrheit wird so zur "Verhältniswahrheit", d.h. zu einem Verhältnis zur Wahrheit. Albrecht Wellmer<sup>186</sup> folgert aus der Tatsache, dass die Kunst vielfach in Wahrheitsfragen verwickelt ist und Wirklichkeitserfahrung eröffnet. Die Kunstphilosophie, so Seel,<sup>187</sup> muss, will sie klug sein, die Irreduzibilität des Faktums, dass die Wahrheit der Kunst die Geltung der Welterschließung ist, anerkennen. Unter Welterschließung<sup>188</sup> versteht Seel, indem er sich auf Heidegger beruft, "das Ereignis der Offenbarung der ursprünglichen Konstitution der Daseinswelt" und die "historische Entwicklung von Weisen, das Menschsein des Menschen wahrnehmen und wahrhaben zu können".

#### <sup>170</sup>-Verwendete Literatur:

- Martin Seel: Kunst, Wahrheit, Welterschließung; in: Franz Koppe (Hg.): Perspektiven der Kunstphilosophie; Frankfurt a. M. 1991;

- Martin Seel: Eine Ästhetik der Natur, Frankfurt a. M. 1991;

<sup>171</sup>-Seel: in Koppe, 1991, 37;

<sup>172</sup>-ebd.;

<sup>173</sup>-Ebd., 41;

<sup>174</sup>-Ebd., 40;

<sup>175</sup>- dies gilt allerdings nur auf dieser theoretischen Ebene;

<sup>176</sup>-Ebd., 43; Hervorhebung durch Seel; Seel nimmt hier Bezug auf M. Foucault, Sexualität und Wahrheit, Bd. II u. III, Frankfurt a. M. 1986 (Ästhetik der Existenz);

<sup>177</sup>-Ebd., 43;

<sup>178</sup>-Ebd., 44;

<sup>179</sup>- Ebd., 44/45;

<sup>180</sup>-Die Bedeutung von Zuständen und Geschehnissen für die menschliche Erfahrung und Erwartung;

<sup>181</sup>-Seel verwendet hier den Begriff "Artefakte";

<sup>182</sup>-Ebd., 45;

<sup>183</sup>-Ebd., 46;

<sup>184</sup>-Seel (ebd.) führt hier Duchamp, Albers, Johns, Serra, Stella, Judd, Kossuth, Arakawa und Graubner an;

<sup>185</sup>-ebd.;

<sup>186</sup>-Ebd., 49; A. Wellmer: Wahrheit, Schein, Versöhnung. Adornos ästhetische Rettung der Modernität, in: ders.: Zur Dialektik von Moderne und Postmoderne. Vernunftkritik nach Adorno, Frankfurt a. M. 1985, 30ff.; "Die Vermutung liegt nahe, dass die >Kunstwahrheit< - wenn überhaupt - sich nur als ein Interferenzphänomen der verschiedenen Wahrheitsdimensionen wird retten lassen."

<sup>187</sup>-Ebd., 51;

<sup>188</sup>-Ebd., 53;

**Exkurs VI: Zum Begriff der Postmoderne bei Wolfgang Iser Seite 222**

- Iser versteht die Postmoderne als Verfassung radikaler Pluralität. Postmodernismus ist die Konzeption der Postmoderne.
- „Die Postmoderne ist diejenige geschichtliche Phase, in der radikale Pluralität als Grundverfassung der Gesellschaften real und anerkannt wird und in der daher plurale Sinn- und Aktionsmuster vordringlich, ja dominant und obligat werden.“<sup>189</sup>
- Die Grunderfahrung der Postmoderne ist die von hochgradig differierten Wissensformen, Lebensentwürfen und Handlungsmustern.
- „Fortan stehen Wahrheit, Gerechtigkeit, Menschlichkeit im Plural.“<sup>190</sup>
- Die Postmoderne plädiert offensiv für Vielheit<sup>191</sup>, tritt somit antiquierten Hegemonie-Anmaßungen vehement entgegen. Sie ist von kritischem Geist, hat nichts mit gedankenloser Affirmation, „Überbau“-Phänomen oder kompensatorischen Strategien gemein.
- Die Kongruenz postmoderner Phänomene in den verschiedensten Bereichen<sup>192</sup> besteht in der Pluralität als einheitlichem Fokus.
- „Unsere Moderne ist die „postmodern“ geprägte.“<sup>193</sup> Iser ist der Ansicht, dass in der Postmoderne das Desiderat der Moderne eingelöst wird; sie ist eigentlich „radikal-modern“.
- Die Postmoderne bringt zwar einerseits einen nicht unerheblichen Freiheitsgewinn mit sich, andererseits aber auch eine Verschärfung von Problemlasten<sup>194</sup>, die insbesondere mit einer neuen Sensibilität für sie verbunden sind.

**Baustein 4: Menschenbild und Menschenbildung im Medienzeitalter****Exkurs VII: zur Geschichte der „Kindheit“<sup>195</sup> bei Neil Postman Seite 276**

Die Idee der Kindheit ist eine der großen Erfindungen der Renaissance, aber erst im 17. Jahrhundert kam die Kindheit auch als soziales Prinzip und psychologische Verfassung auf. Bis dahin sah man Kinder im Schulalter nicht anders als Erwachsene an, ihre Sprache, ihre Kleidung, ihre gesetzlichen Rechte, ihre Arbeit und ihre Spiele waren dieselben wie die der Erwachsenen, nur dass sie im Normalfall kleiner als die Erwachsenen waren. Betrachtet man zeitgenössische Gemälde, wird man diese Tatsache sehr schnell bestätigen können. Zuvor interessierte an den Kindern v.a. ihre Arbeitskraft. Postman sieht einen Hauptgrund für das Fehlen der Kindheit in den herrschenden Kommunikationsbedingungen. Die große Mehrheit der Menschen konnte weder lesen, noch schreiben. So wurde ein Kind zu dem Zeitpunkt zum Erwachsenen, als es am Erwachsenenleben teilhaben konnte, das bedeutet, wenn es gelernt hatte zu sprechen. Die voll ausgebildete mündliche Sprachkompetenz, die etwa im 7. Lebensjahr gewöhnlich erreicht wird, war also die Trennlinie zwischen dem Kleinkindalter und dem Erwachsenenalter. Eine Wende konnte also erst nach Gutenbergs Erfindung der Druckerpresse und der damit verbundenen allmählichen Alphabetisierung eintreten. Die Kindheit ist so gesehen eine Folge der allmählichen Verbreitung der Lesefähigkeit. Die europäische Kultur wurde zu einer Kultur des Lesens. Dies bewirkte, dass das Erwachsensein neu definiert wurde. Erwachsen war man jetzt erst, wenn man lesen konnte. Das Lesen ist zum einen ein unbewusster Reflex, zum anderen aber auch ein Akt der Erkenntnis. Deshalb muss man das Lesen in jener Entwicklungsperiode des Menschen ansiedeln, in der er sich mit dem Erlernen der mündlichen Sprache beschäftigt. Im 17. Jahrhundert wurden deshalb konsequenterweise die Jungen vom Rest der Gemeinschaft getrennt, um Leseunterricht zu bekommen, d.h. man brachte ihnen bei als Erwachsene zu funktionieren. Zusammengefasst bedeutet dies, dass Kinder vor der Druckerpresse durch das Sprechenlernen, quasi biologisch programmiert, automatisch zum Erwachsenen wurden, sich später aber ihr Erwachsensein durch die Lesefähigkeit erst verdienen mussten. So wurden allmählich Schulen eingerichtet. Mit dem Auftrag der Schulen den jungen Menschen Lesen und Schreiben beizubringen, begann auch die Tendenz Kinder anders als Erwachsene zu betrachten, als ungeformte Erwachsene. Damit begann man auch die menschliche Entwicklung als Abfolge von Stadien zu betrachten, die in den letzten dreihundert Jahre weiterentwickelt und verfeinert wurden. Diese Erkenntnisse wirkten sich natürlich auf die Erziehung von Kindern, auf die Erwartungen an das kindliche Denken und Sprechen, auf die Kinderkleidung und auf das Spielen und Lernen aus. So lässt sich „Kindheit“ wie folgt definieren:<sup>196</sup>

„Kindheit ist ein dem Spracherwerb analoges Geschehen. Sie hat eine biologische Grundlage, aber zu ihrer Realisierung kommt es nur dann, wenn eine gesellschaftliche Umwelt sie zum Vorschein bringt und pflegt, was heißt, dass ein Bedürfnis dafür besteht. Wenn eine Kultur von einem Medium dominiert wird, das die Segregierung der Kinder erfordert, damit sie spezielle und komplexe Befähigungen und Einstellungen erlernen, dann wird es in dieser oder jener Form zu Kindheit kommen, klar erkennbar und unverzichtbar. Wenn aber die Kommunikationsbedürfnisse einer Kultur keine langfristige Segregierung von Kindern erfordern, dann bleibt die Kindheit stumm.“

Jetzt kam eine weitere bahnbrechende technologische Erfindung ins Spiel: das Fernsehen. Die kulturverwandelnde Kraft des Fernsehens kann, und da pflichte ich Neil Postman bei, gleich stark eingeschätzt werden, wie die des Alphabets und der Druckerpresse. Postman ist der Ansicht, dass das Fernsehen, im Zusammenspiel mit anderen elektronischen Medien,<sup>197</sup> über die Macht verfügt, die Kindheit zu beenden. Dies liegt zum einen daran, dass es von

<sup>189</sup>-ebd., 5;

<sup>190</sup>-ebd.;

<sup>191</sup>-z.B. die Vielheit heterogener Konzeptionen, Sprachspiele, Lebensformen, Handlungsformen, Denktypen, Sozialkonzeptionen, etc.;

<sup>192</sup>-z.B. Literatur, Architektur, Künste, Gesellschaft, Politik, Ökonomie, etc.;

<sup>193</sup>-Ebd., 6; (Hervorhebung durch den Autor)

<sup>194</sup>-theoretischer und praktischer Natur;

<sup>195</sup>-vgl. Postman, 1999, Anhang III, 233f.; s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 3, Exkurs 7;

<sup>196</sup>-Postman, 161, 1999;

seinem Ursprung her ein nonverbales Medium ist, dass seine Botschaften und Informationen überwiegend in Form von Bildern liefert. Menschen sind Augentiere, sie sehen mehr als sie hören. Im Fernsehen sehen sie sich rasch verändernde Bilder aus einer vorgegebenen Perspektive. Das Fernsehen legt das Tempo der visuellen Wahrnehmung fest, nicht der Zuschauer. Die durchschnittliche Einstellungsdauer beträgt 3,5 Sekunden, bei Werbesendungen sogar nur 2,5 Sekunden, das bedeutet ca. 1 100 bis 1 200 Schnitte pro Stunde. Das erfordert einerseits sehr wenig analytisches Entschlüsseln, weil es so schnell gar nicht möglich ist, andererseits aber auch dass viele Bilder unverarbeitet im Kurzzeitgedächtnis abgespeichert werden. Gleichzeitig entwickelt das Fernsehen beim Menschen aber auch ganz spezifische Wahrnehmungsmuster, die dann natürlich auch auf die gesamte visuelle Wahrnehmung übertragen werden. Zum anderen ist das Fernsehen selbst eine symbolische Form, die weder eine bestimmte Vorbildung, noch eine bestimmte Ausbildung verlangt, auch braucht es weder Training, noch Vorbereitung. Man braucht dazu keine bestimmten Fähigkeiten und entwickelt dadurch auch keine. Die Fernsehkarriere beginnt bei den meisten Kindern etwa ab dem 18. Lebensmonat und nachweislich beginnen Kinder etwa ab dem 3. Lebensjahr auf das Fernsehen zu reagieren<sup>198</sup> und Fernsehen zu verstehen. Deshalb gibt es auch im eigentlichen Sinne kein besseres und kein schlechteres Fernsehen. Eine Folge einer daily soap ist genauso einfach zu verstehen, wie eine Folge der Sesamstraße. Bei Büchern ist das ganz anders. Das Fernsehen hat es gelernt Informationen hinsichtlich ihrer Zugänglichkeit in einfachster undifferenziertester Form zu präsentieren, so dass alle Programme und alle Sendungen für alle Zuschauer zugänglich sind. Fazit:<sup>199</sup>

“Das Fernsehen löscht die Trennlinie zwischen Kindheit und Erwachsensein auf zweierlei Weisen aus: Es verlangt keine Bildvoraussetzungen und es trennt sein Publikum nicht. Folglich kommuniziert es dieselbe Information an jedermann gleichzeitig, ohne Rücksicht auf Alter, Geschlecht oder Bildungsstand.”

Der Hauptunterschied zwischen Kindern und Erwachsenen ist jedoch das Reservoir an Bildern und an Wissen, das das Kind sich erst langsam erarbeiten und aufbauen muss, und die Lebenserfahrung des Erwachsenen mit all seinen Rätseln und Widersprüchen, seinem Glück und Unglück, Gewalt und Tragödien, die man den Kindern noch nicht zumuten will, ihnen eine Art Schonraum zugesteht. Das Fernsehen macht das Arrangement eines kindgerechten Schonraums allerdings unmöglich. Das bedeutet, dass von Anfang an alle Geheimnisse der Erwachsenenwelt den Kindern offen liegen, seien es die Sexualität, die Physis, u.v.a.m. D.h., das Fernsehen legt die gesamte Kultur offen und bricht jedes Tabu. Zudem lässt sich immer häufiger beobachten, dass Kinder im Fernsehen als kleine Erwachsene abgebildet werden. D.h. im Fernsehen und aufgrund des Fernsehens gibt es für die Kindheit im eigentlichen Sinne keinen Grund mehr. Man darf das Fernsehen jedoch nicht als alleinigen Grund des Niedergangs der Kindheit betrachten, hinzukommen das allmähliche Verschwinden der eigentlichen Familie und damit auch der Verlust der familiären und regionalen Sozialisation, sowie der Wandel der Bedeutung der Erwachsenenarbeit aufgrund technologischer Entwicklungen. Trotz alledem muss dem Fernsehen eine herausragende Rolle im Vertreiben der Kindheit zugeschrieben werden, denn es erreicht den größten Teil der Bevölkerung, ist für jeden zugänglich und liefert häufig die Vorbildfunktion, so kann das Fernsehen auch die Idee fördern, dass wir keine Kinder und damit auch keine Kindheit mehr brauchen.

<sup>197</sup>Radio, Tonträger (LP, MC, CD,...), Film, Video,... Heute sicher auch Internet:

<sup>198</sup>Sie haben ihre Lieblingslieder und Lieblingscharaktere, singen Melodien nach, wollen Produkte haben, die sie in der Werbung gesehen haben, beginnen Geschichten von den Fernsehhelden zu erzählen, wollen Produkte haben, die ihre Fernsehhelden darstellen, etc.

<sup>199</sup>Postman, 241, 1999;

## Baustein 6: Kunstpädagogik heute - und ihre Menschenbilder

## Exkurs I: Definition des Lernens bzw. des Lernprozesses bei Deleuze Seite 341

Deleuze<sup>200</sup> definiert den Lernprozess, als Teil eines Bildungsprozesses, wie folgt:

„Der Lernprozess ergibt sich nicht im Verhältnis zwischen Vorstellung und Handlung (als Reproduktion des Selben), sondern im Verhältnis zwischen Zeichen und Antwort (als Begegnung mit dem Anderen). Das Zeichen umfasst Heterogenität zumindest in dreierlei Hinsicht: zunächst im Objekt, das es trägt oder aussendet und notwendig eine Ebenendifferenz aufweist, wie zwei disparate Größen- und Realitätsordnungen, zwischen denen das Zeichen aufblitzt; andererseits an sich selbst, weil das Zeichen ein anderes >Objekt< innerhalb der Grenzen des Trägerobjekts umhüllt und eine Macht der Natur oder des Geistes (Idee) verkörpert; schließlich in der Antwort, die es hervorruft, wobei die Bewegung der Antwort nicht der des Zeichens >ähnelt.<“

Und daraus ergibt sich folgende Definition des Lernens:<sup>201</sup>

„Denn Lernen entwickelt sich gänzlich im Erfassen der Probleme als solcher, in der Apprehension und Verdichtung der Singularitäten, in der Zusammensetzung der idealen Körper und Ereignisse. Schwimmen lernen, eine Fremdsprache lernen, heißt, die singularen Punkte seines eigenen Körpers oder seiner eigenen Sprache mit denen einer anderen Gestalt, eines anderen Elementes zusammenzusetzen, das uns zerstückelt, uns aber in eine Welt von vorher unbekanntem, unerhörtem Problemen eindringen lässt. Und wozu sind wir bestimmt, wenn nicht zu Problemen, die sogar die Transformation unseres Körpers und unserer Sprache verlangen? Computer und Ästhetische Bildung der Differenz.“

## Exkurs II: Messbare Kriterien menschlicher Kreativität nach Lowenfeld Seite 345

**Sensitivität**<sup>202</sup>: Lowenfeld unterscheidet drei Kategorien sensitiven Erlebens:

- die geistige Sensitivität, die Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden lässt;
- die perzeptuelle Sensitivität, die sich auf die Verfeinerung der Sinnesorgane bezieht und die in visuelle, taktile und auditive Sensitivität, sowie kinästhetische und Geschmackssensitivität aufgegliedert werden kann;<sup>203</sup>
- die soziale Sensitivität, die Fähigkeit der Empathie, des sich Einfühlens in Menschen und Dingen.
- **Aufnahmebereitschaft**<sup>204</sup>: hier ist die Fähigkeit gemeint, stets aufnahmebereit zu sein, und zwar einerseits die Aufnahmebereitschaft von Ideen und die Fähigkeit aus Assoziationen Schlüsse zu ziehen, andererseits die Aufnahmebereitschaft in der Behandlung von Materialien, z.B. viele verschiedene Ausdrücke für dasselbe Gefühl bereit zu haben.
- **Beweglichkeit**<sup>205</sup>: als Fähigkeit sich schnell in neuen Situationen zurechtzufinden. Im Bildnerischen meint dies den freien Gebrauch von Ausdrucksmitteln unter Ausnutzung ihrer jeweiligen Vorteile während des kreativen/ästhetischen Prozesses.
- **Originalität**<sup>206</sup>: wird als wesentliches Grundprinzip der Entwicklung der Individualität des Menschen betrachtet.
- **Umgestaltungsfähigkeit**<sup>207</sup>: als Fähigkeit, die Funktion eines Gegenstandes zu verändern und ihm eine neue Funktion zuweisen, d.h. eine Gestalttransformation durchzuführen. Dasselbe Prinzip gilt für Traditionen. Sinnvolle Traditionen unterliegen einer ständigen Veränderung und Anpassung an neue gesellschaftliche und zeitgenössische Gegebenheiten und Anforderungen; werden diese nicht vollzogen erstarren Traditionen, werden sinnlos, und schließlich vergessen.
- **Analyse und Abstraktion**<sup>208</sup>: Bilder, die lediglich als Ganzes im Gedächtnis abgespeichert werden, verharren dort unklar, haben kein Leben. Passives Schauen und Wissen muss in bedeutungsvolles aktives Erleben transferiert werden. Details müssen aus der Ganzheit entdeckt werden, um sensitiv für sein Gegenüber, seine Umwelt werden zu können, nur dadurch wird das eigene Leben sinnvoll, sensitiv, reich.
- **Synthese**<sup>209</sup>: verstanden als Vereinigung mehrerer Elemente zu einem neuen Ganzen. Jeder kreative Prozess unterliegt diesem Wandel. Einzelelemente, z.B. Pinselstriche, werden zu einem neuen Ganzen. Grundlage dafür ist die schöpferische Idee.
- **Ästhetische Organisation**<sup>210</sup>: „sinnvolle Organisation scheint jener Bestandteil des Schaffensprozesses zu sein, der der Ästhetik am nächsten steht, denn ästhetisches Wachstum ist dafür verantwortlich, ein Chaos, als niedrigste Form der Organisation, in ein harmonisches Ganzes, als deren höchste Form, zu verwandeln.“ Das bedeutet aber auch, dass jeder Mensch lernen muss, sein Denken, sein Fühlen, seine Wahrnehmung in harmonische Beziehung zu sich selbst zu bringen.

Lowenfeld ist der festen Überzeugung, dass genau diese, eben genannten Kriterien, Hauptaufgabe der Erziehung des Menschen sein müssen.

Exkurs III: Zur therapeutischen Valenz des Ästhetischen<sup>211</sup>: Seite 346

- I. Ästhetische Objekte schweben zwischen Materialität und Immaterialität. Der ästhetische Gegenstand wird als objektivierte Idee<sup>212</sup> betrachtet, d.h. eine künstlerische Vorstellung nimmt im Laufe eines ästhetischen Prozess

<sup>200</sup> Gilles Deleuze, Differenz und Wiederholung, München 1992, S. 41;

<sup>201</sup> ebd., 244;

<sup>202</sup> ebd., 25ff.;

<sup>203</sup> perzeptuelle Sensitivität ist als verfeinerter und intensiver Gebrauch der Sinne, also als nicht anderes als „Sensibilität“ zu verstehen;

<sup>204</sup> Lowenfeld, 1960, 29ff.;

<sup>205</sup> ebd., 30ff.;

<sup>206</sup> ebd., 31ff.;

<sup>207</sup> ebd., 32;

<sup>208</sup> ebd., 32ff.;

<sup>209</sup> ebd., 33ff.;

<sup>210</sup> ebd., 34ff.;

<sup>211</sup> H.- G. Richter, Pädagogische Kunsttherapie, Düsseldorf 1984, 84ff.; s. Anhang: „Weiterführende Texte“/Kap. 5, Exkurs 3;

Gestalt an. Je nach künstlerischer Spielart dominiert die Idee oder die Materialisation, oder beide halten sich die Waage.

- II. Formalisierung und Aktionismus. Künstlerische Realisationen verlaufen einerseits geplant, kalkuliert, andererseits ungeplant, zufällig, chaotisch, oder beide Spielarten halten sich wiederum die Waage. Diese Aktivitäten können so Stabilisierungs- und Entlastungsmöglichkeiten, sowie Experiment- und Spielcharakter annehmen und bieten so gute Chancen für die pädagogische Kunsttherapie.
- III. Symbolik: intersubjektiv und privatheitlich, esoterisch. Der ästhetische Gegenstand hat einen ganz besonderen symbolischen Charakter, dieser entsteht u.a. durch die Mechanismen der Verdichtung, der Vereinigung, der Bedeutungsübertragung und der Verschiebung. Ästhetische Prozesse ermöglichen ein großes Spektrum von Symbolisierungsprozessen: es kann auf konventionalisierte Symbolsprachen zurückgegriffen oder privatheitlich-subjektive Symbolisierungen entstehen, die Schutzfunktion und Entäußerungscharakter haben können.
- IV. Struktur und Geschichtlichkeit. Im ästhetischen Gegenstand ergänzen sich synchrone, strukturelle, systematische Betrachtungsweisen gegenseitig mit diachronen und historischen. Ästhetische Erziehung kann in der Konsequenz immer durch Komplementarität gekennzeichnet werden. Dieser Grundsatz hat für die pädagogische Kunsttherapie nur heuristischen Wert, man denke an die kunsthistorische Stilabfolge. In der Kunsttherapie können Sequenzen von Nöten sein, die Abfolge muss umkehrbar sein, Entwicklungselemente kombinierbar. Genauso kann z.B. der Aspekt der bildnerischen Struktur zugunsten eines senso-motorischen Trainings vernachlässigt werden. „In dem Kampf gegen den Überfluss, der unser kulturelles Leben zu ersticken droht, hat die Kunst eine bedeutende Funktion. Kunst hat Respekt vor der Materie, ist aber nicht materialistisch.“<sup>213</sup>

## Exkurs IV: Kreativität aus der Sicht verschiedener psychologischer Schulen Seite 350

### a. die psychoanalytische Sichtweise:

Grundlegend ist das Freudsche Prinzip der Sublimation. Die Motivation zu kreativen Leistungen muss in der Ablenkung oder Verschiebung libidinöser Energie von ihren ursprünglichen Zielen gesehen werden. D.h. der kreative Prozess hat dann seinen Ursprung im Konflikt, ist nichts anderes als narzisstische Libido, die sich von einer Person auf ein Objekt, ein Werk verschiebt. Der Lustgewinn des Rezipienten besteht in der Identifikation mit dem dargestellten Konflikt zwischen Trieb und Widerstand. Der kreative Prozess läuft nach Freuds topischem System im Unbewussten ab, es sind Primärvorgänge, den Träumen vergleichbar. Kreativität ist somit abhängig von der Möglichkeit an unbewusstes Material zu gelangen. Es ist eine organisatorische Leistung des Ich, seine Fähigkeit, Regression selbst zu regulieren und die Primärvorgänge zu beherrschen.

### b. Kreativität aus der Sicht der Gestalttheorie:

Im Denken gruppiert, reorganisiert, strukturiert das Individuum und bleibt immer auf das Ganze bezogen; dem produktiven Denken liegt der Wunsch, den Zusammenhang zwischen Form und Inhalt zu finden, zugrunde und eine „ganzheitliche“ Struktur zu finden. Im kreativen Denken wird eine neue Idee oder Einsicht geformt, die plötzlich entsteht, nicht logisch, nicht vernunftmäßig, sondern intuitiv. Kreatives Denken<sup>214</sup> besteht aus der Konflikt-, der Material- und der Zielanalyse. Das Kreative ist die Variation des kritischen Situationsmomentes, d.h. dass neue Strukturen immer schon in der Situation vorhanden sind. Der schöpferische Prozess kann als zwei Wirkungsweisen betrachtet werden:<sup>215</sup> als Lenkungsprinzip, das den Zugang in eine bestimmte Richtung zwingt, und als Magneten, dass vom Ziel her bestimmte Reize ausgestrahlt werden, die eine zwanglose Zielerreichung ermöglichen. Beim schöpferischen Prozess steht auf der einen Seite das Bemühen, das nach Lösungswegen sucht, Vermutungen aufstellt und prüft und sich durch verschiedenste Widerstände durchkämpfen muss, und auf der anderen Seite das Objekt mit seiner Eigengesetzlichkeit. Einsicht kann nicht gelehrt werden, aber es können Bedingungen geschaffen werden, unter denen Einsicht erfolgen kann.

### c. die Sicht der humanistischen Psychologie:

Fromm<sup>216</sup> unterscheidet zwischen kreativem Tun, künstlerischer Tätigkeit, und kreativer Haltung, als Basis für menschlich erfülltes Leben. Für Rogers ist Kreativität das Ideal der „fully functioning person“.<sup>217</sup> Maslow sieht darin den Ausdruck elementarer menschlicher Gesundheit<sup>218</sup> und Matussek die Chance zur Selbstverwirklichung.<sup>219</sup> Für Moreno<sup>220</sup> ist es die menschliche Fähigkeit zu schöpferischem Handeln, zu Gestalten der Wirklichkeit. Sie ist formende Substanz für die Energie der Spontaneität, und diese ist letztendlich in der biologischen Dynamik und Vitalität des gesunden Organismus begründet.

## Exkurs V: Der kreative Prozess Seite 350

Eine neuere Phaseneinteilung stammt von K. Motamedi<sup>221</sup>. Sie ist deshalb von besonderem Interesse, weil sie die Praxiserfahrung miteinbezieht, dass kreative Prozesse selten linear ablaufen, sondern Rückwege, Irrwege, mehrfach durchlaufene Wege, Sprünge zwischen den einzelnen Phasen, etc. an der Tagesordnung sind. Die einzelnen Phasen, von Nr. 1 bis Nr. 7, stellt er sich folgendermaßen vor:

<sup>212</sup>. vgl. z.B. Hegel „objektiver Geist“;

<sup>213</sup>. E. Kramer: Kunst als Therapie mit Kindern, München/Basel 1975/1978, S.34;

<sup>214</sup>. vgl: K. Duncker: Zur Psychologie des produktiven Denkens, Berlin 1935;

<sup>215</sup>. Wolfgang Metzger 1962;

<sup>216</sup>. E. Fromm: The creative attitude, New York 1959;

<sup>217</sup>. C. Rogers: Towards the theory of creativity, New York 1959;

<sup>218</sup>. A. H. Maslow: Psychologie des Seins, München 1968/1973;

<sup>219</sup>. P. Matussek: Kreativität als Chance, München 1974;

<sup>220</sup>. Moreno 1953;

<sup>221</sup>. ders.: Creative process, in: Journal of creative behaviour, Vol.16 Nr.2 (1982), State University Collage Buffalo;

## 616

- 1. **Framing:** ein erster Stimulus taucht auf, erweckt Aufmerksamkeit, erstes „Kennenlernen“;
- 2. **Probing:** erste rationale Annäherung, neue Informationen kommen hinzu, alles, was nur irgendwie in Verbindung zum Problem steht, wird in die Betrachtung einbezogen;
- 3. **Exploration:** der subjektive Anteil des Experimentierens. Ein nahes, gefühlsmäßiges Verbundensein mit dem Problem. Zweifel an den eigenen Fähigkeiten, den alten Problemlösestrategien, ein Gefühl der Bedrängnis durch das bestehende Chaos, den Lösungsdruck, weitere Verbundenheit mit der Problemstellung;
- 4. **Revalating:** „The effective surprise through inductive deductive cycles of sensing, thinking, intuiting and feeling, integration of all faculties of both, right brain and left brain functions, emotional intrigue significant amount of unprecedented empathy with the phenomem and self-insight new perspacity and the'aperçu' is gained.“
- 5. **Bestätigungsphase:** der Versuch die Wichtigkeit der „Offenbarungsphase“ (4.) zu bestätigen. Lösung vom Subjektiven, schrittweises objektiver werden und Untersuchung der gemachten Entdeckungen;
- 6. **Reframing:** der Wert der Entdeckung wird bestätigt, Bekanntes und Neues kommen zur Synthese;
- 7. **Realizing:** das Ausarbeiten und Kommunizierbarmachen für die Umwelt.

## Exkurs VI: Der therapeutische Prozess Seite 350

F. Perls stellt sich den therapeutischen Prozess zwiebelförmig in fünf Schichten vor:

- 1. **Cliché layer:** das Individuum verhält sich klischeehaft, unpersönlich, entsprechend der sozial erwarteten Rollen;
- 2. **Role playing layer:** wenig Spontaneität, rigide Rollenmuster, reduzierte Sozialkontakte, nur eingeschränkter Zugriff auf Gefühle;
- 3. **Impass layer:** Blockierung;
- 4. **Implosive layer:** konflikthaft gebundene, polarisierte Kräfte und Ambivalenzen werden verdeutlicht, bewungsloses, gespanntes Verhalten, Leere, Fixierung auf ein Selbstkonzept, Rat- und Ausweglosigkeit, Ausbruch existentieller Angst und Phobien, Erleben von Grenzerfahrungen, Abwehrhaltung;
- 5. **Explosive layer:** Basis: genügend großes Vertrauen zum Therapeuten, freie Impulsentfaltung, Durchbruch bisher vermiedener Polaritäten (Trauer, Schmerz, Freude, Zorn, Glück,....).

D.h. kreative und therapeutische Prozesse laufen in ähnlicher Art und Weise ab. Beide brauchen einen Stimulus, beide brauchen das Sammeln möglichst vielfältiger Informationen aus unterschiedlichsten Quellen. Beide bedürfen der Verunsicherung und der Aktion und beide verlangen abschließend eine gewisse Neuorientierung. So können Initial- und Präparationsphase, Aktions- und Inkubationsphase, Integrations- und Verfikationsphase, sowie die abschließende Neuorientierungsphase parallel gesehen werden. Dabei gibt es vier grundlegende Faktoren, die das Gelingen kreativer und therapeutischer Prozesse beeinflussen:

- 1. Müssen, damit etwas Neues überhaupt entstehen kann, bestehende Strukturen gelockert oder sogar werden. Dabei kommt dem Widersprüchlichen, dem Alogischen, dem Chaotischen, dem Ungetrennten, dem Paradoxen eine besondere Rolle zu, da hier Imagination und Realität einander durchdringen und in der Imagination die menschliche Kreativität wurzelt.
- 2. Muss das Individuum in der Lage sein in Kontakt mit anderen zu treten, aus sich heraus in die Welt hinein handeln zu können. Nur dann kann Neues entstehen, kann das Individuum sich selbst verwirklichen.
- 3. Müssen Grenzsituationen erlebt werden, denn nur dann wird die ganze Kraft mobilisiert, ob angenehm oder unangenehm, auch wenn man dann den gesamten Mut, die gesamte Entschlossenheit zusammennehmen muss.
- 4., vielleicht am aller wichtigsten, das Vertrauen. Erreichtes und bestehendes aufzugeben ist nur dann möglich, wenn der Mensch Vertrauen gefasst hat, wenn er weiß, dass er zwar bekanntes Gebiet verlässt, aber irgendwo anders wieder ankommt. Er braucht Vertrauen in sich selbst und zu seinen Mitmenschen.

## Exkurs VII: Zur leiblich-sinnlichen ästhetischen Wahrnehmung Seite 363

Zurück zum Ausgangsbeispiel<sup>222</sup>. Die Autorin formuliert das Ziel ihres Unterrichtsvorhabens wie folgt:<sup>223</sup>

„In leiblich – sinnhaften Wahrnehmungen von originaler Plastik sollen die unterschiedlichen >eigen – sinnigen< Impulse der Sinnesfelder zur sinnbildenden Auslegung der Plastik provoziert werden. Sprachliche, zeichnerische und gestisch – handelnde Konstitutionen der Wahrnehmungen sind dabei für eine Vergegenwärtigung der vielfältigen Sinnbezüge unerlässlich. Außerdem sollen Künstler/-innenaussagen die individuellen Auslegungen erweitern, bzw. ein Befragen der eigenen Erfahrungen anstiften.“

Die Autorin geht davon aus, dass im Wahrnehmungs- und Auslegungsgeschehen zwischen Ich und Welt wirklichkeitsverwandelnde Sichtweisen entstehen, die zu den vorherigen Erfahrungen der Schüler/-innen in Relation gestellt werden können. Mit Projekten, wie diesem, oder in der „Aktion lebendige Plastik“<sup>224</sup>, versucht die Autorin das Kunstwerk als „ästhetisches Differenzgeschehen >begreifbar< zu machen“.<sup>225</sup> Ein Kunstwerk wird als „interferentielle“ Ausdrucksform beschrieben, in der drei miteinander „streitende“, weil unterschiedlichen Sinn provozierende, Sichtweisen, die kontemplative, die korrespondive und die imaginative, ein ästhetisches Differenzgeschehen bilden.

Bildungstheoretisch aufgearbeitet kann man zu folgenden Schlussfolgerungen kommen:

- Die ästhetische Funktion ist ein Störmoment zwischen Normiertem und Nichtnormiertem in allen Praxen des Lebens<sup>226</sup>, d.h. der Bildungsprozess selbst hat ästhetische Momente aufzuweisen;

<sup>222</sup>. Schüler/-innen erarbeiten gleichzeitig blind ertastend und zeichnend Plastiken von Alberto Giacometti;

<sup>223</sup>. Peters, 1996, 158;

<sup>224</sup>. eine Auseinandersetzung mit Werken Henry Moores, s. auch Peters, 1996, 167f.;

<sup>225</sup>. Peters, 1996, 171f.;

- Im Prozess der Selbstwerdung zeigen sich neben der Aufmerksamkeit für die Genesis und Wandelbarkeit der eigenen Wahrnehmung auch eine veränderte Erfahrung von Instrumentalität. Kunst wird zum Instrument möglicher Selbstdarstellung. Es eröffnet sich eine verwandelte Form instrumentellen Handelns, das sinnbildend und sinnverschiebend Selbst und Werk transzendiert.<sup>227</sup>
- Die einstige „Perfektionsidee“ von Unterrichtung wird ersetzt durch grundsätzliche Unabgeschlossenheit von Erfahrungsprozessen, durch den risikoreichen Umgang mit vorläufigen, stetig neu zu erprobenden Wahrnehmungs-, Sprach- und Handlungsstrategien, die sich nicht mehr aus Bildungsgütern und zur Routine gewordenen Alltagserfahrungen nähren können. Lernen bedeutet ständiges Umlernen, die Bedeutung von „Differenz, Diskontinuität und Pluralität“ rückt ins Zentrum der Aufmerksamkeit.<sup>228</sup>

### Exkurs VIII: Mädchenästhetik<sup>229</sup> Seite 374

Der Begriff „Mädchenästhetik“ entwickelte sich zu Beginn der 80iger Jahre.<sup>230</sup> Dabei wurde ein Versuch unternommen „weibliche Ästhetik“ und „Jugendästhetik“ auszudifferenzieren. „Der Begriff geht von der Voraussetzung aus, dass die ästhetischen Erfahrungen, Vorlieben, Bedürfnisse, Verhaltensweisen und Produktionen von Mädchen andere sind, als die von Jungen.“<sup>231</sup> Nach der traditionellen Position der ästhetischen Erziehung werden die Interessen und Produktionen der Mädchen entweder unter die der Jungen subsumiert oder aber mit negativen Werturteilen belegt.<sup>232</sup> Diese Sichtweisen haben eine lange Tradition. Obwohl seit Jahrzehnten emanzipatorische Erziehungsvorstellungen diskutiert werden, die die traditionellen spezifischen Rollenfixierungen von Mädchen und Jungen zu durchbrechen suchen, orientieren sich Mädchen und Jungen immer noch an den in unserer Gesellschaft über die Medien bereitgestellten Leitbilder und den damit verbundenen Erwartungsmustern an ihre Geschlechtsidentität.<sup>233</sup>

„So lieben Mädchen z.B. alles, was die Innenräume privater Lebenswelten harmonisch ausgestaltet, was emotionale Beziehungen ermöglicht, positive oder romantische Sichtweisen von Liebe, Partnerschaft und Familie enthält, eigene Selbstdarstellungswünsche in Bezug auf Körperinszenierungen und Mode befriedigt usw. (...) Gewaltdarstellungen und Technik sind fast gänzlich ausgespart, während sie in den Jungenwelten dominieren. Die ästhetischen Darstellungen der Mädchen in der Pubertät beziehen sich vor allem auf die Darstellung weiblicher Schönheit (Porträts, Modepüppchen), auf die Darstellung von Liebe (Paare), auf Tiere (Pferde) und Gegenstände des Interieurs.“<sup>234</sup>

Ob es neben den eindeutig spezifischen Inhalten und Motiven auch eine spezifische ästhetische Bildsprache der Mädchen gibt, lässt sich allerdings nicht eindeutig beantworten. Es lässt sich jedoch nachweisen, dass Mädchen ein größeres Interesse am Detail haben, gerne Muster und Ornamente aufgreifen und in der Durcharbeitung ausführlicher sind. In der Diskussion der „Mädchenästhetik“ wird dabei auf folgende zentralen Themenstellungen abgezielt:

- a. die Sicht- und Erfahrbarmachung der Andersartigkeit von Mädchen;
- b. die Aufwertung der ästhetischen Vorlieben der Mädchen;
- c. die Vermittlung eines Bewusstseins der historischen Sichtweisen und Wertschätzungen weiblicher Interessen und Kreativität an die Mädchen;
- d. die Erweiterung der Handlungsräume der Mädchen als Angebot, in denen auch Technik, Arbeitswelt, Wissenschaft, Kultur und Gewalt vorkommen.<sup>235</sup>

Mädchen müssen sich aus der Innenwelt hinaus in die Außenwelt vorwagen, Jungen müssen die Möglichkeit bekommen sich aus der Außenwelt in die Innenwelt zurückziehen zu können, diese zu erfahren. Ästhetisches Handeln ist Probehandeln. Mädchen und Jungen sollten diese Spielweise zur Identitätsfindung und Persönlichkeitsentfaltung nützen.

### Exkurs IX: Zehn Thesen zu einem feministischen Ansatz der Kunstpädagogik<sup>236</sup> Seite 375

Zusammenfassend lassen sich thesenartig folgende Forderungen an einen feministisch orientierten kunstpädagogischen Ansatz stellen:

- Kulturelle Normen und gesellschaftliche Strukturen, die Geschlechter trennend und hierarchisierend wirken, müssen demaskiert werden.
- Tradierte und aktuelle Kultursysteme müssen reflektiert und auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft werden.
- Die verschüttete Geschichte weiblicher Sozialisation, Biografie und Leistung in Kunst und Wissenschaft muss thematisiert und vermittelt werden.
- Es muss zur Überwindung vereinseitigter und reduzierter Fähigkeiten, sowie zur allseitigen, „ganzheitlichen“ Bildung des ganzen Menschen motiviert werden.
- Durch ästhetisch – politisch – soziale Bildung muss das Selbstwertgefühl, das Wissen und das Ausdrucksvermögen gestärkt werden.
- Selbstständiges Auseinandersetzen und Experimentieren mit allen Bildungs- und Erlebnisqualitäten muss ermöglicht und gefördert werden.

<sup>226</sup> vgl. Jan Mukarovsky: Kapitel aus der Ästhetik, Frankfurt a. M. 1978;

<sup>227</sup> vgl.: Lingner/Walther, Kunstforum Bd.76, 8/84, S. 60 – 113;

<sup>228</sup> vgl.: Meyer – Drawe, Risiko des Lernens; in: Lernen Ereignis und Routine, Jahreshft Friedrich Verlag 1986, S.186f.; und Christoph Wulf (Hg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie; Weinheim/Basel 1994, S.12;

<sup>229</sup> „Mädchenästhetik“: Helga Kämpf-Jansen: Mädchenästhetik. Annäherung an einen Begriff; in: Staudte/Vogt, 1991, 103 105;

<sup>230</sup> Helmut Hartwig: Jugendkultur, Reinbek 1980;

<sup>231</sup> Kämpf-Jansen, 1991, 103;

<sup>232</sup> z.B. Mädchen ahmen nach, lieben kitschige Bildmotive, verwenden Klischees, neigen zu dekorativen Lösungen, etc.;

<sup>233</sup> ebd.;

<sup>234</sup> ebd., 104;

<sup>235</sup> ebd., 104/105;

<sup>236</sup> Gitta Martens: Zehn Thesen zur Feministischen Kulturpädagogik; in: Staudte/Vogt, 1991, 290 298;



## 618

- Es muss um politische Unterstützung der besonderen kulturellen Bedürfnisse gerungen werden.
- Es muss ein Beitrag zur aktuellen kulturellen Auseinandersetzung mit den Geschlechtern geleistet werden.
- Es muss intensiv der Ausgrenzung der Frau aus dem kulturellen Leben entgegengewirkt und die Diffamierung weiblicher Ausdrucks- und Gestaltungsformen gestoppt werden.
- Es muss zu einer intensiven Aktionsforschung beigetragen werden in der Frau Subjekt und Objekt der Kritik ist.
- Dabei darf nicht von der patriarchalen zur matriarchalen Weltordnung gewechselt werden, Geschlechterdifferenz muss als Gewinn verstanden und dieser Differenz muss auch in der Kunstpädagogik in Inhalt, Technik und Methode Rechnung getragen werden.

## Exkurs X: Definition eines Kulturbegriffes Seite 404

Der Begriff „Kultur“ wird aus dem Lateinischen „cultura“ abgeleitet. Dort bedeutet er: Pflege (des Ackers), Bearbeitung, Bestellung, Anbau, Landbau, aber auch geistige Pflege, Ausbildung intellektueller Fähigkeiten.<sup>237</sup> Heutzutage steht der Begriff für den „geistig – sozialen Entwicklungsstand sowie die Gesamtheit der Errungenschaften auf geistiger, künstlerischer und humanitärer Ebene“. Häufig bezieht man den Begriff auf eine ethnische Einheit in einem historisch begrenzten Zeitraum. Sehr häufig<sup>238</sup> ist Kultur der Inbegriff alles Nichtbiologischen in einer Gesellschaft, das was nicht „Natur“ ist. Wie kommt der Mensch zu seiner Kultur, wie wird Kultur weitergegeben, tradiert? Dieter Claessen spricht von der zweiten, soziokulturellen Geburt des Menschen, bei der es um seine emotionale Fundierung, um seine Sozialisierung, und damit sein Weltvertrauen und Weltverständnis, sowie seine primäre soziale Fixierung, um die spezifische Formung seiner Individualität durch Interaktion und um seine Enkulturation, als soziokulturelle Prägung und Vorbereitung für seine „soziale Rolle“ geht. Sozialisation setzt sich zusammen aus der Sozialisierung, der Enkulturation und der sekundären sozialen Fixierung. Der Grundprozess ist dabei die Tradierung sozio-kultureller Werte. Kulturelle Werte sind Triebwerte, sie sind subjektiv spontan Erlebtes und sie sind sozial vorgegeben. Werte sind dabei als kulturspezifische Maßstäbe zur –Orientierung, um sich „richtig“ verhalten, um „richtig“ erleben und fühlen zu können. Daraus entsteht eine kulturelle Grundpersönlichkeit, als rahmenhafte Anpassung an die Gesamtkultur. Ein kulturelles System äußert sich als objektivierter Geist insbesondere in Architektur und Bildender Kunst. Es entsteht so in der Gesellschaft ein Werterhaltungssystem, einem Art Einstellungsbündel. Kulturelle Werte sind von allgemeiner Bedeutsamkeit, da sie den allgemeinen Unter- und Entscheidungsdruck einschränken, Ordnungsvorgaben geben. Soziale gemeinsame Werterhaltungssysteme haben funktionale Auswirkungen auf das Wohl der Gesellschaft, aber dies muss nicht unbedingt dem Wohl des Individuums entsprechen. Allerdings gibt es in keiner Gesellschaft ein nur annähernd geschlossenes, aufeinander bezogenes und abgestimmtes Wertesystem, weil es sich um historisch entstandene Kategorien, um die Verbindung von Persönlichkeiten und um ein Abhängigkeitssystem zu ökonomischen Grundlagen der Gesellschaft handelt, Werte werden übertragen durch die Sozialisation und ihre Internalisierung, sie werden imitiert und das Individuum identifiziert sich mit ihnen. Sozialisation muss hier als Entpersönlichung, als Internalisierung durch Konditionierung von Normen, ergänzt durch bewusstes Lernen, verstanden werden. Die Sozialisation ist ein Teil der Enkulturation. Stellt man die Werte dem Individuum gegenüber, so muss es zwischen beiden zu Spannungen kommen: es handelt sich um das existentielle Paradoxon des Menschen: der soziale/reale Bereich steht in einem dynamischen Prozess mit dem kulturellen Bereich. Der Mensch braucht einerseits Werte zum Überleben, andererseits aber muss er sie verlassen, um sich verändern, sich weiterentwickeln zu können. Werden kulturelle Werte in der Erziehung zu intensiv als Verhaltensdirektiven vermittelt, so ist das Resultat ein realitätsunangepasstes, zu enges, doktrinäres Verhalten, eine zu schwache Vermittlung führt zu einem „un-gebundenen“ Verhalten. Beide Muster haben direkte Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung. Werte werden primär in der Familie erhalten, aber auch verändert und wirken durch die Familie auf die Gesellschaft. Die Kernfamilie gibt dadurch auch ein primäres Handlungssystem vor. Enkulturation ist damit kulturelle Vererbung. Zweifelsohne muss es zu Konflikten zwischen dem Familienstil und der Kultur kommen. Verhaltenstile des Menschen sind geprägt durch seine Persönlichkeit, sie sind familiengebunden, sie sind desweiteren schicht-, klassen-, kasten- und kulturspezifisch. In der Kernfamilie werden zunächst die Grundbedürfnisse befriedigt und Grundverhaltensmuster trainiert: Durst, Hunger, Liebe, Sexualität, Pflege, Fürsorge, Wahrnehmungs- und Sprechangebote, Geselligkeit und Kooperation. Verlässt ein Mensch sein primäres kulturelles Wertesystem, ist es für ihn immer eine große Belastung. Die Forderung nach Kulturangleichung, wie z.B. bei Immigranten, bringt ihn an die Grenzen seiner Belastbarkeit.

Exkurs XI: Interkulturelle Museumspädagogik<sup>239</sup> Seite 405

Doris Jacobs beschreibt folgende Ziele und Inhalte Interkultureller Museumspädagogik:

- Sensibilisierung der Wahrnehmungskompetenz;
- Erweiterung der Sachkompetenz;
- Positive Identifikation mit dem Herkunftsland;
- Der historische Wandel kultureller Werte und Normen;
- Expertenkompetenz zur Klärung kultureller Phänomene;
- Stärkung und Auf-/Ausbau der eigenen (kulturellen) Individualität;
- Die erfolgreiche Bewältigung angemessener Aufgaben;
- Kooperation in gemischtkulturellen Gruppen;
- Eine interkulturelle Kreativierung;
- Kulturelle Partizipation;

Projekte Interkultureller Museumspädagogik können vielerlei Gestalt sein. Im künstlerischen Bereich könnte man

<sup>237</sup> Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, dtv, München 1995, 743;

<sup>238</sup> z.B. Rolf Schwendter: Theorie der Subkultur, Frankfurt a.M. 1981;

<sup>239</sup> Interkulturelle Museumspädagogik Doris Jacobs, 1989;

u.a. an die Inszenierung von und die ästhetisch aktive Auseinandersetzung mit Kunstobjekten denken, die z.B. den Lebensalltag, die Familie, Feste, Spiele, Gebrauchsgegenstände des täglichen Lebens, Essen und Trinken, Wohnen, Märchen und Fabeln, etc. thematisieren. Dinge, die die Alltagserfahrungen der Teilnehmer/innen unmittelbar berühren, die zum Vergleich anregen, die neugierig machen. Das Museum kann hier im Idealfall zum „Kulturspiegel“, die Museumspädagogik zum „Dialog zwischen den Kulturen“ werden.

## Exkurs XII: Kunst und Gegenwartskunst<sup>240</sup> Seite 407

Selle beschreibt einen Katalog gängiger Vermeidungsstrategien von Gegenwartskunst, auf den ich an dieser Stelle näher eingehen möchte:

- „Verdrängung des Gegenstands infolge von Berührungängsten oder Beipflichtung zum gesellschaftlichen Vorurteil.“  
Gegenwartskunst ist oft spröde, sperrig, verschließt sich dem Betrachter, irritiert seine Wahrnehmung, wirkt abstoßend. Es gibt keine festen Strategien im Umgang, in der Vermittlung und keine immer erfolgreichen Wege zum Verstehen von Gegenwartskunst. Die Gesellschaft steht ihr i.A. kritisch, eher ablehnend gegenüber. Die Kunstpädagogik steht in einem ständigen Selbstrechtfertigungszwang. Schlägt sich der/die Kunstpädagoge/-in hier auf die Seite der Gesellschaft, so gewinnt er/sie an Anerkennung. Gegenwartskunst hat nicht nur in der Grundbildung, sondern auch in der Ausbildung von Kunstpädagog/-innen, nur einen kleinen Stellenwert.
- „Zurichtung des Gegenstands im Zuge pädagogischer Funktionalisierung (Lernen an Kunst für übergestülpte Zwecke).“  
Die Pädagogik, also auch die Kunstpädagogik verwendet Techniken, Materialien, Themen, Kunstobjekte, Medien, Verfahren, etc., um durch sie zu einem bestimmten Bildungsziel zu gelangen, sie arbeitet also immer funktional<sup>241</sup>. Anders ausgedrückt werden Methoden und Medien durch die Pädagogik stets funktionalisiert. Dies kann soweit gehen, dass ein Medien nur Mittel zum Zweck einer Vermittlung wird, z.B. eines Kunststiles, einer Technik, einer Thematik etc. Das Objekt selbst wird dabei nebensächlich, ja unwichtig, verliert an Selbstwert. Es wird funktionalisiert. Schüler/-innen werden zunächst mit dem Objekt motiviert, um dann in medias res eines trockenen Lerngegenstandes gestoßen zu werden. Dabei bleibt immer ein bitterer Nachgeschmack zurück. Wenn zudem, wie bereits beschreiben, Unsicherheit im Umgang mit Objekten der Gegenwartskunst besteht, können diese nur schlecht in diesem Sinne pädagogisch funktionalisiert werden. D.h. Objekte der Gegenwartskunst passen nicht ins Curriculum, da sie diesem nicht explizit dienen, sie nicht so offensichtlich funktionalisierbar sind.
- „Vermeidung des Gegenstands durch ausschließliche Kritik im Sinne von Praxisverbot.“  
Denkt man z.B. an Sedlmayr<sup>242</sup>, so wird in der Kunstkritik, der Kunstgeschichte und der Kunstphilosophie vielfach vom Ende der Kunst in der Gegenwart, von ihrer Agonie gesprochen. Wenn diese Diagnose zuträfe, so hätte Gegenwartskunst keine Zukunftsrelevanz, wäre im Sinne bildungstheoretischer Didaktik<sup>243</sup> also nicht bildungsrelevant und kann somit nicht Teil des Curriculums einer Grundbildung sein. Deshalb eignet sie sich auch nicht für praktische Problemstellungen.
- „Reduktion des Gegenstands durch Beschränkung auf Teilaspekte oder durch didaktische Zensur.“  
Otto/Otto schlagen in ihrem Werk „Auslegen“ als ein Grundprinzip ihres Konzeptes das Sammeln vor. Gesammelt wird z.B. eine Motivreihe, z.B. „Eltern“, ganz gleichgültig aus welchem Zusammenhang die gesammelten Objekte stammen, welche Gesamtbildaussage dahinter steckt, etc. Die Reduktion auf einen Teilaspekt, sei es ein Motiv, eine Thematik, eine Technik, etc., verfälscht das Ausgangsobjekt, reduziert es, zerstört seine „Aura“. Didaktische Zensur kann Aspekte eines Kunstobjektes, die eben nicht in die Zielvorstellung eines bestimmten kunstpädagogischen Vorhabens passen, ausblenden, stillschweigen. Sprechen die Teilnehmer/-innen eben diesen Aspekt trotzdem an, stören sie den geplanten Unterrichtsverlauf. Kunstrezeption ist Privatsache, sie verläuft alleine, einsam. Sie kann nicht kanalisiert werden, denn Wahrnehmung verläuft stets selektiv, ist an Vorerfahrungen geknüpft. Welches Bild einer Ausstellung wie und warum einen Betrachter anspricht, ist nicht planbar. Der emotionale Zugang zu einem Bild ist unverzichtbar. Es muss sich ein intensiver Dialog zwischen Bild und Betrachter entwickeln, eine Art „erotische“ Beziehung, die eben nicht vorhersehbar und vorherplanbar ist. Planbar ist die Vermittlung von Wissen. Wissen über bildnerische Strukturen, Techniken, Verfahren, über kunsthistorische Epochen, Stilrichtungen, Strömungen, über Künstler/-innen, etc. stellt den Blick, kanalisiert ihn. Die Wahrnehmung eines Kunstobjektes verläuft nicht mehr „ganzheitlich“, sondern richtet sich ausschließlich auf wissenschaftlich abgespeicherte Teilaspekte, alles andere wird nicht wahrgenommen. Das Kunstobjekt verliert seine Polyvalenz, seine Magie, wird platt, alltäglich.
- „Auflösung des Gegenstands durch Entdifferenzierung der ästhetischen Gattungen bzw. Erfahrungsfelder.“  
Ein ganz ähnlicher Prozess, wie der eben beschrieben, nur dass der ästhetische Gegenstand hier nicht nur auf Teilaspekte reduziert wird, sondern z.B. auch unter dem Stichwort „Sammeln“ einfach wild zusammengetragen wird, was auch nur in weitestem Sinne mit dem Thema zu tun haben könnte, egal aus welchem Bereich der Kultur oder Alltagskultur die Fundstücke stammen. In der aktuellen Kunstdidaktik wird der Kunstbegriff teilweise so weit gefasst, dass eben beinahe alles darunter fallen kann, die Grenzen zwischen Kitsch und Kunst fallen. Es ist eine Ästhetisierung, ja sogar eine Musealisierung der Welt zu beobachten. Alles, ja sogar ein simples Einkaufszentrum, wird in der Planung ästhetisiert. Wird jedoch der Unterschied zwischen Kunst, Gebrauchskunst, Alltagsgegenständen, etc. immer weiter verwischt, stumpft das Auge ab, da es quasi von „Highlight“ zu „Highlight“ springen muss. Ästhetische Objekte werden zur Normalität, verlieren ihre Sonder-

<sup>240</sup> Kunstpädagogik und Gegenwartskunst :vgl. Selle, Über das gestörte..., 1990; 29;

<sup>241</sup> Otto/Otto, Auslegen, Seelze: Friedrich 1987;

<sup>242</sup> Hans Sedlmayr: Verlust der Mitte. Die bildende Kunst des 19. Und 20. Jahrhunderts als Symptom und Symbol der Zeit, Salzburg 1948/ Berlin 1988;

<sup>243</sup> vgl. Wolfgang Klafki;

stellung, aber auch ihre Kraft, ihren Zauber. Eine durchästhetisierte Welt ist auch eine entmenschlichte Welt, die Welt wird zum Museum. Daraus entsteht eine Sehnsucht zurück zum Natürlichen, zum Einfachen, zum Handgemachten, zum Menschlichen, eben nicht ganz Perfekten. Die Ästhetisierung der Welt erzeugt also nicht eine intensive Zuwendung zur Kunst, eine „Traumwelt“ für Kunstpädagog/-innen, sondern im Gegenteil, sie macht Kunstpädagog/-innen überflüssig, wenn da nicht doch noch eine ganz spezifisch menschliche Ausdrucksmöglichkeit wäre, auf die nicht verzichtet werden kann. In einer ästhetisierten Welt sollte der Kunstpädagoge also nicht die Ästhetisierung durch Entdifferenzierung weiter treiben, sondern ganz bewusst dieser Bewegung entgegen steuern und auf die Besonderheit des menschlichen Ausdrucks im Bildnerischen abheben, aber nicht verbal, sondern diesen erfahrbar machen.

• „Relativierung des Gegenstands durch „wichtigere“ Lernbereiche wie Medien und Alltag bis hin zur Totalaufgabe im Verdrängungswettbewerb.“

Die Beschäftigung mit Kunst wird und wurde gerne als Orchideenfach, als netter Zeitvertreib, als Möglichkeit der Kompensation, etc. betrachtet. Wie viel wichtiger muss es doch der Gesellschaft erscheinen, sich mit den aktuellen Problemen zu beschäftigen. In Baden-Württemberg finden wir dazu momentan die sogenannte „Landesmedienoffensive“. Gelder werden locker gemacht, um sie in die Grundausbildung der Schüler/-innen am Computer zu stecken. Soziale und ökologische Themen drängen sich der Gesellschaft auf. Die Tatsache, dass die zeitgenössische Kunst aktuelle Themen reflektiert, wird gezielt durch selektive Wahrnehmung ignoriert, verdrängt.

• Fehleinschätzungen des Gegenstands aus Unkenntnis oder Voreingenommenheit, z.B. für ältere Kunst.“

Der/die Kunstpädagoge/-in, der/die mit aktueller Kunst arbeitet, bewegt sich genauso wie der/die Museumsdirektor/-in, der/die diese ankauft, auf unsicherem Terrain. Wer garantiert, dass das ausgewählte Objekt in der Zukunft noch Bestand haben wird? Die Rückendeckung, die Absicherung durch die Bezugswissenschaft der Kunstgeschichte fehlt. Die Beschäftigung mit zeitgenössischer Kunst ist ein Abenteuer, ein Wagnis. Sie setzt Kunstpädagog/-innen auf dieselbe Stufe wie ihre Adressat/-innen. Sie verlangt den ganzen Menschen, seine Sinne, seine Gefühle, seinen Verstand, seine Kreativität, etc.

### Exkurs XIII: Beschreibung der „Ästhetischen Erfahrung“ Seite 380

Christian Kattenstroth gelingt<sup>244</sup> die umfassendste Beschreibung der ästhetischen Erfahrung im Unterschied zu anderen Formen der Erfahrung. Ästhetische Erfahrung ist subjektiv geprägt; findet in Rezeptions- und Produktionsprozessen statt; hat Wahrnehmung als entscheidendstes Merkmal; zu ihr zählen sämtliche affektiven, sinnlichen, durch die Sinne vermittelten Wahrnehmungen und Empfindungen, alle zu Erkenntnis gewordenen kognitiven Erlebnisse; ihr Merkmal sind menschliche Tätigkeit sowie sinnliche und begreifende Erkenntnis, die aus Tätigkeiten und Wahrnehmungen gewonnen werden; hat Tätigkeitscharakter, ist prozessual; zu ihr gehören Ausdruck und Gefühl; sie beinhaltet Ausdrucksqualität und Ausdruckserfassen; zu ihr gehört das Bedürfnis nach zweckfreier Tätigkeit, nach Spiel und Spielen; findet als Prozess statt, in der der Mensch sich handelnd bewegt; beinhaltet immer Sinneserlebnisse; beinhaltet Erkenntnis, da sie aktiv, subjektiv-objektiv, affektiv und kognitiv strukturiert ist; die eigene Biografie ist ihr Bestandteil; sie verläuft praktisch-handwerklich, sinnlich, wahrnehmend geschehend, gleichzeitig und gleichwertig theoretisch kognitiv, diskursiv, symbolisch und reflexiv; ist leidenschaftlich; beansprucht die Ausbildung aller menschlichen Vermögen: der Leiblichkeit, der Sinne, der Wahrnehmung, der Passion, der Empfindung ebenso; ist Sinnes- und Sinn-Tätigkeit.

### Exkurs XIV: „Ästhetisches Denken“ bei Joseph Beuys Seite 381

Joseph Beuys beschäftigt sich ebenfalls, auf seine Weise, mit diesem Thema. Nach seinem Verständnis ist Kunst Denken und Denken Kunst.

„Denken ist bereits Plastik. Der aus der Kreativität herausgebildete Gedanke ist schon ein Kunstwerk, eine Plastik.“<sup>245</sup>

Natürlich ist hier von Beuys nicht das rationale Denken gemeint. Für ihn ist analytisches Denken wie ein Mineral: kristallin, hart, kalt, erstarrt, leblos, tot.<sup>246</sup> Deshalb kann, nach Beuys<sup>247</sup>, das menschliche Denken auch „intellektualisierend tödlich sein, totbleiben, sich totbringend äußern“. Diese Art des Denkens abstrahiert, isoliert, entfremdet, muss überwunden werden.<sup>248</sup> Beuys setzt diesem Denken ein imaginatives Denken entgegen, das aus der Fähigkeit des Bildens, des anschaulichen Hervorbringens entspringt. Kunst muss, so Beuys, dem Menschen ein Bild seines eigenen Wesens vermitteln, deshalb muss man „Gedankenwege gehen, die ein größeres Bild vom Denken entwerfen als eben dieses rationalistische, materialistische Bild vom Denken.“<sup>249</sup> Diese höheren Formen des Denkens umschreibt Beuys mit den Begriffen „Intuition – Inspiration – Imagination“.<sup>250</sup>

• **Intuition** als das unmittelbare anschauliche Erkennen

• **Inspiration** als Abwendung vom abstrakten, wissenschaftlichen, kalten, todbringenden System-Denken

• **Imagination** als die Fähigkeit ein Werk herzustellen, dass eine Idee anschaulich werden lässt.

•

Erkenntnis ist so nicht die Abbildung einer Objektivität, sondern Produktion derselben. Sie ist insbesondere die

<sup>244</sup> Christian Kattenstroth: Ästhetik und Form. Anmerkungen zu einer „wohlverstandenen“ Ästhetischen Erziehung; in: Grünwald/Legler/Pazzini (Hg.), 1997, 273-299; hier insbesondere: 288-292;

<sup>245</sup> Joseph Beuys; in: W. Herzogenrath: Selbstdarstellung. Künstler über sich; Düsseldorf 1973, 33;

<sup>246</sup> zitiert nach: Aissen-Crewett: Ästhetische Rationalität, 1999, 37;

<sup>247</sup> Joseph Beuys: Letter from London. Joseph Beuys im Gespräch mit Willi Bongard; in: Ders.: Multiplizierte Kunst. Sammlung Ulbricht 1965-1980. Katalog Kunstmuseum Düsseldorf 1980; ohne Pagin.;

<sup>248</sup> vgl.: Beuys: Gespräch zwischen Joseph Beuys und Hagen Lieberknecht, geschrieben von Joseph Beuys; in: ders.: Zeichnungen 1947-1959, Bd.1, Köln 1972, 17;

<sup>249</sup> Beuys: Gespräch mit Joseph Beuys. Joseph Beuys in Wien und Friedrichshof; Klagenfurt 1988, 137;

<sup>250</sup> ebd.;

Selbstproduktion des Menschen. "Endziel dieses Erkenntnisprozesses ist die Selbsterkenntnis des Menschen als eines Freiheitswesens."<sup>251</sup>

### Exkurs XV: Positionen von Nelson Goodman und Elliot W. Eisner Seite 382

Ich möchte noch die Positionen zweier weiterer Autoren hier anfügen, die ebenfalls die Notwendigkeit der Emotionen für die Kognition betonen. Zum einen schreibt Nelson Goodman:<sup>252</sup>

"Emotionen müssen in der Tat gefühlt werden – das heißt, sie müssen vorkommen wie Sinneseindrücke auch -, wenn sie kognitiv gebraucht werden sollen."

Die kognitive Funktion der Emotionen besteht darin, "das Werk beurteilen und begreifen und es in unsere übrige Erfahrung und in die Welt integrieren zu können."

Nach der Ansicht Goodmans können Emotionen und Gefühle nicht vom Kognitiven getrennt werden. Emotionen können selbst kognitiv sein, wenn sie zur Unterscheidung und Verbindung dienen, die für die Erkenntnis notwendig sind. Goodman betont:<sup>253</sup>

"In der Kunst – und ich meine auch in der Wissenschaft – sind Emotion und Erkenntnis aufeinander angewiesen."

"Gefühl ohne Verstehen ist blind und Verstehen ohne Gefühl ist leer."

Er ist der festen Überzeugung, dass Erkenntnis nicht auf Sprache und Sprachdenken beschränkt ist, sondern "Imagination, Sinnesempfindung, Wahrnehmung und Emotion im kompletten Prozess des ästhetischen Verstehens"<sup>254</sup> einsetzt. Kognition darf, so Goodman, nicht mit Sprachlichem, Begrifflichem, Diskursivem gleichgesetzt werden. Erkenntnis reicht von der "emotiven Einsicht bis zur logischen Ableitung."<sup>255</sup> Elliot W. Eisner versucht den Zusammenhang zwischen Ästhetik und Erkenntnis/Rationalität durch sein Konzept der „qualitativen Intelligenz“ des "aufgeklärten Auges" herzustellen.<sup>256</sup> Ein Mensch des "aufgeklärten Auges" verfügt über zwei Eigenschaften:

- eine, durch persönliches emotionales Engagement, hingebungsvolle und eine, durch den Aufbau kognitiver Strukturen, kompetente Kennerschaft, die auf differenzierter Wahrnehmung ästhetischer Erscheinungen beruht.
- eine besondere Kritikfähigkeit, die von den emotionalen, kognitiven und sensomotorischen Schemata ästhetischer Wahrnehmung abhängt.<sup>257</sup>

Für den Aufbau "qualitativer Intelligenz" kommen der Ästhetischen Bildung daher, nach Eisner, zwei Hauptaufgaben zu:<sup>258</sup>

- die Differenzierung der (visuellen) inneren und äußeren Wahrnehmung.
- der Aufbau o.g. Schemata.
- er ist der Überzeugung, dass sowohl die äußere, als auch die innere Bildwelt von den qualitativen Fertigkeiten und Fähigkeiten des Wahrnehmens abhängen, denn<sup>259</sup>:
- ohne sinnliche Eindrücke lassen sich keine Konzepte, emotionale, kognitive und sensomotorische Strukturen bilden.
- das Ausmaß der Differenziertheit der einzelnen Sinne nimmt großen Einfluss auf Quantität und Qualität der zu bildenden Konzepte und Strukturen.

Ohne bildhafte Konzepte und Strukturen fügen sich Teilinformationen sinnlicher Wahrnehmung nicht zu einem sinnvollen Ganzen zusammen, aus dem Vorstellungen generiert werden. Visuell-kognitive Schemata brauchen deshalb visuell-emotionale Sensibilität.<sup>260</sup> Er schreibt:<sup>261</sup>

"Die Erziehung in den Künsten kultiviert die sensible Wahrnehmung, entwickelt Erkenntnisse, fördert die Imagination."

### Exkurs XVI: Konsequenzen – Neue Medien in der Kunstpädagogik Seite 419

Die Beschäftigung mit den Neuen Medien im Kunstunterricht sollte mehrere Ziele verfolgen:

- Lernen, den Computer in emanzipatorischer Weise zu bedienen (Herstellen, Speichern, Vermitteln, Bearbeiten von Bildern), sich nicht dem Computer, einer bestimmten Software zu unterwerfen, sondern emanzipatorisch, eigenverantwortlich zu handeln, so dass der Computer mir dient, und nicht etwa umgekehrt. Dazu muss unbedingt bemerkt werden, dass einfache Programme, die den Anwender/-innen erlauben hinter die Kulissen zu sehen, selbst in das Programm eingreifen zu können und v.a. zu verstehen, was da eigentlich auf dem Rechner geschieht, eine weitaus größere Chance zur Entfaltung der Kreativität bergen, als perfektionierte komplexe Programme, die die Anwender/-innen in ein spezifisches Korsett zwingen, ihm keine Eingriffsmöglichkeiten bieten, ihn versklaven.
- Kommunikative Kompetenz entwickeln (zur Erprobung und Beurteilung von Hard- und Software): d.h. den Anwender/-innen Handwerkzeug zu bieten, um u.a. interne Ablaufmuster verstehen zu können und um ein Gerät bzw. ein Programm nach seinen Einsatzmöglichkeiten, Stärken und Schwächen beurteilen zu können. Also weg von der reinen Faszination der Möglichkeiten, aber durchaus offen und neugierig entdecken, um so zu einem kritischen Urteil und einem emanzipatorischen Gebrauch zu gelangen. D.h. dann auch die Grenze

<sup>251</sup> Aissen-Crewett, 1999, 38;

<sup>252</sup> Nelson Goodman: Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie; Frankfurt a. M. 1995, 229;

<sup>253</sup> Nelson Goodman: Vom Denken und anderen Dingen; Frankfurt a. M. 1987, 22;

<sup>254</sup> ebd., 23;

<sup>255</sup> ebd., 126;

<sup>256</sup> Elliot W. Eisner: The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice; New York 1991;

<sup>257</sup> zitiert nach: Aissen-Crewett, 1999, 36;

<sup>258</sup> ebd.;

<sup>259</sup> Elliot W. Eisner: The Art of Educational Evaluation; London 1985;

<sup>260</sup> Eisner, 1991, 34;

<sup>261</sup> Eisner, 1985, 212;

## 622

von Hard- und Software erkennen und einschätzen zu lernen und sich nicht den Möglichkeiten von Programmen unterwerfen, sondern Kreativität, Sinnlichkeit und kritischen Realismus im Umgang mit den Neuen Medien entfalten.

- die gesellschaftlichen Gefahren der Neuen Medien kennen und Möglichkeiten des alternativen Gebrauchs suchen und erproben.<sup>262</sup> D.h. auch konzeptionelle Praxis gegenüber blinder Technologiegläubigkeit zu stellen, also ein mündiger, emanzipatorischer Umgang mit der neuen Technologie.
- Insbesondere die Entfaltung aller Sinne im Umgang mit allen Medien muss Ziel und Aufgabe der Kunstpädagogik sein, um damit auf die Folgen der massenmedialen Bildkommunikation antworten zu können.<sup>263</sup> Dazu gehören insbesondere
  - die Verlangsamung der Rezeption und Produktion von Bildern, als Gegenpol zur rasanten Geschwindigkeitserhöhung elektronischer Bildverarbeitung;
  - die Reduktion der Bilderflut und Konzentration auf einige wenige ausgewählte Bilder;
  - die Betonung eines intensiven und extensiven Umgangs mit natürlichen und elementaren Rohstoffen als Materialien, um so z.B. den realen Materialwiderstand der glatten Benutzeroberfläche gegenüberstellen zu können und alle Sinne, den ganzen Menschen anzusprechen;
  - die Übung des Wahrnehmens und Deutens ästhetischer Objekte mit allen Sinnen;
  - die Betrachtung von Originalen vor Ort, sowie das Sammeln originärer Begegnungen und Erfahrungen in der Umwelt, d.h. Primär-, statt Sekundärerfahrungen;
  - die Kultivierung kollektiver aktiver ästhetischer Produktion und Rezeption; sowie direkter interpersonaler Kommunikation und Kooperation in ästhetischen Prozessen;
  - die Betonung inhaltlich emanzipatorischer Ziele und der Entfaltung aller Sinne;

---

<sup>262</sup> Ders., 1987, 24/25;

<sup>263</sup> Der., 1990, 13/13;

## Baustein 7: Dimensionen künstlerisch-ästhetischer Praxis

## Exkurs I: Ästhetik und Menschenbildung Seite 440

Tabelle 1: Ästhetik und Menschenbildung

Ästhetik				
Bildung	Wahrnehmung	Gefühl	Kunst/ Medien	Schönheit, ästhetischer Wert
Produktivität	alltägliches sinnliches Verhalten		künstlerisches Verhalten; massenmediale, ästhetische Bildungen	
menschliche Entwicklung	Ontogenese und Sozialisation sinnlichen Verhaltens		Sozialisation durch und zur Welt der Medien, der Kunst und anderer ästhetischer Produktion	
Erziehung	Erziehung zum mündigen und emanzipatorischen Gebrauch von		Erziehung durch Kunst, zum kritischen Gebrauch der	Bildung ausdrücklich ästhetischen Er-
Bildung sozialer Wert	Sinnlichkeit		Medien, etc.	lebens und Handelns

EXKURS IIa: Zum physiologischen Sehprozess<sup>264</sup> Seite 450

Die Sinne nehmen zunächst Informationen von außen auf. Dabei unterscheiden sich die einzelnen Sinneswahrnehmungen ganz deutlich von einander. Gelegentlich wird der Mensch als "Augentier" charakterisiert, was die Rolle des Sehens für den Menschen widerspiegelt. Die Forschung wendet sich jedoch erst seit ca. 130 Jahren dem Zustandekommen des Sehens zu. Auge und Kamera funktionieren nach einem ähnlichen Prinzip:

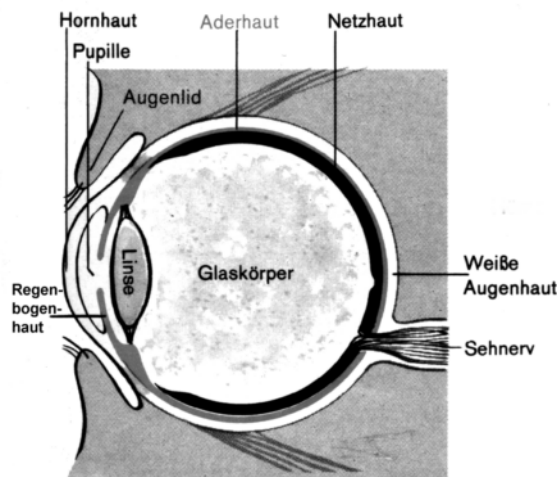


Abb. 86

Das Licht dringt durch die Hornhaut, das Kammerwasser und die Linse in den Glaskörper und projiziert ein seitenverkehrtes auf dem Kopf stehendes verkleinertes Bild der Außenwelt. So arbeitet prinzipiell auch eine primitive Lochkamera. Das eigentlich Interessante ist jedoch, was geschieht mit dem "Netzhautbild", wie wird es weiterverarbeitet und wie wird es dem Menschen bewusst? Die Netzhaut besteht aus einer dünnen Schicht von miteinander verbundenen Nervenzellen, darunter die lichtempfindlichen Stäbchen und Zapfenstellen. Diese wandeln das Licht in die Sprache der Nervenzellen um, in elektrische Impulse. Diese Impulse entsprechen einem Code. Zwischen diesen Rezeptoren und dem Sehnerv liegen drei Zellschichten, die als ins Auge verlagerte Teile des Gehirns zu verstehen sind. Die Wahrnehmung selbst beginnt im Auge, das so als Teil des Gehirns verstanden werden kann. Zapfen ermög-

<sup>264</sup>s. Anhang: „Weiterführende Texte“/ Kap. 7, Exkurs 2a;

## 624

lichen das Farbsehen, Stäbchen die Hell-Dunkel-Unterscheidung. Die Konzentration der Zapfen und Stäbchen nimmt zum Zentrum der Netzhaut, zur Sehgrube (kleine Vertiefung oberhalb des Sehnervs) hin zu: dort ist der Bereich des schärfsten Sehens angesiedelt. Fällt helles Licht auf die Netzhaut, wird ihr Fotopigment gebleicht und dadurch die Nervenzellen erregt. Zur Regenerierung braucht die fotochemische Substanz einige Zeit, deshalb wird der gebleichte Bereich weniger empfindlich als die Umgebung; es entstehen Nachbilder: die nach starkem Lichteindruck dunkle Stellen und nach starkem Farbeindruck die Komplementärfarbe zeigen. Insgesamt lässt sich nachweisen<sup>265</sup>, dass die Intensität der Sinneswahrnehmungen äußerst schnell nachlässt, neue Sinneseindrücke jedoch immer ein frisches aufnahmebereites Feld von Rezeptoren finden: d.h. das Neue findet ein höheres Maß an Beachtung.

Die direkt im Auge verarbeiteten neuronalen Signale werden anschließend durch die Nervenfasern weiter an das Gehirn geleitet.

Nun nimmt der Mensch aber ständig eine ungeheure Menge an Informationen über die verschiedenen Sinnesorgane auf. Diese Informationsfülle muss nun zuallererst durch das Nervensystem reduziert werden, um verarbeitet werden zu können.<sup>266</sup> Der Redundanzgewinn geschieht durch die Zusammenfassung einzelner Wahrnehmungsdaten in Komplexe, in Superzeichen. Die Superzeichenbildung erfolgt im sensorischen Bereich spontan, aber sie muss erlernt werden, setzt Erfahrung voraus, die es ermöglicht, Informationen zu gruppieren. Superzeichen sind komplexe Denkeinheiten, wie z.B. "Stadt" oder "Haus", sie sind Symbole.<sup>267</sup>

## Exkurs II: Biologische neuronale Netzwerke und visuelle Informationsverarbeitung<sup>268</sup> Seite 450

Ein informationsverarbeitendes System (IVS)<sup>269</sup> kann sowohl ein lebender Organismus, z.B. ein Mensch, als auch eine Maschine sein. Grundsätzlich wird ein IVS über seine Wechselwirkung mit der Umwelt definiert. So basiert jedes IVS auf der Grundannahme und Voraussetzung, dass es über Möglichkeiten verfügt, Informationen aus der Umwelt aufzunehmen, diese zu kodieren, zu verarbeiten, zu speichern, sie auf Anforderung abzurufen und so also spezifisch auf die Umwelt zu reagieren, d.h. ein IVS "verhält sich" zu seiner Umwelt. Informationen, die von außen ins System gelangen, werden als Input bezeichnet. Bei einem Computer erfolgt die Informationsaufnahme über die Mensch-Maschine-Schnittstelle, die in der Regel durch die Eingabegeräte (Tastatur, Maus, o.ä.) hergestellt wird. Der lebende Organismus hingegen tätigt die Informationsaufnahme über seine Sinnesorgane selbstständig. Die Reaktion des IVS auf den Input wird als Output bezeichnet. IVS werden nach dem Grad ihrer Wechselwirkung mit der Umwelt und nach dem Grad ihrer Flexibilität gegenüber Umweltveränderungen unterteilt.<sup>270</sup> Einfache IVS, wie Taschenrechner oder einfachste Organismen, müssten so am unteren Ende der Leiter, komplexe IVS, wie der Mensch, am oberen Ende der Leiter stehen. Allerdings bildet die menschliche IV eine Sonderstellung, denn der Mensch ist in der Lage, sein eigenes IV, d.h. sich selbst, zum Reflexionsgegenstand zu machen. Außerdem ist das menschliche IVS von höchster Komplexität und Flexibilität. Da die menschliche IV insbesondere durch psychische Prozesse beeinflusst wird, ist sie Gegenstand der Kognitiven Psychologie. Innerhalb der Kognitiven Psychologie lassen sich zwei unterschiedliche Entwicklungslinien darstellen, die

- 1. den Prozess der Informationsverarbeitung beschreiben: auf der Methode der mentalen Chronometrie basierend, wird versucht den Informationsverarbeitungsprozess durch Operationalisierung einzelner Verarbeitungsstufen zu beschreiben; diese Stufen werden durch die Variation der kognitiven Aufgabe und die Reaktionszeit als messbar vorausgesetzt;<sup>271</sup> es geht also um den numerischen Charakter der Information: um ihren Umfang und ihre Verarbeitungszeit;
- 2. die Verarbeitung komplexer Reizstrukturen thematisieren: in der Tradition der Gestaltpsychologie steht der strukturelle Charakter der Information im Vordergrund: es geht um die Prägnanz eines Musters, dessen Zugehörigkeit zu einer erschlossenen Menge und dessen Struktur.<sup>272</sup>

Grundsätzlich muss davon ausgegangen werden, dass das visuelle System Informationen kodiert. Diese Aufgabe

<sup>265</sup>-Vgl. z.B. R. Pritchard: in Richard L. Gregory: Auge und Gehirn, München 1966, S. 46;

<sup>266</sup>-Daucher/Seitz, 1982, 25; nennen hier das anschauliche Beispiel einer Informationsreduktion von etwa 10 Millionen bit pro Sekunde auf insgesamt etwa 5 bit pro Sekunde;

<sup>267</sup>-C.P. Frisby: Sehen. Optische Täuschungen, Gehirnfunktionen, Bildgedächtnis, München 1983, S. 9; (gekürzt und umgestellt durch U. Hamm (s.o)); "...die Welt, die wir sehen - die sichtbare Welt -, (ist) so deutlich 'da draußen', dass es wohl schockierend ist, erkennen zu müssen, diese ganze Welt liegt in unserem Schädel versteckt als innere Abbildung, welche für die wirkliche Außenwelt steht. Es ist schwierig und fast unnatürlich, die 'Wahrnehmung einer Szene' von der 'Szene selbst' zu trennen, aber diese beiden Vorgänge müssen klar unterschieden werden,..."

<sup>268</sup>-s. Anhang: „weiterführende Texte“ / Kap. 7, Exkurs 2;

Verwendete Literatur:

Kurt Staguhn: Objektive künstlerische Gesetze und ihre Bedeutung für Lern- und Erkenntnisprozesse. Kritische Anmerkungen zu einigen Thesen von Hans Giffhorn; in: Zeitschrift für Kunstpädagogik 6/1973, S. 310 - 319;

Kurt Staguhn: Didaktik der Kunsterziehung, Frankfurt a. Main 2. Aufl. 1972;

Thomas Lachmann: Vergleichen und Erkennen - Vorgänge im Gedächtnis bei der visuellen Relationserkennung;

Lengerich/Berlin/Riga/Rom/Wien/Zagreb/Pabst Science Publishers 2000;

John R. Anderson: The Architecture of Cognition; Mahwah, New Jersey 1983/1996;

John R. Anderson: Kognitive Psychologie. Eine Einführung; Heidelberg 2. Aufl. 1989;

John R. Anderson/Christian Lebiere: The Atomic Components of Thought; Mahwah, New Jersey 1998;

Chris Forsythe/Eric Grose/Julie Ratner: Human Factors and Web Development; Mahwah, New Jersey 1998;

David Marr: Vision. A Computational Investigation into Human Representation and Processing of Visual Information; New York 1982/2000;

<sup>269</sup>-Vgl. Lachmann, 2000, 5;

<sup>270</sup>-Lachmann, 2000, 7;

<sup>271</sup>-Vgl.: Sternberg, S.: The discovery of processing stages: Extensions of Donder's method. Acta Psychologica. 30, 276 - 315, 1969; und: Anderson, J. R.: Cognitive Psychology and its implications; New York, Oxford: W. H. Freeman & Co; 1985;

<sup>272</sup>-Vgl.: Attneave, F.: Some informational aspects of visual perception. Psychological Review. 61, 3, 183 - 193, 1954; Hochberg, J. & McAlister, E., A quantitative approach to figural "goodness". Journal of Experimental Psychology, 46, 361 - 364, 1953; Leeuwenberg, 1969; und: Garner, W. R.: Uncertainty and structure as psychological concepts. New York, London: John Wiley, 1962;

übernehmen zunächst die Ganglienzellen.<sup>273</sup> Die Ganglienzellen der

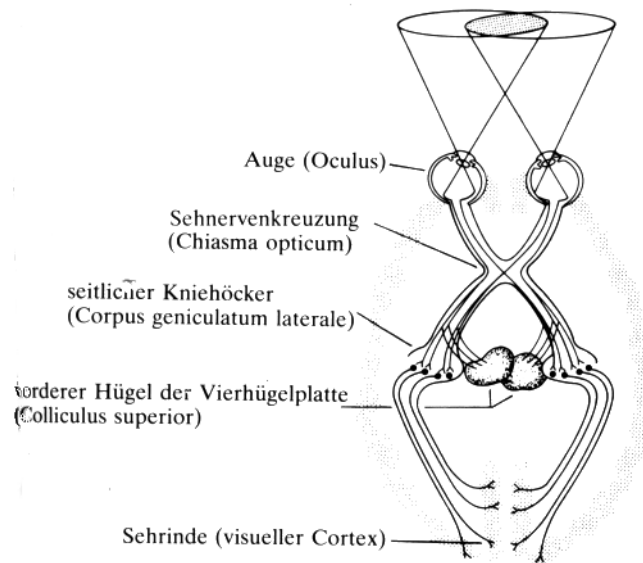


Abb. 164

Netzhaut weisen eine Spontanentladungsrate auf. Wenn ein Lichtstrahl auf die Netzhaut fällt, erhöht sich die Entladungsrate einiger Ganglienzellen. Trifft der Lichtstrahl jedoch nur die Umgebung des Empfindlichkeitszentrums, so kommt es zu einem Abfall der Entladungsrate. Ganz außen löst Licht überhaupt keine Reaktion aus. Man nennt solche Ganglienzellen "On-Off-Zellen". David Marr<sup>274</sup> demonstriert mit Hilfe eines Computermodells wie die Informationen der On-Off-Zellen für die Analyse des Netzhautbildes verwendet werden können. Er arbeitete mit den Methoden der digitalen Bildverarbeitung.<sup>275</sup> Die Abbildungen illustrieren Marrs Methode für ein Schwarz - Weiß - Photo. Die Original



Abb. 165

Originalphotographie (a) wird zunächst mithilfe eines speziellen EBV-Verfahrens, der image convolution<sup>276</sup>, bearbeitet (b). Dieses Produkt ist Grundlage der folgenden Bearbeitungen, die den Weg der visuellen Informationsverarbeitung auf umgekehrtem Weg anschaulich machen sollen. Als dritter Schritt werden positive Werte weiß gesetzt und negative Werte schwarz (c). Schließlich werden nur noch (d bzw. a) die o - Kreuzungen dargestellt in einem

<sup>273</sup> Vgl: Forschungsergebnisse von: Kuffler, S. W.: Discharge Pattern and Functional Organization of Mammalian Retina, in: Journal of Neurophysiology 16 /1953, S. 37 - 68; (Abbildung aus: Anderson, 1989, 39);

<sup>274</sup> Marr, 1982; Anderson, 1989, 42 - 44;

<sup>275</sup> Abbildungen aus: Marr, 1982, 58/72;

<sup>276</sup> gearbeitet wird mit...Formel aus Marr, 58



## 626

Linienraster. trotzdem bleibt das Bild immer noch in seiner Gegenständlichkeit erkenn- oder wenigstens erahnbar.

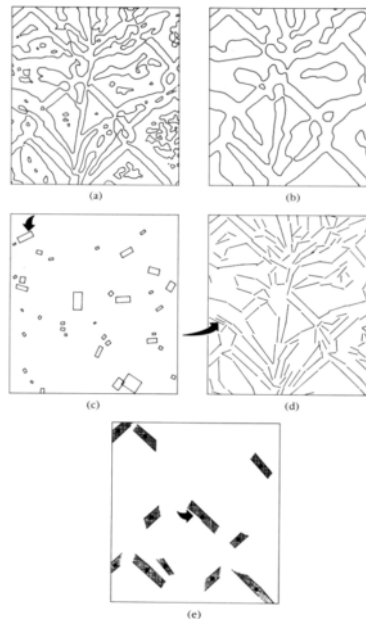


Abb. 166

In der zweiten Bilderstaffel erfolgt ein weiterer Abstraktionsprozess auf der Basis der o-Kreuzungen. Dabei werden in (b) unnötige Einzelheiten weggelassen, es erfolgt eine Konzentration auf die Hauptstrukturen. Im nächsten Schritt entstehen nur noch „blobs“, die als Rechtecke an besonders signifikanten Stellen liegen und immer noch die Richtung der Strukturen angeben.<sup>277</sup> In (d) werden den lokalen Orientierungen Randsegmente, die aus geraden Linien bestehen, zugewiesen. Zuletzt (e) bleiben nur noch „bars“, also Streifen, übrig. Allerdings zeigen die Diagramme nur die räumliche Information, die in den Deskriptoren<sup>278</sup> beinhaltet sind. So können also die Informationen der On- und Off-Zellen zu einer Analyse des Netzhautbildes herangezogen werden. Bei David Marrs Computersimulation besteht ein Bild aus 128 x 128 Rasterpunkten, deren Helligkeit die Information der Lichtintensität, des Kontrastes, an diesem Punkt wiedergibt. Die Begrenzungslinien eines solchen Bildes können nicht genau definiert werden. Daraus folgt direkt, dass es eine der wichtigsten Funktionen der visuellen Informationsverarbeitung ist, die Begrenzungslinien eines auf der Netzhaut abgebildeten Gegenstandes zu identifizieren. Marr und sein Partner Hildreth ließen den Computer mit EBV-Methoden zunächst nur dunkle Rechtecke verschiedener Länge, Breite und Orientierung erkennen; Helligkeitssprünge wurden mittels mathematischer Filter entdeckt. Der Computer erstellte für jedes Rechteck eine symbolische Beschreibung. Bevor der Computerausdruck entsteht, prüft das System die errechneten Daten auf ihre Ähnlichkeit und verbindet die entsprechenden Punkte miteinander. Im Ergebnis ist die Kontur des Gegenstandes immer noch nicht eindeutig identifiziert. Eine weitere Analyse versucht nun ähnliche Liniensegmente miteinander zu verbinden. Marrs Verfahren hat sich insbesondere in der Identifikation von Konturen und damit in dem Problem der Mustererkennung bewährt. Es gibt<sup>279</sup> wissenschaftliche Belege dafür, dass das menschliche visuelle System ganz ähnliche Analysen durchführt, wie Marrs Computersimulation.

„In der Sehrinde gibt es Neuronen mit sogenannten komplexen und hyperkomplexen rezeptiven Feldern, in denen offenbar Signale von Zellen mit einfachen rezeptiven Feldern kombiniert werden. Ähnlich wie Marrs System symbolische Beschreibungen vergleicht und kombiniert, um die Begrenzungslinien eines Gegenstandes zu identifizieren, könnten diese hyperkomplexen Neuronen die Signale von Kanten- und Balken - Detektoren verarbeiten.“

Allerdings sind die Eigenschaften und Verknüpfungen dieser komplexen und hyperkomplexen Neuronen m. W. weitgehend noch nicht geklärt.

Marr hat sich in diesen Computersimulationen ausschließlich mit dem Kontursehen befasst, dass sich auch in großen Teilen beschreiben ließ. Andere Wissenschaftler, so z.B. IrteI<sup>280</sup>, befassten sich mit der visuellen Informationsverarbeitung bezüglich des Farbsehens. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass das Auge nur die visuelle Informationsverarbeitung empfangt und diese bereits auf der Netzhaut, was das Kontursehen angeht, (binär) kodiert wird. Mit dem Bild, das auf der Netzhaut abgebildet wird, könnten wir Menschen eigentlich noch gar nichts anfangen. Der eigentliche Sehprozess, sprich die visuelle Informationsverarbeitung, findet in den menschlichen neuronalen Netzwerken, d.h. im Gehirn, statt. Der visuelle Informationsverarbeitungsprozess muss von höchst komplexer Natur und von rasender Geschwindigkeit sein, damit wird schließlich unsere Umwelt in der gewohnten Qualität sehen können. Gleichzeitig bleibt aber auch zu reflektieren, dass, wenn der visuelle Informationsverarbeitungsprozess in dieser Art abläuft und grundlegend auf einer Analyse von Ähnlichkeiten besteht, die Selektivität des Sehens grundlegend nicht nur subjektiv begründet werden kann, sondern insbesondere und v.a. physiologisch begründet werden muss. Die Tatsache, dass jedes Individuum seine Welt selektiv, individuell wahrnimmt und so auch in individuelles Welt-

<sup>277</sup>-vgl.: Marr, 1982/2000, 72-73;

<sup>278</sup>-unter einem Deskriptor versteht man die Festlegung von bestimmten Parametern: hier aufgeschlüsselt in „blob“, „edge“ (Rand) und „bar“; die Parameter sind die Position (Koordinaten), die Orientierung (Winkel), der Kontrast, die Länge und die Breite der Objekte. Dabei arbeitet Marr mit Pixeln.

<sup>279</sup>-Anderson, 1989, 44;

<sup>280</sup>-Irtel, 1991;

bild im Kopf hat, liegt m.E., aufgrund eingehender Lektüre, in erster Linie nicht nur daran, dass jeder nur sieht, was er sehen will, sondern, dass er nur sieht, wofür er bereits ähnliche Muster abgespeichert hat, die ja zur Identifikation der Kontur eines Gegenstandes unbedingt notwendig sind. Neue Muster müssen ständig erlernt werden, dadurch wird gleichzeitig das Weltbild erweitert, es kann mehr von der Umwelt wahrgenommen und identifiziert werden. Als Kunstpädagogin bin ich natürlich auch bestrebt, daraus zu schließen, dass man dem Menschen, insbesondere dem jungen Menschen eine Vielfalt von unterschiedlichem visuellen Material zu Verfügung stellen muss, damit er ein möglichst großes Repertoire an Mustern erwirbt und so die Chance hat ein möglichst detailreiches Bild seiner Umwelt aufzubauen. Je kleiner das Angebot an visuellen Reizen, desto eingeschränkter das Mustererkennungsvermögen, desto detailärmer muss auch die Sicht auf die Welt sein. So ist Bildung auch eine Grundlage der visuellen Informationsverarbeitung einerseits, aber ein gut „sortiertes“ Repertoire an Mustern andererseits auch die Grundlage für Bildung. Das Muster wird umso fester eingepägt, wird umso plastischer, desto mehr Informationen darüber abgespeichert werden können. Diese Informationen müssen nicht nur aus dem visuellen Bereich, sondern sollten auch aus anderen Sinneseindrücken entstehen. Das altbekannte Wort von „Greifen“ und „Begreifen“ spielt hier wieder hinein. David Marr<sup>281</sup> stellt die Beziehung von Abbildungen und Verarbeitungsprozessen folgendermaßen dar:

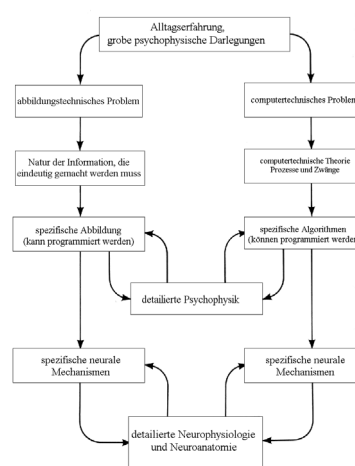


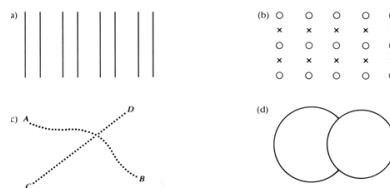
Abb. 167

Hier wird die Parallelität zwischen dem visuellen Informationsverarbeitungsprozess menschlicher und künstlicher neuronaler Netze nochmal deutlich.

Kurz: jede Information, die das menschliche Informationsverarbeitungssystem aufnimmt, gelangt zuerst in den sensorischen Speicher, visuelle Informationen landen im ikonischen Gedächtnis.

Aber, der sensorische Speicher kann zwar viel Informationen aufnehmen, sie jedoch nur über kurze Zeitspannen abspeichern. Die menschliche Aufmerksamkeit ist von begrenzter Kapazität, kann nur auf eine begrenzte Anzahl kognitiver Prozesse gleichzeitig gerichtet werden. Aber, je häufiger man bestimmte kognitive Prozesse eingeübt hat, desto weniger Aufmerksamkeit nehmen sie in Anspruch, desto mehr Kapazitäten bleiben frei. Prozesse, die hochgeübt sind und wenig oder keine Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen, nennt man in der Literatur automatische Prozesse die Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen, nennt man kontrollierte Prozesse<sup>282</sup>. Wie jedoch verläuft der bereits angesprochene, für die visuelle Informationsverarbeitung grundlegende, Prozess der Mustererkennung? Hierfür gibt es in der Wissenschaft zwei verschiedene Erklärungsmodelle: a) das Schablonenvergleichsmodell<sup>283</sup> geht davon aus, dass Muster als Ganzes in einem Schritt mit einer bereits abgespeicherten Schablone verglichen werden; b) die Merkmalsanalyse<sup>284</sup> geht davon aus, dass zunächst einzelne Komponenten eines Musters identifiziert und anschließend kombiniert werden.

In der empirischen Forschung findet man mehr Bestätigung für die Merkmalsanalyse. Als Antwort auf die Frage, wie Wahrnehmungsmerkmale kombiniert werden zu einem Ganzen, gibt es Gestaltgesetze<sup>285</sup>.



<sup>281</sup>Marr, 1982/2000, 332;

<sup>282</sup>Anderson, 1989, 47;

<sup>283</sup>Anderson, 1989, 56-58;

<sup>284</sup>Anderson, 1989, 58-61;

<sup>285</sup>Anderson, 1989, 63-65;

## 628

## Abb. 168

Die Muster der Abbildung illustrieren die vier grundlegenden Gestaltgesetze: Abbildung a) illustriert das Gesetz der Nähe: Elemente, die nah beieinanderliegen haben die Tendenz sich zusammenzuschließen; Abbildung b) illustriert das Gesetz der Ähnlichkeit: obwohl die Elemente in den senkrechten Linien dichter zusammen sind, besteht die Tendenz die Anordnung als fünf waagrechte Zeilen wahrzunehmen, die abwechselnd aus dem Kreuz, bzw. dem Kreis bestehen; Abbildung c) illustriert das Gesetz des glatten Verlaufs: wir nehmen zwei Linien wahr, die von A nach B, bzw. von C nach D verlaufen; es gibt aber keinen Grund, weshalb nicht ein anderes Linienpaar in der Zeichnung gesehen werden könnte: etwa von A nach D oder von B nach C; aber die wahrgenommenen Linien weisen einen glatteren Verlauf aus; Abbildung d) illustriert das Gesetz der Geschlossenheit bzw. der guten Gestalt: die Abbildung wird als zwei Kreise wahrgenommen, obwohl nur ein Kreis ganz sichtbar ist; die andere Figur ist verdeckt und eine ganz andere Form im unsichtbaren Bereich aufweisen könnte. Diese Gestaltgesetze sind der Grund dafür, dass auch völlig neue, unbekannte Formen sich zu Einheiten zusammenschließen. Manchmal nimmt der Mensch so größere organisierte Einheiten früher wahr, als ihre einzelnen Komponenten. Trotzdem verlangt es Aufmerksamkeit Muster zu erkennen: desto geläufiger Muster sind, desto weniger Aufmerksamkeit erfordern sie. Beim Musterkennen wirken aufwärtsgerichtete und abwärtsgerichtete Verarbeitungsprozesse zusammen<sup>286</sup>. Aufwärtsgerichtete Verarbeitung bedeutet, dass sensomotorische Informationen zur Mustererkennung verwendet werden; abwärtsgerichtete Verarbeitung bedeutet, dass sowohl der Kontext, in dem das Muster auftaucht, als auch das allgemeine Wissen über das Muster zu dessen Erkennung benutzt werden. Der Kontext scheint insbesondere für Bilder, die nicht gelernt sind von Bedeutung zu sein. Biederman, Glass und Stacey<sup>287</sup> haben die Wahrnehmung von Gegenständen in unbekanntem Kontexten untersucht und konnten belegen, dass die Versuchspersonen einen Gegenstand in geordneten Szenen viel schneller und genauer identifizieren konnten, als in ungeordneten, so dass man die Schlussfolgerung ziehen kann, dass der Kontext bei der Identifikation eines Gegenstandes eine erhebliche Rolle spielt. Biederman, Mezzanotte und Rabinowitz<sup>288</sup> untersuchten in einer weiteren Versuchsreihe, auf welche Arten von Einschränkungen Versuchspersonen bei einem Bild ansprechen und konnten schließlich diese Einschränkungen in fünf Regeln fassen, denen Bilder i.A. unterliegen: a) die Verdeckungsregel besagt, dass Gegenstände ihren Hintergrund i.A. verdecken; b) die Unterlagenregel legt fest, dass Gegenstände i.A. auf ihrer Unterlage aufliegen; c) die Wahrscheinlichkeitsregel geht davon aus, dass Gegenstände i.A. nur bestimmten Kontexten anzutreffen sind; d) die Ortsregel besagt, dass ein Gegenstand, der in einem gegebenen Kontext wahrscheinlich ist, dort an bestimmten Orten auftauchen wird; und e) die Regel der gewohnten Größe sagt aus, dass Gegenstände nur in bestimmten Größen vorgefunden werden.<sup>289</sup> In der Versuchsreihe konnte festgestellt werden, dass sich die Reaktionszeit und die Fehlerrate bereits erhöhten, wenn ein Gegenstand nur eine Regel verletzte; je mehr Regelverstöße, desto höher die Reaktionszeit und die Fehlerrate. Allerdings ergab sich auch, dass eine Regelverletzung sich nur negativ auf die Wahrnehmung des betroffenen Gegenstandes, nicht aber auf die Identifikation der Gesamtszene auswirkt.

### Exkurs III: Speichern von bildlichem und verbalem Wissen Seite 451

Wissen kann in Form von Vorstellungsbildern oder in Form von linearen Ordnungen, die die räumliche Struktur bzw. die Abfolge der Items kodieren, repräsentiert werden. Santa konnte in seinem Experiment zeigen<sup>290</sup>, die räumliche Anordnung von Items schneller bei geometrischer Repräsentation memorisieren lässt, die lineare Anordnung jedoch bei verbaler Repräsentation.

<sup>286</sup> Anderson, 1989, 47 und 238f.;

<sup>287</sup> Biederman, I./Glass, A. L./Stacey, E. W.: Searching for Objects in Real World Scenes, in: Journal of Experimental Psychology 97/1993, 22-27;

<sup>288</sup> Biederman, I./Mezzanotte, R. J./Rabinowitz, J. C.: Scene Perception: Detecting and Judging Objects Undergoing Relational Violations; in: Cognitive Psychology 14/1982, 143-177;

<sup>289</sup> s. auch: Anderson, 1989, 75;

<sup>290</sup> Santa, J. L.: Spatial Transformations of Words and Pictures; in: Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory 3/1977, 418-427;

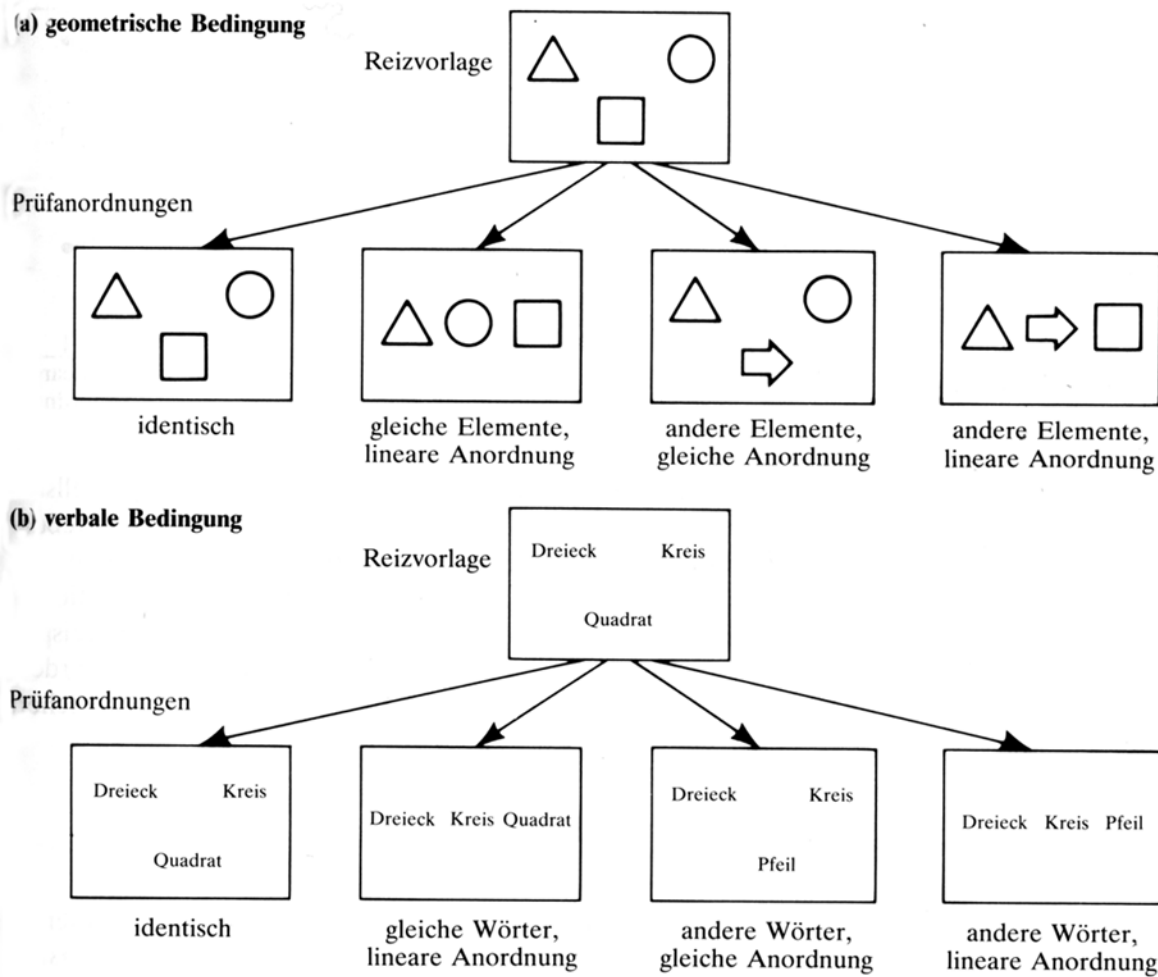


Abb. 169

Aus diesem Experiment<sup>291</sup> kann man schließen, dass bildliche Informationen, hier geometrische Objekte, viel mehr bzgl. ihrer räumlichen Situation abgespeichert werden, verbale Informationen hingegen eher in linearer Ordnung memorisiert werden.

<sup>291</sup>Abbildung aus: Anderson, 1989, 81;













Wortliste I	Reizfiguren	Wortliste II
Flasche		Steigbügel
abnehmender Mond		Buchstabe „C“
Bienenkorb		Hut
Brille		Hantel
Sieben		Vier
Schiffsrad		Sonne
Sanduhr		Tisch
Bohne		Kanu
Tanne		Kelle
Gewehr		Besen
Zwei		Acht
Diamant in einem Rechteck		Vorhänge in einem Fenster

Abb. 170

Die Abbildung<sup>292</sup> macht an vielzähligen Beispielen deutlich, dass Symbole, Zeichen unterschiedlich gedeutet werden können, nicht unbedingt eindeutig sein müssen. Nachweislich ist die vorgenommene Deutung vom Kontext, in dem das Symbol präsentiert wird, also vom Wissen über das Objekt abhängig. Unabhängig von der vorgenommenen Deutung lassen sich all diese Symbole in Versuchen jedoch genau nachzeichnen, d.h. ihre bildhafte Struktur bleibt erhalten, wird genau memorisiert, ihre Bedeutung jedoch wird anders im Gedächtnis repräsentiert. Bisweilen kann es dazu kommen, dass beim Nachzeichnen die Figur leicht, der Bedeutung entsprechend, transformiert wird. Sowohl räumliche Vorstellungsbilder, als auch lineare Ordnungen weisen hierarchische Organisationen auf.<sup>293</sup> Vorstellungsbilder unterscheiden sich von materiellen Bildern darin, dass sie in Einzelheiten untergliedert sind. Dies konnte Reed<sup>294</sup> u.a. mit Hilfe des folgenden Versuchs nachweisen:

<sup>292</sup>-Abbildung aus: Anderson, 1989, 92;

<sup>293</sup>-Anderson, 1989, 79;

<sup>294</sup>-Abbildung aus: Anderson, 1989, 93; Reed, S. K.: Structural Descriptions and the Limitations of Visual Images; in: Memory and Cognition //1974, 329-336; und: Reed, S. K.; Johnsen, J. A.: Detection of Parts in Patterns and Images; in: Memory and Cognition 3/1975, 569-575;

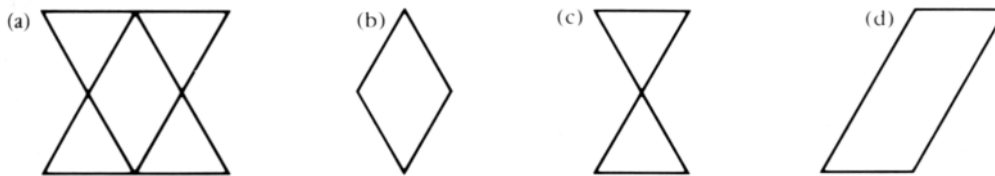


Abb. 171

Den Versuchspersonen wurde zunächst Figur (a) gezeigt. Nach dem Entfernen der Originalfigur, wurden ihnen Teile der Figuren dargeboten. In 65% aller Fälle konnten die Versuchspersonen die Figuren (b) und (c) eindeutig als Teilfiguren der Originalfigur (a) identifizieren, Teilfigur (d) erkannten nur 10% wieder. Dies beruht darauf, dass Vorstellungsbilder aus Teilfiguren wie (b) und (c) aufgebaut sind, nicht jedoch aus Figuren wie (d). Zur Identifikation von (d) muss geometrisches Wissen hinzukommen. Ein wirkliches, materiales Bild hätte diese Eigenschaft nicht. Es besteht aus dem Bildträger und dem Farbauftrag, nicht aber aus Teilfiguren. Die Aufgliederung in Teilfiguren findet im Kopf des Betrachters statt, der zur Abspeicherung im Gedächtnis ein gegliedertes Vorstellungsbild konstruiert. Dies kann auch beim Nachzeichnen aus dem Kopf geschehen. Dieser gewaltige Schritt von ungegliederten Abbildern zu gegliederten Vorstellungsbildern bereitet enorme Probleme, wenn man versucht dies in künstlichen neuronalen Netzwerken, sprich in Computern, umzusetzen.

#### Exkurs V: Zusammenhang von verbaler und visueller Informationsverarbeitung Seite 453



Abb. 172

So enthält das Gedächtnis anfangs visuelle, als auch verbale Details. Informationen zu diesen Details werden jedoch sehr schnell, etwa innerhalb der ersten Minute nach der Reizdarbietung verworfen, d.h. vergessen. So zeigt ein Experiment von Mandler und Ritchey<sup>295</sup>, dass Merkmalsveränderungen (b) an Bildern zwar weniger ins Gewicht fallen, als Typusveränderungen (c), aber trotz der Präsentation von Ablenkungsbildern 77% der Versuchspersonen das Originalbild (a) rasch identifizieren konnten. Das visuelle Detail der Weltkarte ist für die Bedeutung des Bildes von relativ hohem Wert, wo hingegen das Stoffmuster des Rockes der Lehrerin nichts an der Bildbedeutung verändert. Deshalb spielt es bei der Abspeicherung nur eine beiläufige vernachlässigbare Rolle.

<sup>295</sup>Abbildung s.: Anderson, 1989, 108; Mandler, J. M.; Ritchey, G. H.: Long-term Memory for Pictures; in: Journal of Experimental Psychology; Human Learning and Memory 3/1977, 380-396;

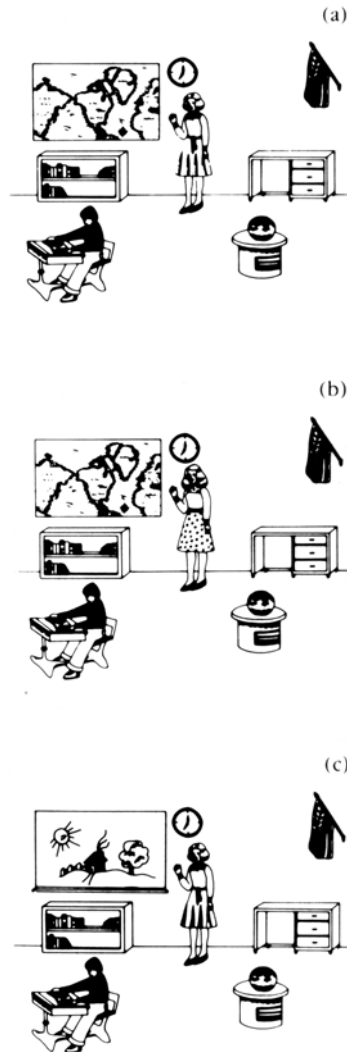


Abb. 173

Das Gedächtnis für Bedeutung ist dagegen viel dauerhafter, also erhöht man die eigene Gedächtnisleistung, in dem man zu erlernende nicht-bedeutungshaltige Informationen in eine bedeutungshaltige Form umwandelt. Die wichtigste Stütze für das Langzeitgedächtnis sind als Repräsentationen, die nicht das genaue Detail der visuellen Informationen, sondern ihre Bedeutung beinhalten.

Die Bedeutung eines Satzes oder eines Bildes kann als Netzwerk von Propositionen<sup>296</sup> dargestellt werden. Propositionen sind oft Elemente hierarchischer Strukturen. Propositionale Netzwerke zeigen in graphischer Form die assoziativen Verbindungen zwischen Konzepten. Die Struktur eines propositionalen Netzwerkes lässt sich folgendermaßen gliedern:<sup>297</sup> jede Proposition wird in einer Ellipse dargestellt, die über beschriftete Pfeile mit ihren Relationen und Argumenten verbunden ist; Propositionen, Relationen und Argumente sind die Knoten eines Netzwerkes, die Pfeile sind die Verknüpfungen des Netzwerkes. Verknüpfungen können auf die Zeit, das Objekt, den Empfänger, den Agens oder auf das Subjekt verweisen. Diese Netzwerke sind mit vielen anderen Netzwerken zu einem immensen Netzwerk verknüpft: man muss sich die Knoten als Perlen und die Verknüpfungen als Fäden vorstellen, so dass ein dreidimensionales Netzwerk entsteht. Wichtig ist dabei nur, welche Elemente miteinander verknüpft sind und nicht, wo sie liegen. Innerhalb einer Proposition gibt es eine hierarchische Ordnung, die z.B. so organisiert ist, dass eine Proposition eine zweite, untergeordnete enthält. Außerdem können propositionale Netzwerke Assoziationsstrukturen beinhalten. Assoziationsexperimente haben sich zur Analyse propositionaler Strukturen als sehr hilfreich erwiesen, um zu verstehen, warum Versuchspersonen zum Abruf scheinbar ähnlicher Informationen aus dem Gedächtnis so unterschiedlich viel Zeit benötigen. Collins und Quillian<sup>298</sup> ließen ihre Versuchspersonen beurteilen, ob begriffs- und konzeptbezogene Aussagen, wie in den Beispielen, wahr oder falsch sind:

- Rotkehlchen fressen Würmer.

<sup>296</sup>vgl.: Anderson, 1989, 103: Proposition: der Begriff stammt aus der Logik und der Linguistik; er steht für die kleinste Bedeutungseinheit, die als selbständige These stehen kann, d.h. die kleinste Einheit, die mit richtig oder falsch beurteilt werden kann;

<sup>297</sup>vgl.: Anderson, 1989, 115;

<sup>298</sup>vgl.: Anderson, 1989, 118/119; Collins, A.M.; Quillian, M.R.: Experiments on Semantic Memory and Language Comprehension; in: Gregg, L. W. (Hg.): Cognition and Learning; New York/Wiley 1972;

- Rotkehlchen haben Federn.
- Rotkehlchen haben Haut.

Den Versuchspersonen wurden auch falsche Aussagen (z.B.: „Äpfel haben Federn.“) dargeboten. Zunächst mussten sie nur per Knopfdruck entscheiden, ob die Aussagen wahr oder falsch sind. Dabei wurde die Zeit zwischen der Darbietung des Satzes und den Knopfdruck gemessen.<sup>299</sup> Collins und Quillian gingen davon aus, dass eine Netzwerkstruktur, wie in der folgenden Abbildung, die Informationen im Gedächtnis der Versuchspersonen repräsentiert. Satz 1 ist wirklich direkt mit „Rotkehlchen“ abgespeichert. Satz 2 hingegen, kann aus den dort erwähnten Eigenschaften „ist ein Vogel“ abgeleitet werden und ist unter „Vogel“ abgespeichert. Satz 3 muss aus den Aussagen „ist ein Vogel“, folglich „ist ein Tier“ und schließlich „Tiere haben Haut“ assoziiert und kombiniert werden. Die Zahl der beteiligten Verknüpfungen und Knoten wächst also. Falls unser Gehirn so strukturiert wäre, wie es dieses Netzwerk vermutet, müssten die Versuchspersonen Satz 1 am schnellsten und Satz 3 am langsamsten verifizieren können. Genau diese Vermutung konnten die Autoren in ihrer Untersuchung bestätigen.

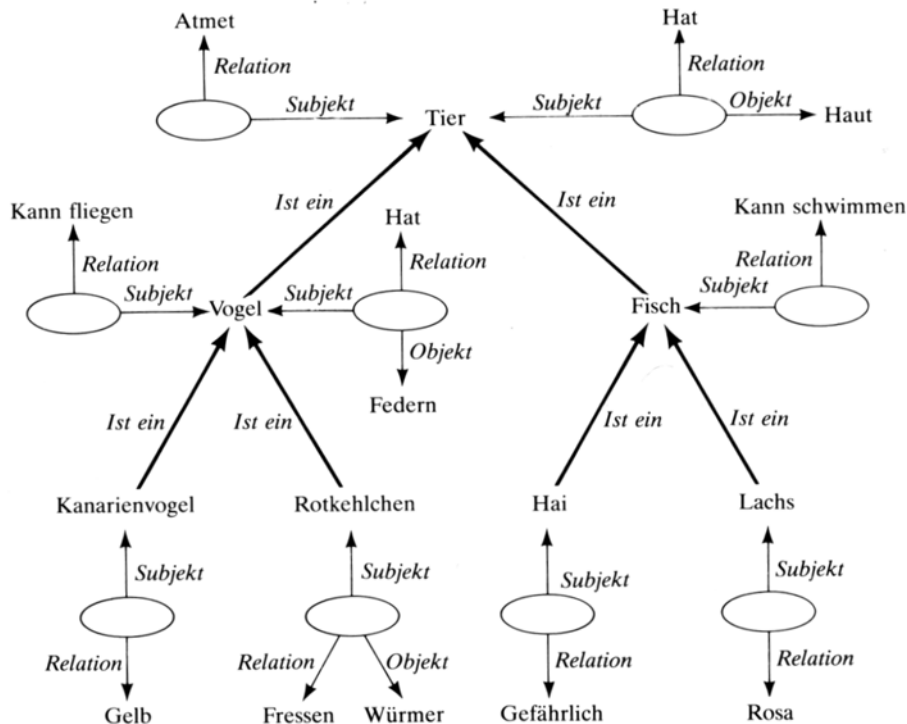


Abb. 174

## Exkurs VI: Einfluss von Bildern auf die Sprachverarbeitung Seite 457

Welchen Einfluss haben Bilder auf die Sprachverarbeitung?<sup>300</sup> Zunächst muss generell, im Rückgriff auf Paivios Untersuchungsergebnisse, klar sein, dass Bilder Texte bereichern und unterstützen können, so dass Lern- und Informationstexte immer durch Bilder unterstützt werden sollten. Bilder können z.B. semantische Leerstellen in Texten füllen. Aber es muss immer nachgefragt werden, welcher Art die textbegleitenden Bilder sein müssen. Dabei müssen zunächst sowohl die Adressat/-innen, als auch der Text, seine Textgattung, selbst berücksichtigt werden. Bilder können, so Levin<sup>301</sup>, darstellende (die Textinhalte veranschaulichende), organisierende (gliedernde, kohärenzstiftende, reduktive), interpretative (veranschaulichende, konkretisierende, metaphierende), transformierende (mne-motechnisch unterstützende) und dekorative (illustrative, motivationale) Funktion besitzen. Die ersten vier Funktionen beeinflussen das Textverständnis, wenn auch unterschiedlich, so doch immer positiv, die letzte, dekorative, Funktion besitzt keinen direkten Einfluss auf das Textverständnis, sie kann sogar negativ wirken, indem sie vom Text ablenkt. Dazu müssen Faktoren, die die visuelle Bildung bestimmen, die „visual literacy“<sup>302</sup>, kommen: a. welche sozialen oder kognitiven Erziehungsziele sollen erreicht werden?, b. welche Adressatengruppe (Alter, geistige Fähigkeiten, Lehr- u. Lernstil, kulturelle Faktoren, Interesse und Motivation, Kreativität, Sprach- und Vorstellungsfähigkeit, Wahrnehmung, Vorerfahrungen und Vorwissen, Klassenstufe/Niveau) soll angesprochen werden?, c. welche Präsentationsmedien (Printmedien, klassische Präsentationsmedien bishin zur Multimediapräsentation; fremd- oder selbstgesteuert) sollen eingesetzt werden?, d. welche Visualisierungstechniken (Farbe/schwarz-weiß; einfache Linienzeichnung oder detaillierte Zeichnung, Foto eines Modells, Foto des Gegenstandes; 2D oder 3D; Einzelbild,

<sup>299</sup> Abbildung aus: Anderson, 1989, 119;

<sup>300</sup> vgl.: Ballstaedt/Militor/Mandl, 1987, 18-23;

<sup>301</sup> Levin, J. R.: On functions of pictures in prose; in: Pirozzolo, F. J./Witrock, M. C. (Hg.): Neuropsychological and cognitive processes in reading, New York Academic Press 1981, 203-228;

<sup>302</sup> Dwyer, F.M.: in Goldsmith, Evelyn: Research into Illustration, Cambridge: University Press 1984, 11f.;



## 634

Bildsequenz, Diashow, Animation,...) können eingesetzt werden?, e. welche Erschließungstechniken (Farbe, Pfeile, Bewegung, Texteinblendungen, Fragen, Anweisungen) können eingesetzt werden?. Dabei sind, m. E., die Kategorien a. und b. für die Erstellung von Illustrationen zunächst die Basis, weil sie dadurch, dass die Vertrautheit mit visuellen Symbolen, Codes und Objekten, das Lernverhalten, sowie die Sprachfähigkeit altersabhängig sind, alles weitere beeinflussen; und dazu kommen soziokulturelle Besonderheiten, die in diesem Bereich unbedingt berücksichtigt werden müssen und die Weichen für die weiteren Kategorien stellen. Außerdem muss die Tatsache berücksichtigt werden, dass sich Kinder altersabhängig unterschiedlich leicht ablenken lassen, dies kann durch Farbe, Abstraktionsgrad, Textanbindung oder über die Komplexität der Darstellung geschehen, dass sie altersbedingte Vorlieben für bestimmte Darstellungsformen aufweisen, und dass die Konzentrationsdauer recht unterschiedlich ist. Dabei muss auch die kindliche Wahrnehmung berücksichtigt werden, deren Möglichkeiten ja noch begrenzt sind.<sup>303</sup> Es konnte herausgefunden werden, dass, selbst wenn ein Text auch ohne Bilder verständlich ist, Abbildungen das Textverständnis auf viele Arten und Weisen unterstützen können.

Wie beeinflusst nun aber die Sprache die Bildverarbeitung?<sup>304</sup> Dieser Bereich ist noch viel weniger erforscht, als der andere. Es wird immer schwieriger, je länger ein Text und je größer die Anzahl, der ihn illustrierenden Bilder wird, desto schwieriger wird es semantische Überschneidungen oder Unterschiede der beiden Informationsquellen zu erfassen. Deshalb gibt es eher allgemeine Untersuchungen zur Auswirkung der Sprache auf die Bildverarbeitung. Hier gibt es Studien, die Bilder untersuchen, die nur allein durch den begleitenden Text verständlich werden, und andere, die den Einfluss bestimmter semantischer oder syntaktischer Textmerkmale auf die Differenziertheit der Bildanalyse hin untersuchen. So konnten die Studien von Jörg und Hörmann (1978)<sup>305</sup> nachweisen, dass die semantische Spezifität sprachlicher Begriffe die Genauigkeit der Bildanalyse determiniert. Den Versuchspersonen wurde jeweils zunächst ein Bild mit vier Gegenständen gezeigt und danach ein Satz. Die Sätze unterschieden sich darin, dass sie mehr oder minder allgemein gefasst, bzw. spezifiziert waren.<sup>306</sup> Als Versuchsergebnis zeigte sich, dass die Genauigkeit der Wiedererkennung vom Grad der Allgemeinheit der begleitenden Sätze abhing: je spezifischer die Begriffswahl, desto genauer die Wiedererkennungsleistung. Jörg und Hörmann folgerten daraus, dass die Spezifität der verbalen Begriffe sich generell auf die Einstellung der Rezipient/-innen auswirkt und sie ein Bild mehr oder weniger genau analysieren lässt. Damit beeinflusst die Sprache nachhaltig die Verarbeitungstiefe eines Bildes. Ähnliche Beobachtungen konnten Hornby (1974) und Engelkamp/Krumnacker (1984) in Bezug auf die syntaktische Struktur von Sätzen machen:<sup>307</sup> bei kurzer Bilddarbietung kann die Abfolge der Bildanalyse durch die syntaktische Struktur eines Satzes beeinflusst werden. Weiterhin gibt es Fälle, bei denen der Text insgesamt zum Verständnis einer Abbildung notwendig wird. Man denke an Bildrätsel, Drudel, in denen man ohne sprachlichen Hinweis nichts Bestimmtes erkennen kann.

### Exkurs VII: Wilhelm Worringers Begriff der Abstraktion Seite 473

Wilhelm Worringer setzt in seiner, für den Begriff der Abstraktion in der Kunst grundlegenden, Dissertation „Abstraktion und Einfühlung“ von 1907/08 voraus, dass das Kunstwerk als „selbstständiger Organismus“ gleichwertig neben der Natur existiert und in seinem tiefsten Wesen ohne jeden Zusammenhang zu ihr steht. Für ihn gipfelt die moderne Ästhetik im Einfühlungsdrang, dem er als Gegenpol den Abstraktionsdrang des Menschen gegenüberstellt. Findet der eine seine Befriedigung in der Schönheit des Organischen, so findet der andere, der Abstraktionsdrang, diesen im Anorganischen, im Kristallinischen. Einfühlung bringt Worringer auf den wichtigen Satz:<sup>308</sup>

„Ästhetischer Genuss ist objektivierter Selbstgenuss. Ästhetisch genießen heißt, mich selbst in einem von mir verschiedenen sinnlichen Gegenstand genießen, mich in ihn einzufühlen.“

In den Gegenstand fühle ich ganz allgemein mein Leben ein. Leben verstanden als Kraft, innere Arbeit, Tätigkeit, als Willenstätigkeit. Wobei damit insgesamt eher das innere Leben gemeint ist, als das äußere. Als Voraussetzung für den Einfühlungsakt sieht Worringer den Wahrnehmungsvorgang. Seiner Ansicht nach liegt der Genuss darin, dass ich, wenn ich mich ohne innerliche Gegensätzlichkeit der ästhetischen Aktivität hingeben kann, ein Gefühl der Freiheit verspüre, und eben dies ist der Genuss. So versetzt mich der Einfühlungsakt in einen ähnlichen Gemütszustand, wie das Spiel, in dem ich ganz zum Menschen werden kann. Allerdings gibt Worringer zu bedenken, dass der Satz, dass dieser Einfühlungsdrang Voraussetzung für jedes Kunstschaffen ist, nicht mehr länger aufrecht erhalten werden kann.

Er gibt zu bedenken, dass im primitiven Kunstwerk, nach der Ansicht der kunstmaterialistischen Methode nach Gottfried Semper, ein Produkt der drei Faktoren „Gebrauchszweck, Rohstoff und Technik“ zu sehen ist. Kunstgeschichte ist aus dieser Sicht eine Geschichte des „Könnens“. Heute ist die Kunstgeschichte, seiner Auffassung nach, eher als eine Geschichte des „Wollens“ zu betrachten, wenn man von der psychologischen Voraussetzung ausgeht, dass das Können nur sekundäre Folge des Wollens ist. Kunstwollen ist so gesehen ein zweckbewusster Trieb, der der Entstehung jedes Kunstwerkes vorangeht. Früher ging man von der eindeutigen Betrachtung aus, dass dieser Trieb immer die Annäherung an das Naturvorbild zum Ziel hatte. Allerdings geht es um die Annäherung an die Wirklichkeit, an das organische Leben. Worringer siedelt den Nachahmungstrieb, das elementare menschliche Bedürfnis,

<sup>303</sup>vgl.: u.a. Jean Piaget;

<sup>304</sup>Ballstaedt/Molitor/Mandl, 1987, 24-28;

<sup>305</sup>Jörg, S.: Der Einfluss sprachlicher Bezeichnungen auf das Wiedererkennen von Bildern, Wien: Huber 1978; und: Jörg, S./Hörmann, H.: The influence of general and specific verbal labels on the recognition of labeled and unlabeled parts of pictures, in: Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 17/1978, 445-454;

<sup>306</sup>vgl.: Ballstaedt/Molitor/Mandl, 1987, 24/25: (a) Der Fisch liegt neben dem Messer. (b) Die Scholle liegt neben dem Brotmesser. Dazu wurde ein Bild vorangestellt auf dem eine Scholle, ein Brotmesser, ein Pfefferling und ein Schweizer Käse abgebildet waren. Von jedem dieser Objekte gab es fünf weitere Varianten, so dass immer mehr charakteristische Elemente wegfielen, so dass schließlich die spezifischen Begriffe nicht mehr anwendbar waren. Jede Versuchsperson erhielt acht Angebote dieser Art. Es handelte sich in diesem Test um eine nicht-verbale Wiedererkennungsaufgabe: die Versuchspersonen mussten jeweils die Objekte auswählen, die sie vorher gesehen hatten.

<sup>307</sup>Hornby, P. A.: Surface structure and presupposition, in: Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour, 13/1974, 530-538; und: Engelkamp, J./Krumnacker, H.: The effect of cleft sentence structures on attention; in: Psychological Research, 40/1978, 27-36;

<sup>308</sup>Worringer, 1908/1996, 37;

klar außerhalb des Kunstschaffens an. So, dass diese historisch anerkannte Perspektive der Kunstbetrachtung eine Sackgasse sein muss. Die eigentliche Kunst befriedigt, so Worringer,<sup>309</sup> zwar ein tiefes psychologisches Bedürfnis, dieses ist jedoch nicht mit dem Nachahmungstrieb gleichzusetzen.

Als Gegenpol zum Einfühlungsdrang und -bedürfnis setzt Worringer direkt den Abstraktionsdrang, den er u.a. in der Form der ägyptischen Pyramiden oder den byzantinischen Mosaiken ausgedrückt sieht. Er beobachtet diese Tendenz im Kunstwollen aller „primitiver Naturvölker“, sowie im Kunstwollen orientalischer Kulturvölker, wo dies allerdings theologische Hintergründe hat. Worringer sucht nach den psychischen Voraussetzungen des Abstraktionsdranges und findet sie als Folge einer großen, tiefen Beunruhigung des Menschen durch die Erscheinungen der Außenwelt und als Korrespondenz zu religiösen Beziehungen mit stark transzendentaler Färbung.<sup>310</sup> Er nennt diesen Zustand eine „ungeheure geistige Raumscheu“, die ein Angstgefühl zur Folge hat, das die Wurzel des künstlerischen Schaffens ist. Diese steht jedoch heutzutage nicht, wie bei den primitiven Naturvölkern ‚vor‘ dem Erkennen, sondern ‚über‘ dem Erkennen. Die Naturvölker wurden von dem Chaos der Außenwelterscheinungen gequält, so dass sie von einem unheimlichen Ruhebedürfnis beherrscht wurden. So rissen sie die Dinge aus dem Naturzusammenhang heraus und versuchten in Annäherung an abstrakte Formen zu verwirgen und so einen Ruhepunkt zu finden.<sup>311</sup> Es geht also darum ein Objekt zu reinigen, es notwendig und unverrückbar zu machen, es seinem ‚absoluten Wert‘ zu nähern. Dazu gehört ohne Zweifel die Reduktion des Raumes, Symmetrie und Rhythmus, sowie eine strenge Geometrisierung, die Kultivierung der Ebene und der Einzelform. Worringer sieht einen kausalen Zusammenhang zwischen primitiver Kultur und höchster, reinsten gesetzmäßiger Kunstform:<sup>312</sup>

„Je weniger sich die Menschheit kraft ihres geistigen Erkennens mit der Erscheinung der Außenwelt befreundet und zu ihr ein Vertraulichkeitsverhältnis gewonnen hat, desto gewaltiger ist die Dynamik, aus der heraus jene höchste abstrakte Schönheit erstrebt wird.“

Beide Gegenpole, der Einfühlungsdrang und der Abstraktionsdrang, entspringen jedoch demselben gemeinsamen Grundbedürfnis: der Selbstentäußerung. Ihre Intensität ist im Abstraktionsdrang ungleich größer und konsequenter.

Kandinsky, einer der Großen der Abstraktion, hat sich nicht nur ästhetisch-praktisch, sondern auch theoretisch ausführlich mit diesem Problem beschäftigt. Zunächst bestreitet er ausdrücklich das Vorurteil, dass die Abstraktion in der Kunst eine Sackgasse wäre, in dem er schreibt:<sup>313</sup>

„Nur was dem Geist den Rücken kehrt, gerät in Sackgassen. Hingegen öffnet das, was aus dem Geist geboren wird und ihm dient, alle Sackgassen und führt zur Freiheit.“

Dabei wird der abstrakten Kunst oft vorgeworfen, sie sei zu ‚kopflastig‘. Klar ist aber, und dies konnten wir auch bei Worringer lesen, dass jede Art der Kunst Abstraktion ist, jede Kunst das Resultat eines Wollens ist und somit auch das Resultat einer geistigen, intellektuellen Arbeit. Kandinsky<sup>314</sup> gibt zu bedenken, dass die gemeinsame Quelle aller Kunst die Intuition ist und dabei immer die Vernunft eine Rolle spielt. Das neue und einzigartige an der abstrakten Kunst ist für Kandinsky,<sup>315</sup> dass sich hier beim Menschen offenbar eine Fähigkeit entwickelt, „die es dem Menschen erlaubt, unter der Oberfläche der Natur sein Wesen, seinen „Inhalt“ zu spüren.“ Die abstrakte Kunst schließt also die Natur nicht aus, sondern ihre Verbindung zur Kunst ist noch viel größer und intensiver, weil sie sich das Wesen der Natur zum Inhalt gemacht hat; in ihr liegt der Geist der Zukunft. Er schreibt:<sup>316</sup>

„Toute la nature, la vie et le monde entier entourant l'artiste, et la vie de son âme à lui sont la source unique de chaque art. C'est trop dangereux de supprimer une partie de cette source (vie extérieure autour de l'artiste) ou l'autre (sa vie intérieure), même plus dangereux que de couper à un homme sa jambe, parce qu' elle peut être remplacée par une jambe artificielle. Ici, on coupe plus que la jambe. On coupe la vie à sa propre création. Le peintre se „nourrit“ d' impressions extérieures (vie extérieure), il les transforme dans son âme (vie intérieure), la réalité et le rêve! sans le savoir. Le résultat est une oeuvre. C'est la loi générale de la création. La différence se montre seulement dans les moyens d'expressions (vie intérieure).“

Dabei muss festgehalten werden, dass der abstrakte Maler, so Kandinsky,<sup>317</sup> seine Inspiration nicht etwa aus einem kleinen Stück Natur, wie der „traditionelle Künstler“, sondern aus der Natur als Ganzem, ihren mannigfaltigsten Manifestationen, ihrem Wesenskern bekommen.

## Exkurs VIII: Merkmale des kindlichen Spiels<sup>318</sup> Seite 496

Scheuerl erarbeitet in seiner Analyse und Synthese verschiedener Spieltheorien sechs Charakteristika des Spiels heraus:

- 1. das Moment der Freiheit: Spiele sind zweckfrei;
- 2. das Moment der inneren Unendlichkeit: man kann sich nicht satt, sondern nur müde spielen;
- 3. das Moment der Scheinhaftigkeit: das Spiel bildet seinen autonomen Erlebensbereich, gleichzeitig ist es von Wirklichkeitselementen durchdrungen;
- 4. das Moment der Ambivalenz: ein Schwebestadium mit einer Dynamik von Überraschung und Vertrautem, Berechenbarem und Experimentellem;
- 5. das Moment der Geschlossenheit: die Gestalt eines Spieles wird durch bestimmte Gesetzmäßigkeiten und Regeln konstituiert, die die Grenzen des Spieles darstellen;
- 6. das Moment der lebendigen, zeitlosen Gegenwärtigkeit: Spiele sind an den Augenblick gebunden und verfolgen kein Ziel.

<sup>309</sup> ebd., 45/46;

<sup>310</sup> ebd., 49;

<sup>311</sup> ebd., 50/51,

<sup>312</sup> ebd., 52,

<sup>313</sup> Kandinsky, 1955/1973, 146;

<sup>314</sup> ebd., 148;

<sup>315</sup> ebd., 151;

<sup>316</sup> ebd., 188/189;

<sup>317</sup> ebd., 190;

<sup>318</sup> vgl.: Hans Scheuerl: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, Bd. I und II, Weinheim/Basel 1979/1994;

**Spiel und Kunst:**

Für Scheuerl sind das Spiel und die Kunst geistige Erscheinungen, die zur Kulturentwicklung, also zunächst zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen: Das Spiel ist ein Urphänomen.<sup>319</sup> Er schreibt:<sup>320</sup>

„Spiel und Kunst gehorchen im rein formalen Wechselverhältnis zwischen Form und Ablauf prinzipiell den gleichen Strukturgesetzen: Allemal wird ein objektives Formgerüst vorgefunden oder improvisiert, und allemal wird innerhalb dieses Gerüsts ein gegenwärtiges, in sich unendliches Spielen von Wirkungen, denen man sich zeitenthoßen hingibt, erzeugt.“

Für Scheuerl liegen also die Analogien im Wesen von Kunst und Spiel. Seiner Ansicht nach, ist die spielerische Freiheit, die Zweckfreiheit, für den ästhetischen Prozess ansich unverzichtbar, sobald jedoch ein Produkt als Ergebnis angestrebt wird, steht dies der Zweckfreiheit entgegen; dann ist auch das Tun im Verlaufe des ästhetischen Prozesses nicht mehr zweckfrei.

Bereits seit der griechischen Antike werden Kunst und Spiel in Beziehung zueinander gesetzt, ein besonderer Verdienst kommt aber zu diesem Thema bekanntermaßen Friedrich Schiller<sup>321</sup> zu, für den Kunst und Spiel Wesensverwandte sind.

Ernst Cassirer<sup>322</sup> weist auf die Unterschiede der künstlerischen und der Spielfantasie hin. Er schreibt, was dem spielerischen Tun fehle, ist<sup>323</sup>

„die Kraft, reine, sinnlich wahrnehmbare Formen hervorzubringen.... Das Kind spielt mit Dingen, der Künstler spielt mit Formen, mit Linien und Figuren, Rhythmen und Melodien“

Cassirer geht es um das Verhältnis künstlerischer und ästhetischer Praxis der Kinder. Dabei muss aber immer streng betont werden, dass Kinderzeichnungen keine künstlerische, auch keine vorkünstlerische Aktivitäten darstellen. Sie haben eine ganz andere Qualität.

Hans-Georg Gadamer<sup>324</sup> befasst sich u.a. mit dem Spiel von Einbildungskraft und Verstand; dieses wird im Produktions- und im Rezeptionsprozess von Kunstwerken, insbesondere von zeitgenössischen Kunstwerken wirksam.<sup>325</sup>

Dinge können frei (eleuterale) entstehen, ohne bestimmte Gesetzmäßigkeiten (kausal), ohne bestimmte zweckmäßige Regelungen (final), aus einem kommunikativen Spiel.<sup>326</sup> Gadamer beschreibt das „Spiel“ als das „Hin und Her einer Bewegung“.<sup>327</sup> Diese Bewegung wird nicht von der menschlichen Vernunft, sie wird zweckfrei, vom Spiel selbst bestimmt; daher ist das Spiel ein kommunikatives Tun. Da diese Bewegung eine Form der freien Bewegung sein muss, ist es eine Selbstbewegung.

„Selbstbewegung ist der Grundcharakter des Lebendigen.“<sup>328</sup>

Jedes Spiel ist aus diesem Grund eine „Selbstdarstellung des Lebendigen“. Zur Kunst schreibt Gadamer,<sup>329</sup> dass sie einerseits „etwas Gemeintes“ ist, andererseits aber nichts Begriffliches, Sinnvolles, Zweckhaftes, denn „Vorschriften“, Spielregeln, können immer nur Rahmenbedingungen setzen. Das Spezifische der Kunst sind jedoch nie diese Rahmenbedingungen, sondern die „freie Bewegung des Spiels selbst“.<sup>330</sup> Gadamer stellt die Analogien zwischen Kunst und Spiel als strukturelle Parallelen dar. Seiner Ansicht nach bleibt die Zweckfreiheit der Kunst im Produktions- und Rezeptionsprozess bestehen. Sowohl der ästhetische Prozess, als auch das Spiel können von intrinsischer Motivation begründet sein. Dies steht Scheuerls Position entgegen.

Anton Friedt<sup>331</sup> weist, in Anknüpfung an Scheuerl, spezielle Gemeinsamkeiten im Wesen des Spiels und der zeitgenössischen Kunst nach:

- 1. Die strukturelle Analogie zwischen Kunst und Spiel wird durch das Moment der Ambivalenz belegt: „moderne Kunst ist strukturell polyvalent und intentional ambivalent“.
- 2. Eine weitere Parallelität ergibt sich aus dem Moment der Offenheit: trotz Regelverbindlichkeit haben Spiele einen offenen Handlungsverlauf, die moderne Kunst drückt die Offenheit in der möglichen Bedeutungskonstitution aus.
- 3. Die Kulturfunktion von Kunst und Spiel<sup>332</sup> beruht auf dem Moment der Autonomie.

**Exkurs IX: Modell des Humanen Prozessors Seite 527**

Wie wir zu Beginn dieses Kapitels gesehen haben, steigt durch die Beschäftigung mit den Neuen Medien auch das Interesse an der Erforschung der neuronalen und künstlichen neuronalen Netzwerke, sowie an der Verarbeitung verbaler und visueller Informationen im „intelligent system“, also beim Menschen im Gehirn. Newell<sup>333</sup> stellt das Modell des Humanen Prozessors in einem Blockdiagramm folgendermaßen dar:

<sup>319</sup>Scheuerl, 1979/1994, 111;

<sup>320</sup>ebd.: 101;

<sup>321</sup>vgl.: Schiller: Über die ästhetische Erziehung des Menschen...

<sup>322</sup>Ernst Cassirer: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur, Frankfurt a.M. 1990;

<sup>323</sup>ebd.: 252; Hervorhebungen im Original;

<sup>324</sup>Hans-Georg Gadamer, Aktualität des Schönen, Stuttgart 1977;

<sup>325</sup>ebd.: 26f.;

<sup>326</sup>ebd.: 29f.; und: Lehnerer, 1994, 93;

<sup>327</sup>ebd.;

<sup>328</sup>Gadamer, 1977, 29f.;

<sup>329</sup>ebd.; 32;

<sup>330</sup>ebd.: und: Lehnerer, 1994, 93f.;

<sup>331</sup>Anton Friedt: Die Ambivalenz der modernen Kunst in der ästhetischen Erziehung. Eine empirische Untersuchung zur Vorurteilsforschung und Toleranz, Ingelheim 1985; S. 3; und: Kirchner, 1999, 164;

<sup>332</sup>Friedt, 1985, 9f.;

<sup>333</sup>Newell, 1990/1994, 31;

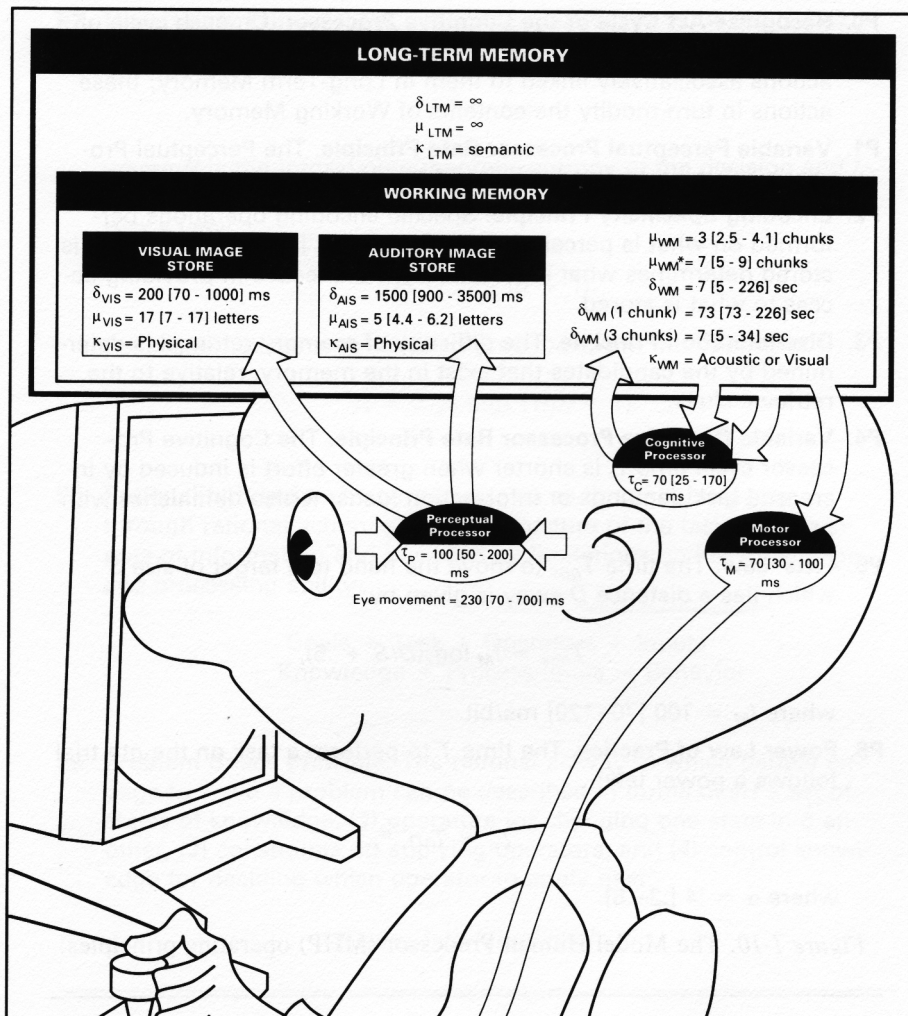


Abb. 175

Wir sehen das Bild eines Menschen der mit seinem Finger eine Taste bewegt, die offenbar mit einem Computer verbunden ist. Im Diagramm wird nun versucht darzustellen, was im „menschlichen Prozessor“, also in den neuronalen Netzwerken, im Gehirn, abläuft: Als Impuls für seine Bewegung nimmt der Mensch über sein Auge ein Bild auf dem Monitor wahr und über sein Ohr ein Geräusch. Im „perceptual processor“<sup>334</sup> wird die von außen dahingelagerte Information innerhalb von durchschnittlich 100 ms verarbeitet und ins Gedächtnis weitergeleitet. Die operativen Prozessoren für die Wahrnehmung, die Kognition und die Motorik arbeiten unabhängig voneinander; es gibt dabei nur einen kognitiven Prozessor, aber unterschiedliche perzeptuale und motorische Prozessoren, die die verschiedenen Wahrnehmungen, bzw. Muskelsysteme koordinieren und steuern. Vom „perceptual processor“ wird die so verarbeitete Information ins visuelle Bildgedächtnis gesendet und dort innerhalb von ca. 200 ms abgespeichert, bzw. im auditiven Bildgedächtnis innerhalb von 1500 ms. Die Geschwindigkeit ist abhängig von der Datenfülle und der Datenkomplexität. Visuelle bildlich kodierte Informationen können durch ihre starke Komprimierung, die sie durch das Moment der Simultaneität erreichen, i.A. schneller verarbeitet und abgespeichert werden, als auditive verbal kodierte Informationen. Gleichzeitig mit der Wahrnehmung beginnt der kognitive Prozessor zu arbeiten. Inzwischen gelangen Daten in den Arbeitsspeicher, das Kurzzeitgedächtnis, längerfristig, je nach Bedeutung für das Individuum, sogar in das Langzeitgedächtnis. Der kognitive Prozessor verarbeitet nun die gesammelten Informationen und wirkt auf den motorischen Prozessor ein, der schließlich dem Arm, der Hand, dem Finger den Befehl gibt, die Taste zu drücken. Immer wieder versuchen Wissenschaftler heute, die menschliche Informationsverarbeitung anhand des Modells eines computerähnlichen Wesens zu erforschen und zu erklären. Man hofft dabei auf beides, Neues über die kognitive Psychologie des Menschen zu erfahren und gleichzeitig durch diese neuen Erkenntnisse künstliche neuronale Netzwerke optimieren zu können. Der Computer ist heute nicht mehr aus unserer Welt wegzu-denken. Er bestimmt immer mehr Bereiche unseres täglichen Lebens, nimmt immer größeren Raum ein.

### Exkurs X: Definitionen von Medienkompetenz Seite 528

Theunert definiert Medienkompetenz in Bezug zur kommunikativen Kompetenz folgendermaßen:<sup>335</sup>

„Kommunikative Kompetenz bezieht sich auf die grundlegenden, und das sind die interaktiven Daseinsformen des

<sup>334</sup> „der Prozessor, der für die Wahrnehmung zuständig ist“;

<sup>335</sup> - Helga Theunert: Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension, in: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 53;

Menschen in personalen und gesellschaftlichen Strukturen. Sie impliziert die umfassende Fähigkeit zur gleichberechtigten Teilhabe an und Gestaltung von gesellschaftlicher Kommunikation. Medienkompetenz bezieht sich auf die Verbindung menschlichen Daseins mit medial gestalteten Welten und integriert die Beherrschung und die einflussnehmende Teilhabe an der Medienentwicklung. Medienkompetenz meint mithin die Fähigkeit, die Medien und Techniken, die gesellschaftliche Kommunikation unterstützen, steuern und tragen, erstens zu begreifen, zweitens sinnvoll damit umzugehen und drittens sie selbstbestimmt zu nutzen.“

In pädagogischen Konzeptionen von Medienkompetenz finden sich folgende Dimensionen:<sup>336</sup>

- **kognitive Fähigkeiten:** Kenntnisse über Strukturen, Organisationsformen, Funktionsweisen und Programme, sowie über Dramaturgie und Inhalte der Medien;
- **analytische und evaluative Fähigkeiten:** kritische Reflexion und Beurteilung von Medien;
- **sozial reflexive Fähigkeiten:** d.h. emotionale Intelligenz (EQ): erfahren, beobachten, reflektieren, bewusst machen und korrigieren des eigenen Nutzungsverhaltens und des Nutzungsverhalten der Umwelt unter Berücksichtigung moralischer und ethischer Aspekte, sowie mit Respekt vor den Emotionen anderer;
- **handlungsorientierte Fähigkeiten:** eine angemessene, zielgerichtete, erfolgreiche Kommunikation durch die Handhabung der individuell verfügbaren Medien, sowie die Ausbildung eines anthropologischen Ideals, das die Neuen Medien in die menschliche Kommunikation integriert.

Medienkompetenz ist auf das Subjekt gerichtet. Sie beinhaltet aus kunstpädagogischer Perspektive verschiedene Teilkompetenzen, die seit jeher fester Bestandteil des Zielkatalogs der Kunstpädagogik sind:<sup>337</sup>

**Tabelle 2: Medienkompetenz und ihre kunstpädagogischen Teilkompetenzen**

Teilkompetenz	Inhalte und Ziele		traditionelle Ziele
Wahrnehmungskompetenz	Wissen über Medien, Mediensysteme und Mediennutzung; Aneignung und Vermittlung dieses Wissens;	Schärfung und Schulung der Wahrnehmung; Förderung der Fähigkeit Medienbotschaften zu enkodieren; kreative und selbstbestimmte Mediennutzung;	Training, Schulung, Bildung und Ausbildung der Wahrnehmung (VK, ÄB <sup>a</sup> );
Selektive Kompetenz	Strategien zur Auswahl von Informationen, Suchstrategien;	eigene Bedarfe und Ziele bestimmen, um das individuell Bedeutsame herausfiltern zu können;	emanzipatorischer Umgang mit Bildinformationen <sup>b</sup> ;
Evaluative Kompetenz	digital generierte und veränderte Bilder erkennen und auf ihre Entstehung hin beurteilen; Wissen über Möglichkeiten der digitalen Bildproduktion und EBV;	Einflüsse und Wirkungen der Medien erkennen, kritisch reflektieren, beurteilen und auswerten;	Medienbotschaften kritisch reflektieren und auswählen können (VK <sup>c</sup> );
Soziale Kompetenz	aktive, kreative, selbstbestimmte und sozial verantwortliche Nutzung der Medien; Wissen über die Gefahren, Methoden und Möglichkeiten der Informationsmanipulation; Wissen über den Missbrauch von Medien; Wissen über den Computer, seine Technik (Hardware und Software) und seine Geschichte;	selbstbestimmte, selbstverantwortliche und sozial verantwortliche Nutzung der Neuen Medien; kritische Nutzerhaltung; Gegensteuerung gegen blinde Technikgläubigkeit; Hinführung zum mündigen user;	mündige Medien-nutzung (VK);
Instrumentelle Kompetenz	Sicherheit in der Handhabung des digitalen Instrumentariums (Hardware und Software); andauernde Aktualisierung des Wissens, der Fertigkeiten und Fähigkeiten und die notwendige Bereitschaft dazu; Auswahlkriterien, welche Soft-/bzw. Hardware wofür zweckmäßig ist; Erstellung von Netzwerken für spezifische Projektvorhaben;	sichere Beherrschung des digitalen Instrumentariums und andauernde Bereitschaft zur dazu notwendigen Fort- und Weiterbildung als Basiskompetenz; Transfer des Basiswissens auf neue Problemstellungen;	Aufbau eines Repertoires traditioneller, zeitgenössischer und medialer Techniken und Methoden ästhetisch - praktischer Aktivität (KE, KU, VK, ÄE, ÄB) <sup>d</sup>
Kreative Kompetenz	gestalterische, aktive und interaktive Mediennutzung; künstlerische und kulturelle Angebote multimedial, experimentell, aber auch als Widerstand, als Potentiale nutzen;	kreativer, innovatorischer, experimenteller Umgang mit den multimedialen und interaktiven Möglichkeiten der Neuen Medien für individuelle Problemstellungen nutzen;	kreativer, innovatorischer, experimenteller Umgang mit ästhet.-prakt. Techniken u. Methoden (KE, KU, VK, ÄE, ÄB)
Didaktische Kompetenz	Artikulation der ästhetischen Anforderungen an multimediale Produkte und ihre Produzenten stellen;	Entwickeln und Weiterentwickeln von ästhetischen Kriterien für digitale und insbesondere multimediale Produkte durch eigene Beispiele;	Entwickeln und Weiterentwickeln v. ästhet. Kriterien für Kunst i.w.S. (KU, VK, ÄE, ÄB)

a. VK = Visuelle Kommunikation, ÄB = Ästhetische Bildung

b. Daucher/Seitz: Kunstunterricht, VK

c. VK = Visuelle Kommunikation

<sup>336</sup> Kübler: in: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert: Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 27;

<sup>337</sup> Kirschenmann/Peez, 1998, 7-8;

d.KE = Kunsterziehung, KU = Kunstunterricht, ÄE = Ästhetische Erziehung  
Abb. 176

### Exkurs XI: Delphi-Befragung 1996/1998 Seite 530

**Tabelle 3: Delphi-Befragung 1996/1998**

	Schulische/Allg. Bildung	Berufliche Bildung	Hochschulbildung
lerntechnische / lernmethodische Kompetenz	Platz 1 (2,38)	Platz 2 (2,26)	Platz 2 (2,17)
spezifische Fachkompetenz	Platz 6 (1,47)	Platz 1 (2,58)	Platz 1 (2,80)
psycho-soziale – (Human-) Kompetenz	Platz 2 (2,36)	Platz 3 (2,16)	Platz 4 (1,89)
Fremdsprachenkompetenz	Platz 3 (2,30)	Platz 4 (1,84)	Platz 3 (1,91)
Medienkompetenz	Platz 4 (1,61)	Platz 5 (1,57)	Platz 6 (1,38)
Interkulturelle Kompetenz	Platz 5 (1,48)	Platz 6 (1,23)	Platz 5 (1,46)
sonstige Kompetenzen	Platz 7 (0,39)	Platz 7 (0,38)	Platz 7 (0,39)

Abb. 177

### Exkurs XII: Shell-Studie „Jugend 2000“ Seite 530

Ein Kapitel der 13. Shell Jugendstudie „Jugend 2000“<sup>338</sup> befasst sich mit „modernem Leben“ und untersucht u.a. den Einzug der Neuen Medien ins Jugendalter. Vorausgeschickt werden muss allerdings, dass man m. E., wenn ich die Aussagen mit meinen Beobachtungen als Lehrerin vergleiche, gerade im Bereich der Computernutzung anders fragen, vorgehen sollte. Yvonne Fritzsche zeigt zunächst, dass der Medienbereich bei den Berufswünschen deutlich geschlechtsspezifisch betrachtet werden muss: 26% der männlichen Befragten geben an in der Computerbranche arbeiten zu wollen und streben dabei berufliche Selbstständigkeit an (das ist Platz 1), aber nur 8% (Platz 5, zusammen mit dem öffentlichen Dienst) der weiblichen haben denselben Wunsch. Sie wünschen sich zu 30% (Platz 1) einen Medienberuf mit beruflicher Selbstständigkeit, von den männlichen Befragten jedoch nur 17% (Platz 2). In meiner praktischen Lehrer/-innentätigkeit höre ich immer wieder von Mädchen den Wunsch nach einem Beruf ohne Computertätigkeit, obwohl sie ihren männlichen Mitschüler/-innen in ihren Fertigkeiten und Fähigkeiten in nichts nachstehen. Woran liegt das? Fritzsche zeigt weiter, dass knapp 2/3 der Jugendlichen an Technik interessiert sind, dabei handelt es sich um 42% der männlichen und um nur 5% der weiblichen Befragten. Diese Tatsache bestätigte sich sowohl bei den deutschen, als auch bei den ausländischen Jugendlichen. Weiterhin konnte gezeigt werden, und dies alters- und nationalitätsunabhängig, dass das Technikinteresse mit steigendem eigenem Bildungsniveau, sowie dem der Eltern, wächst. Jugendliche aus gebildeten Elternhäusern sind stärker an Technik interessiert, besitzen häufiger einen Computer und nutzen häufiger das Internet. Hier spielen auch Multimedia, Photo/Optik, Umweltschutz und neue Energieformen, Cyberspace, Weltraumtechnik, Programmiersprachen und Biotechnologien eine größere Rolle. Handys besitzen rund 43% der weiblichen (17% davon mit hohem Bildungsindex der Eltern) und 48% der männlichen Jugendlichen (ebenfalls 17%), hingegen besitzen 44% der Jugendlichen keinen Computer, 25% benutzen den Computer mit jemand anderem zusammen und nur 30% hat einen eigenen Computer. Das Internet nutzen 25% der deutschen Jugendlichen, davon 30% der männlichen deutschen Befragten und 23% der deutschen Schüler/-innen. Folgende Tabelle soll eine Übersicht über die Nutzungsfelder des Computers geben:<sup>339</sup>

**Tabelle 4: Computernutzungsfelder, Häufigkeiten bei deutschen Jugendlichen (sehr häufig und häufig in%)**

Nutzungsfeld	Total	männlich	weiblich	15-17 J.	Schüler/-innen
Textverarbeitung	70	67	75	63	50
Computerspiele	54	66	39	68	64
Tabellenkalkulation	35	36	33	22	24
Lernprogramme	29	27	30	29	29
Internet	31	34	25	18	22

<sup>338</sup>- Shell - Studie: Jugend 2000, 2 Bde, hg. v. Deutsche Shell; Opladen 2000; darin: Bd. 1: Yvonne Fritzsche: Modernes Leben - Gewandelt, vernetzt, verkabelt, 181 - 219;

<sup>339</sup>Fritzsche, 2000, 202;

## 640

**Tabelle 4: Computernutzungsfelder, Häufigkeiten bei deutschen Jugendlichen (sehr häufig und häufig in%)**

Nutzungsfeld	Total	männlich	weiblich	15-17 J.	Schüler/-innen
Sprachprogramme	19	17	20	19	19
Musikbearbeitung	17	21	9	15	16
Softwareentwicklung	7	10	3	5	5

Abb. 178

Der Bereich der EBV, DTP, MultiMediaAnwendungen, Mal- und Zeichenprogramme wurde leider durch die Befragung nicht berücksichtigt, spielt aber sehr wohl, aus meiner Erfahrung, insbesondere bei jüngeren Schüler/-innen eine Rolle. Dies zeigt sich auch darin, dass alle, die zuhause Zugang zu einem Computer haben, Vorerfahrungen im Bereich des Malens- und Zeichens am Computer, sowie im EBV-Bereich mitbringen. Außerdem hätte das Befragungsalter schon deutlich jünger angesetzt werden können, denn aus meinen Erfahrungen kann ein steigendes Interesse am Computer bereits gegen Ende der 5. Klasse, d.h. mit etwa 11 Jahren beobachtet werden. Das Interesse liegt hier im Bereich des Spielens, sowie des Malens. Es gibt inzwischen schon für Kleinkinder Holzbauklötze, die mit einem Computerprogramm gekoppelt sind. Ich denke, das Einstiegsalter wird immer jünger, je mehr der Markt dafür erschlossen wird, ob sinnvoll oder nicht, es ist eher eine Frage von Angebot und Nachfrage, als von pädagogischem Sinn und Unsinn. Leider wurde die Verweildauer am PC, bzw. im Internet nicht untersucht. Ich denke, dass gerade Computerspiele eine sehr hohe Verweildauer verlangen. Es finden sich nur mehr folgende ergänzende Aussagen: 23% (Platz 6) der männlichen und 40% (Platz 3) der weiblichen deutschen Befragten gaben an in der Freizeit gar nicht am Computer zu arbeiten oder zu spielen. 57% der deutschen Befragten Jugendlichen gaben an in ihrer Freizeit allein am Computer zu arbeiten oder zu spielen (Platz 2), nur 25% mit deutschen Freunden und 15% gemischt. Ich denke, dass diese Zahlen nur eine Richtlinie angeben können, weil so vieles, was für unser Thema interessant sein könnte, nicht untersucht wurde, und vieles, wie wir alle wissen, auch von den gewählten Untersuchungsmethoden und Fragestellungen abhängt.

Exkurs XIII: Synopse entwicklungsbedingter Gesetzmäßigkeiten kindlichen Zeichnens<sup>340</sup> Seite 535

Kerschesteiner 1905 <sup>a</sup>	Luquet 1927 <sup>b</sup>	Widlöcher 1974 <sup>c</sup>	Winner 1982 <sup>d</sup>	persönl. Kommentar
Kritzelpphase: ohne gestalter. Bedeutung, daher keine phasenspezif. Relevanz	1. zufälliger Realismus (2-3 J.): Linien u. Kritzeln, noch keine Darstellungsabsicht, Benennung erst im Nachhinein	Kind entdeckt den Kausalzusammenhang zwischen seiner Gebärde und der entstehenden Spur  1. Phase des Kritzeln (1-3 J.): visuelle u. motor. Kontrolle d. Spur  Zeit der Wandlung: erste Abbildungsintentionen, Benennen d. fertigen Zeichnung	1. Kritzelpphase (2. Lj.): Zeichen werden auf eine leere Seite gesetzt  2. Prärepräsentationale Muster (2.-3. Lj.): an die Stelle der Kritzeln treten unkontrollierte Muster	gleichzeitig setzt das „Schmierer“ mit Farbe und seinen Händen ein: das Kind ist fasziniert vom Gefühl der Farben an seinen Fingern, es mischt die Farben ziellos miteinander; zielloser, unkoordinierter Farbauftrag auf alle verfügbaren Untergründe, u.a. den eigenen Körper; Freude am Prozess an sich ohne spezif. Gestaltungsabsicht;
1. Schema-Stufe: Notierung begriff. Merkmale d. Objektes	2. verfehelter Realismus (3-5 J.): Übereinstimmung zwischen Form u. Gegenstand ist Zufallsprodukt; Addition v. Einzelzeichen, keine Synthese v. Einzelzeichen zur Figur; Darstellungsabsicht vor dem Zeichnen;	2. Phase d. kindl. Realismus: Darstellungsabsicht	3. erste Abbildungsversuche (ab 3. Lj.): noch parallel zu Kritzelnzeichnungen und nicht repräsentationalem Mustern	Greifen zu einfachen Malwerkzeugen, weiterhin abstrakte farbige Kompositionen, Beginn der ersten planvollen Gestaltungsversuche, Farbausatz expressiv, nicht realistisch, teilweise zufällig; entwickeln einfacher Muster; Motive werden ohne Zusammenhang u. räumliche Orientierung nebeneinandergesetzt, Größe der Form und Größe des Bildträgers können noch nicht aufeinander abgestimmt werden; häufiges Übermalen/Überkritzeln, Verwerfen der Ergebnisse; genau dieselben Phänomene können bei der Arbeit am Computer beobachtet werden: schwierig ist noch, dass es kaum Mäuse, HyperPens gibt die ergonomisch an die kindliche Hand angepasst sind.
2. Übergangsphase: beginnendes Form- und Liniengefühl, erste erscheinungs- und formgemäße Wiedergabe, aber noch schematische Einwirkungen	3. intellektueller Realismus (5-8 J.): das Kind zeichnet „was es weiß“, d.h. mehr Attribute eines Gegenstandes, als zu sehen sind und versucht, jedem Element eine exemplarische Form zu geben. Es zeichnet das „innere Modell“, die Vorstellung, die es von den Dingen hat.	Zeit der Wandlung: Entwicklung zum visuellen Realismus, Blickwinkelabhängigkeit der Zeichnung, realistischere Formen, Raumentwicklung	4. Abbildungen in der mittleren Kindheit (6-10 J.): komplexere und organisierte Abbildungsversuche, Schematazuwachs	der Wunsch nach genaueren Darstellungen beginnt; Kind wählt Farben gezielt aus, färbt Flächen gezielt ein, aber immer noch keine realistische Farbzuzuweisung; gleichzeitig Weiterentwicklung abstrakter Darstellungen und geometrischer Muster; Farbzuzuordnung nach Bedeutungszuordnung; Einfließen von fremden Vorbildern aus Illustrationen oder Medienfiguren, Versuche der realistischen Darstellung von Figuren und Raum; gezielte, planvolle Gestaltung, Gestaltungsabsicht steht am Anfang; Geschichten werden zu den Bildern und während ihres Entstehungsprozesses erzählt; parallel dazu verläuft das Gestalten am PC: Experimentieren mit dem Einsatz von Cliparts, Farbfiltern, geometr. Zeichenhilfen; Einsatz von Schrift im Bild; Wunsch nach exakter Darstellung wird durch die Tools (Zeichnen und Einfärben) der Software unterstützt;



Kerschensteiner 1905 <sup>a</sup>	Luquet 1927 <sup>b</sup>	Widlöcher 1974 <sup>c</sup>	Winner 1982 <sup>d</sup>	persönl. Kommentar
<p>3. Stufe der erscheinungsgemäßen Darstellung: Silhouette, Umriss, Fläche</p> <p>4. Stufe der formgemäßen Darstellung</p>	<p>4. visueller Realismus (8-9 J.): das Kind versucht, die sichtbare Form grafisch umzusetzen, probiert die räuml. Darstellung in allen Ausprägungen; Zusammenhang zwischen der Darstellung des Gegenstandes u. seiner optischen Erscheinung. Erreichen der Erwachsenenstufe des Zeichnens bei noch mangelnden technischen Fertigkeiten.</p>	<p>3. visueller Realismus: erste Zeichenschemata, dann Darstellung visueller Konturen</p> <p>Zeit der Wandlung: Kind / Jugendlicher verliert oft das Interesse am Zeichnen</p>	<p>5. Entstehung des Realismus: Übernahme von Abbildungskonventionen der Kultur; Bilder werden realistischer, oft Interessensverlust am Zeichnen bei den Heranwachsenden</p>	<p>Weiterentwicklung der malerischen und zeichnerischen Fertigkeiten und Fähigkeiten, Erweiterung des technischen und methodischen Repertoires; höhere Ansprüche an eine realistische Darstellung, weiteres Kopieren und Einbeziehen von Vorbildern, Schemata, die v.a. aus den Printmedien und Medien, sowie ihrer Konsumumgebung beeinflusst werden; Experimentieren mit weiteren Möglichkeiten, die der Computer gibt, beispielsweise Erstellen von bewegten Bildern (GIF-Animationen), Morphing, Collagieren am PC (EBV), einfache Möglichkeiten des DTP (Schrift-Bild-Kombinationen); Faszination durch die MultiMedia-Optionen, die der Computer bietet; große Technik-Faszination; nach meinen Erfahrungen kann das Interesse am Gestalten durch die Faszination für das Neue Medium erhalten werden, ein Durchhalten wird einfacher, v.A., da die technischen Möglichkeiten oft die mangelnden zeichnerischen Fähigkeiten optimieren; dazu kommt das Interesse an Peripheriegeräten wie Scanner und digitaler Camera/Camcorder in Kombination mit dem PC;</p>

- a. G. Kerschensteiner: Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung, München 1905;
- b. G. H. Luquet: Le dessin enfantin, Paris 1927;
- c. D. Widlöcher: Was eine Kinderzeichnung verrät, München 1974
- d. E. Winner: Invented Worlds, London: Harvard University Press 1982;

Abb. 179

#### Exkurs XIV: „Innere und äußere Bilder“ als Erklärungsmodell für Gewaltdarstellungen in Kinderzeichnungen Seite 535

Gabriele Koeppel-Lokai<sup>341</sup> erweitert Peter van Sommers Modell<sup>342</sup> um „Feedbackmöglichkeiten“, da sie in ihren Ausführungen richtig erkennt, dass der Gestaltungsprozess niemals linear verläuft, sondern das gestaltende Individuum immer wieder kontrollierende, reflektive externe und interne Feedbacks, aus der Umgebung, durch das Material, durch Perspektivenwechsel, durch eigene Reflexionstätigkeiten,... aufnimmt, seine ästhetisch-praktische Arbeit, auch wenn sie plan- und absichtsvoll verläuft, immer wieder korrigiert, verändert, subjektiv optimiert. Sie stellt dies in folgender Grafik dar:

<sup>340</sup> Koeppel-Lokai, 1996

<sup>341</sup> Koeppel-Lokai, 1996, 253;

<sup>342</sup> Peter van Sommers: Drawing and Cognition, Cambridge university Press 1984; und: ders.: A system for drawing and drawing - related neuropsychology, Cognitive Neuropsychology, 6 (2), 117 - 164;

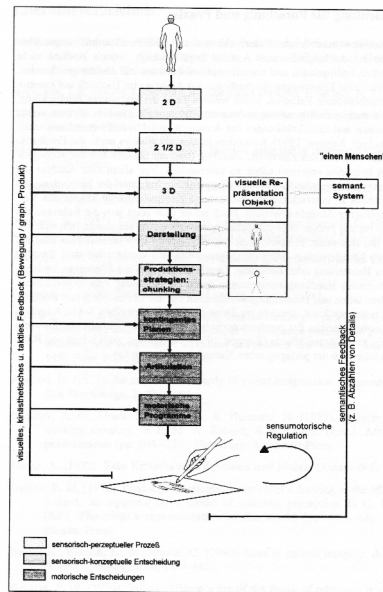


Abb. 73: Erweiterung des Modells von van Sommers (1989) um Feedbackmöglichkeiten

Abb. 18o

Im Folgenden möchte ich nun einen Exkurs einschieben, der an verschiedenen Positionen dieses Textes möglich wäre. Ich sehe ihn an dieser Stelle, obwohl ich das praktische Beispiel bereits innerhalb dieses Kapitels schon einmal angeführt habe, weil es Klammerfunktion für dieses Kapitel besitzt, Voraussetzungen, Auswirkungen und Neue Medien zusammenführt.

### Exkurs XV: Das Phänomen „innere und äußere Bilder“ als Erklärungsmodell für Gewaltdarstellungen in Kinderzeichnungen - Wege zum aktiven Umgang mit inneren Bildern, Seite 539

#### Innere und äußere Bilder, Schlüssel zur Bild-Kommunikation

„Äußere“ Bilder sind, vereinfacht gesagt, die Bilder, die aus der Objektwelt<sup>343</sup>, also von außen, in die „knowledge base“ des „intelligent systems“ auf dem Wege der Wahrnehmung und der visuellen Informationsverarbeitung vordringen, kurz Bilder, die das Individuum in seiner Umwelt wahrnimmt. „Innere“ Bilder sind dagegen die Bilder, die das Individuum, als „intelligent system“, in der „knowledge base“ zum einen im Laufe seines Lebens abspeichert, zum anderen aber, und dies in besonderem Maße, die Bilder, sagen wir die Vorstellungen, die das Individuum intern ausbildet.

Man kann jedoch heute sagen, dass auch diese inneren Vorstellungen aus bereits abgespeicherten Bildern neu zusammengesetzt, kombiniert, collagiert werden. Die Existenz der „inneren“ Bilder kann rein im Unterbewusstsein bestehen. Ihre Existenz muss dem Individuum im Laufe seiner Entwicklung bewusst werden. Dieser Prozess muss als elementarer Bestandteil allgemeiner Menschenbildung verstanden werden. Denn erst, wenn das Individuum seinen inneren Wirkungskreis verlässt, sich für das Du öffnet, kann es ein soziales Wesen werden, und sich so auf den langen Weg der Menschwerdung begeben. Dieser Weg kann auch als Weg der „Bild-Kommunikation“ beschrieben werden, auf dem die „äußeren“, d.h. fremden, neuen, und „inneren“, d.h. subjektiven, vertrauten, Bilder miteinander konfrontiert werden. Dieser Weg kann das Individuum in eine tiefe Krise, in Isolation und Depression stürzen, wenn es ihm nicht gelingt, die subjektiven Bildmuster mit seinen Vorstellungen und den realen Umgebungen abzustimmen, d.h. in ein bestimmtes Maß an Einklang zu bringen. Innere Bilder bestimmen bei einem gesunden Erwachsenen v.a. seine Träume, für ein Kind hingegen, je jünger es ist, sind die inneren Bilder Wirklichkeit. So können sie die innere und äußere Wirklichkeit noch nicht voneinander unterscheiden, weil sie sich dieser Tatsache noch nicht bewusst sind. Gleichzeitig werden aber gerade Kinder den Einflüssen äußerer Bilder am stärksten ausgesetzt. Sie haben die notwendigen Filter, um Relevantes von Irrelevantem zu trennen, noch nicht ausgebaut. D.h. beliebige Bilder können tief ins kindliche Gemüt eindringen, das kindliche Innenleben in riesige Konflikte bringen und enorme Erschütterungen auslösen. Axel v. Criegern sieht in diesem Phänomen den „Schlüssel“ zur kindlichen Bild-Kommunikation und gleichzeitig auch eine „Schlüsselerkenntnis“ im Bewusstsein jedes/jeder Bild-Erziehers/-Erzieherin und formuliert: „Das Wissen um die Ausrichtung der Innen-Bilder auf die Wirklichkeit und die Außen-Bilder ist der rote

<sup>343</sup>Norbert M. Seel/ Peter Strittmatter: „Presentation of Information by Media and its Effects on Mental Modes“; in: H. Mandl/Joel R. Levin: Knowledge Acquisition

644

Faden aller Bildgespräche.“<sup>344</sup> Er ist der Ansicht, dass das nichts mit „Abbild-Realismus“ als Ziel der Bilderziehung zu tun habe, sondern mit dem Orientierungshorizont der Bild-Erzieher/-innen. Wenn wir Dialoge mit Bildern führen oder Gespräche über Bilder, orientieren wir uns automatisch an unserem individuellen „Bild-Erfahrungshorizont“. Kinder, die generell eine besondere Vorliebe für Märchen und Geschichten zeigen, scheinen von diesen Modellen der Wirklichkeitsbewältigung fasziniert zu sein. Geschichten können, m.E., wenn sie erzählt werden, besser in Einklang mit den inneren Bildern gebracht werden. Fraglich ist dann, wenn meine These stimmen sollte, wie das in der heutigen Zeit ist, in der bereits Kleinkinder ihre Geschichten über die Medien Fernsehen, Film, Video erzählt bekommen, d.h. Geschichten bereits als Bilder, als animierte Bilder gestaltet sind. Die innere Bilderwelt, bekommt dann nicht den Impuls ihre kreativen und fantasievollen Potentiale zu nutzen, zu trainieren und zu bilden. Geschichten werden nicht zu inneren Bildern, sondern sind bereits äußere Bilder. Bedeutet dies nicht schon, dass diese Geschichten oberflächlicher wahrgenommen werden, oder sogar das innere Gleichgewicht des Kindes erschüttern und ihm böse Träume bescheren können? Wenn dies so ist, können dann in Filme gefasste Geschichten bei Kindern überhaupt die Funktion von Modellen der Wirklichkeitsbewältigung noch übernehmen? Für Kreativität, d.h. insbesondere auch für die ästhetisch - künstlerische Praxis, ist es offenbar von grundlegender Wichtigkeit, dass das Innere und das Äußere, d.h. auch die inneren und äußeren Bilder, im Gleichgewicht sind, denn nur dann sind genügend Ressourcen für solche Arbeitsprozesse verfügbar. Innere Vorstellungen, innere Bilder setzen sich zusammen aus bildnerischen Organisationsmustern, Erfahrungs-, Gefühls- und Erkenntnisformen, Bildvorstellungen und Bildgedächtnis; sie sind abhängig von der Biografie, der Erziehung, den Sprachmustern, dem sozialen Umfeld, u.v.a.m. Sie zeigen sich in Träumen und Tagträumen, in Fantasien, manchmal auch in fantasievollen Erzählungen. Nur hier werden sie für uns greifbar. Kinder werden noch sehr stark von ihnen bestimmt, auch wenn sie äußere Bilder bewerten. Generell muss aber von der Annahme ausgegangen werden, dass die inneren Bilder immer die äußeren in ihrer Wahrnehmung beeinflussen und sie deshalb so auch Einfluss auf die Wirklichkeit haben, indem sie unsere individuellen Filter bestimmen. Dabei kann sowohl bei Erwachsenen, als auch bei Kindern beobachtet werden, dass innere Bilder sie stark beeindrucken, während äußere Bilder sie kalt lassen und umgekehrt. Wenn zu zeigen wäre, dass bei Kindern die Trennung von inneren und äußeren Bildern mit wachsendem Alter zunimmt, dann könnte man die Entwicklung der äußeren Bilder als Teil des Objektivierungsprozesses bezeichnen, d.h. als Teil ihrer kognitiven Entwicklung.

Kann die Bildwelt von Computerspielen die innere Bildwelt von Kindern beeinflussen?

**Tabelle 5: Abb. 1 - 6: Bilder aus dem Intro des Computerspiels Dungeon Keeper; Schüler/-innenzeichnungen**



Abb. 181-186

In einem Versuch mit ca. 50 Schüler/-innenn, darunter 1/3 Mädchen zwischen 11 und 13 Jahren konnte gezeigt werden, dass die inneren Bilder auch die Aufnahme der Außen-Bilder bestimmen. Computerspiele - Chance oder Gefahr?. Ziel des Projektes war, u.a. den Schüler/-innen nicht nur begrifflich zu machen, was sie mit Computerspie-

<sup>344</sup>Axel von Criegern: Illustrieren und Illustration als Leitbegriffe einer Bilderziehung in der Grundschule; in: Schneider, Gerhard (Hg.): Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip; Weinheim/Basel 1988, S. 67-86, hier: S. 72;

len alles machen und damit lernen können, sondern auch, sie dafür zu sensibilisieren, was Computerspiele mit ihnen machen. Der zeitliche Rahmen umfasste ca. 150 Minuten. Dazu konfrontierte ich die Schüler/-innen mit dem Intro eines Computerspieles, „Dungeon Keeper“ von „Bullfrog“, dessen Verpackung auf ein Baller- und Abschluss- oder Adventure-Spiel schließen ließ. Dem eigentlichen Spiel, einem relativ simplen Strategiespiel, ist als Intro eine Animation vorweggeschaltet, in dem der User kurz die Bekanntschaft mit einem Ritter macht, der nachts mit seinem Pferd auf eine mittelalterliche Burg zureitet, mit dem Ziel, den dort verborgenen und durch Fantasiewesen gut bewachten Schatz zu erobern. Auf seinem Weg zum Schatz macht er einige Bewacher des Schatzes einfach nieder, die jedoch sehr friedlich erscheinen, Karten spielend und bechernd, bis ihm sein Vorhaben selbst zum Verhängnis wird und sein eigener Kopf rollt. Die Animationssequenz dauert etwas mehr als 4 Minuten. Das Intro wurde den Schüler/-innen über einen Beamer präsentiert. Danach wurden die Schüler/-innen aufgefordert, Bilder zu zeichnen, die sie von diesem Intro noch erinnern. Bis auf ein Ausnahmebild, das den Ritter auf seinem Pferd zeigt, zeichneten alle Jungen entweder die Szene, in der der Kopf des Ritters von seinem Leib getrennt wird, oder aber den Ritter als Mörder der Bewacher. Die Mädchen zeichneten hingegen mehrheitlich das im Mondschein hängende Gerippe. Warum hingegen zeichnet niemand die freundlichen Monster, die sich ihre Langeweile gemeinsam vertreiben oder die humorvollen Aspekte des Intros?

Interessant ist hier nun beispielhaft zu fragen, wie es zu diesem Ergebnis kommt, dass die Kinder fast ausschließlich nur das Gruselige, Gewalttätige aus ihrem Bildgedächtnis abrufen. Dabei steht dieses Beispiel für einen solchen Befund nur exemplarisch. In meiner langjährigen kunstpädagogischen Tätigkeit lässt sich dieses Resultat durch vielfältige Beispiele untermauern. Dazu gibt es verschiedene mögliche Erklärungsmodelle: a. Kinder dieses Alters sind fasziniert von Gruselgeschichten und picken sich diesen Aspekt selektiv heraus. (worauf beruht diese Tatsache?); b. Kinder mit viel Praxis, was Computer- und Videospiele anbelangt, haben ihre Wahrnehmung in diese Richtung lange Zeit trainiert und selektieren zielsicher, worauf in diesem Intro ankommt, was daran „cool“ ist, bzw. was in der Gruppe für „cool“ befunden wird. (dies wäre ein mögliches Resultat der Medienkindheit); c. ein gewagter Interpretationsversuch, der auch für die Gefahren der Computerspiele für die Kinder ein Erklärungsmodell liefern kann: das Intro, eine 3-D-Animation mit mehrheitlich Fantasiefiguren, das jedoch an die gängigen Vorstellungen mittelalterlicher Burgen und Märchen mit Zwergen und Gnomen, die Schätze bewachen anknüpft, konfrontiert, in dem es neue „äußere“ Bilder liefert, die „inneren“ Bilder der User. Obwohl die Sequenz nicht besonders lang ist, muss die visuelle Wahrnehmung zur effektiven visuellen Informationsverarbeitung selektieren. Unterstützt werden die visuellen Eindrücke durch eine dramatisierende Hintergrundmusik. Die mittelalterlichen Motive einer Burg und die märchenhaften Aspekte sind als Stereotype durch Vorerfahrungen bekannt, und deshalb nicht von vorrangiger Bedeutung, eher uninteressant, beim ersten Betrachten. Das Gleichgewicht der „inneren“ Bilder wird nun gestört, da neu, von den gewalttätigen Szenen, in denen der Kopf des Ritters mit einem Schwert von seinem Leib getrennt wird, das Blut spritzt und die blutigen Attentate des Ritters auf die Bewacher. Sicherlich stecken in dieser Selektion der „blutrünstigen“ Bilder auch archaische Instinkte unserer Wahrnehmung, in der Rot, Blut, als Gefahr gedeutet wird, als Existenzbedrohung, und unsere Wahrnehmung eben auch auf Existenzhaltung, d.h. auf schnelles Erkennen von Gefahr, ausgerichtet ist. M. E. liegt hier eine evolutionsbedingte Lücke der visuellen Informationsverarbeitung. Einerseits reagieren wir immer noch instinktiv stark auf bestimmte Bilder und Reizmuster, die einst von existenznotwendiger Wichtigkeit waren, andererseits aber leben wir in einer „highly literate“ Kultur<sup>345</sup>, in der Bilder ihre einstige Bedeutung verloren haben und hinter das Wort zurückgetreten sind. Daraus entstehen in den Filtern der visuellen Wahrnehmung bestimmte Fehler und Lücken, die vermehrt Bilder in unser Innen vordringen lassen, die dort nicht hingehören. Eigentlich wäre es im Gegenteil die Aufgabe dieser Filter, solche Bilder bei Kindern abzusichern, statt sie zu verstärken. Dabei wird von den Kindern sehr wohl bewusst unterschieden, dass es sich hier um sekundäre Wahrnehmungen handelt. Wie wir jedoch wissen, beherbergt das Medium aber auch die Gefahr so perfekt in seiner Wirklichkeitsillusionierung sein zu können, dass zwischen Realität und Cyberspace nicht mehr unterschieden werden kann. Als Folge dieser fehlerhaft funktionierenden visuellen Wahrnehmung und als Folge der Reiz- und Bilderüberflutung mit solchen Darstellungen, bishin zur fotografischen Genauigkeit, können wir bei Kindern Gewöhnung und Abstumpfung beobachten. Die Spielemacher lenken die Wahrnehmung der User gezielt in die Richtung, in der sie sie haben wollen, um das Spiel erfolgreich vermarkten zu können, indem sie die Körperformen, Aktionen,... etc. expressiv übertreiben: Die Forschung konnte zeigen, dass der Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozess durch die Wirkung der expressiven Form gerade in seiner Anlaufphase in eine bestimmte Richtung gelenkt wird.<sup>346</sup> Eine Gefahr, dass diese Gewaltdarstellungen ins innere Bildgedächtnis der Kinder eindringt und dort abgespeichert werden. Als Konsequenz bedeutet dies, dass einerseits die Schmerzgrenze für die Gewaltwahrnehmung deutlich höher steigt, d.h. deutlich später darauf reagiert, andererseits aber auch die Hemmschwelle zu Gewalt deutlich niedriger, d.h. deutlich schneller Gewalt angewendet wird. So liegt m. E. die Hauptgefahr der Computerspiele in der Gefahr für innere Bilderwelt, die dringend eines „Dungeon Keepers“ bedarf. Können Werke der bildenden Kunst einen Weg zum Umgang mit inneren Bildern zeigen? Greift man nochmals auf das Problem der Bild - Text - Verbindungen zurück, also auf Illustrationen, so müsste man ihre Qualität nach dem Kriterium beurteilen, dass je jünger die Adressat/-innengruppe ist, desto mehr die Illustrationen auf den inneren Bildern der Kinder basieren müssen, je älter, desto mehr können äußere Bilder in die Illustration einfließen. Gleichzeitig bedeutet das aber auch für die Bilder-Erziehung ansich, dass ihre Notwendigkeit insbesondere darin liegt, dass sich der Mensch selbst als sinnliches Wesen erfahrbar macht. Bilder, insbesondere innere Bilder, sind etwas sehr sehr Menschliches, dessen sich jedes Individuum bewusst sein muss. Menschen müssen den Umgang mit ihren inneren Bildern lernen und kultivieren. Und dies nicht etwa nur aus Gründen der Menschenbildung, sondern vielmehr aus Gründen des inneren Gleichgewichts und damit des persönlichen Wohlbefindens. Ein Weg dahin könnte die Auseinandersetzung mit Werken der bildenden Kunst sein, die den Umgang mit inneren und äußeren Bildern thematisieren, insbesondere den Umgang mit Szenen der Gewalt.

<sup>345</sup>Kress, Gunther, R./Leeuwen, Theo van: Reading Images: The Grammar of Visual Design, London/New York 1996/2001;

<sup>346</sup>Kurt Staguhn: Objektive künstlerische Gesetze und ihre Bedeutung für Lern- und Erkenntnisprozesse. Kritische Anmerkungen zu einigen Thesen von Hans Giffhorn; in: Zeitschrift für Kunstpädagogik 6/1973, S. 310-319, hier: S. 315;

## 646

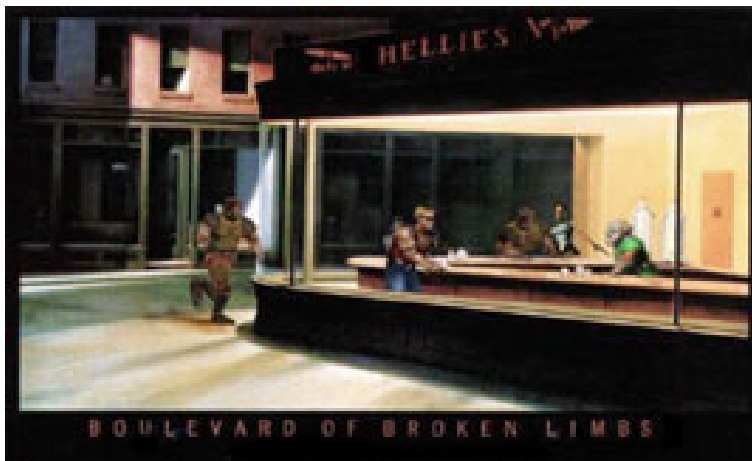
Weitere Hinweise könnten noch in psychologischen Untersuchungen gesehen werden, die zeigten, dass Kinder, die Gewalt, die sie im Fernsehen erleben, im Spiel ausdrücken, dabei wird quasi der Mord an einem Menschen zum Mord an der Puppe. D.h. die Bilder, die täglich in unsere Wohnzimmer flimmern manipulieren langfristig und nachhaltig die neue Generation, indem sie über die Außen-Bilder die innere Bilderwelt der Kinder infiltrieren.

*Neue Medien bestimmen unsere aktuelle innere und äußere Bildwelt*

Die neue Technologie, die in den letzten Jahren unsere Kultur und Gesellschaft am meisten beeinflusst und verändert hat, ist sicherlich, Personalcomputer und mit ihm zusammen das WorldWideWeb, das Internet. Viele Menschen erkennen hierin einen Spiegel für die Funktionsweisen unseres menschlichen Bewusstseins, auf das Träume, Vorstellungen und Phantasien projiziert werden können. Immer mehr wird heute die Möglichkeit wahr, durch diesen Spiegel hindurchgehen zu können und zu lernen in virtuellen Welten zu leben. Das neue, faszinierende an diesem Medium, das es auch von anderen Medien unterscheidet, liegt wohl in seiner Option zur Interaktivität und Kreativität. Anders, als beim Fernsehen, wo der Zuschauer zum bloßen „Glotzen“, als passivem Zustand, verurteilt ist, kann der (Computer-)user in virtuelle Realitäten eintauchen und diese selbst mitbestimmen. Bezeichnenderweise durchsetzt aber die Ästhetik des Internets, das inzwischen auch seine eigene Sprache ausbildet, dessen Homepages von Buttons, Links und Bildern gegliedert werden, langsam aber sicher das Layout von Printmedien und Werbung. Was dort eine Funktion besaß, wird hier zum Plagiat. So werden Medien, die zu kommerziellen Zwecken entworfen werden, und die die breite Masse der Gesellschaft erreichen, ich denke hier an Videoclips, an Playstations und an das breite Angebot von Computerspielen, zu kulturprägenden Trendsettern und damit schließlich auch zu Maßstäben einer neuen Ästhetik. Dabei beeinflussen sich die Medien gegenseitig und stehen in einem ständigem Wettstreit um Innovation und Perfektion. So z.B. in der Gestaltung von virtuellen Welten und künstlichen Wesen in den Playstations und Computerspielen, die inzwischen auch Einzug in Musikvideoclips gehalten haben und auch allmählich den klassischen Zeichentrickfilm, mit perfekten 3 D-Animationen wie in „ANT Z“ oder „Das große Krabbeln“ und sogar die persönlichen Sicherheitsinstruktionen der Fluggesellschaften ablösen.

Bedenklich ist dabei allerdings, dass eine der Wurzeln, mit einer großen Anhängerschaft im Bereich der Computerspiele, in größtenteils menschenverachtenden Kriegs- und Kampfsimulationen liegt. Doch ist fraglich, ob es sich bei solchen „Spielen“, die vor allem bei Erwachsenen beliebt sind, um Probehandlungen im eigentlichen Sinne handelt. Solche Spiele beginnen mit einfachen „Ballerspielen“, sie ufern aus in gewalttätigen, blutrünstigen Gemetzeln. Die Spieler laufen durch die Gänge und schießen auf alles, was sich bewegt oder metzeln einfach alles nieder. Hier taucht das Motiv der Puppe, in Form der Teletubbies, wieder auf. Man ist sich auch nicht zu schade

**Tabelle 6: Abb. 7+8: Quake - Adaption aus der Kunstgeschichte<sup>a</sup>**



a. Serie von Bildern aus dem Internet der Firma Quake, die Computerspiele des Genres „Kampf- und Kriegssimulationen“ herausgibt;

**Abb. 187-188**

Kulissen aus der Kunstgeschichte, postmoderne Züge werden erkennbar, aufzunehmen und zu missbrauchen. Es muss jedoch eingestanden werden, dass das WorldWideWeb und so auch die Computerspiele nicht eine bunte Spielwiese für menschliche Perversionen sind, sondern das Spiegelbild einer multikulturellen Weltgesellschaft, und so die Sonnen- und Schattenzonen einer Kultur reflektiert. Diese spezifische Ästhetik, oder besser Anästhetik, der Computerspiele beeinflusst, wie wir bereits eingangs gesehen haben, die Ästhetik der Kinder- und Jugendzeichnung. Denn wie Umfragen<sup>347</sup> zeigen, verbringen viele Kinder und Jugendliche ihre Hauptzeit am Computer mit

<sup>347</sup>Shell - Studie 2000

Computerspielen. Kulissen, Figuren und Szenarien aus Computerspielen fließen in ihre grafischen und verbalen Ausdrucksformen ein und gestalten ihre inneren Bilder, so dass sich virtuelle und reale Wirklichkeit immer mehr miteinander vermischen, allmählich untrennbar ineinander fließen. Raum und Zeit, die einstigen festen, unumstößlichen Säulen unserer Kultur, verlieren ihre Bedeutung. Werte und Normen haben keine Gültigkeit mehr, neue Ideale müssen gefunden werden. Der postmoderne Mensch lebt seine Pluralität in verschiedenen Rollen, Kulturen, ja sogar Welten. Ein gutes Beispiel hierfür ergibt auch das Leben in den MUDs<sup>348</sup> und den Chaträumen, sowie die Möglichkeit von WebCams, wie sie z.B. kommerziell in TV-Sendungen wie „Big Brother“ eingesetzt werden. Trotzdem braucht der Mensch einen Anker, um sich nicht in der Pluralität zu verlieren.

Zeitgenössische Künstler/-innen thematisieren die Sprache der Neuen Medien

Ästhetik und damit die Wahrnehmung in all ihren Ausformungen sind heute um so mehr zentrales Thema der Gegenwartskunst. Die Neuen Medien und allen voran die Informationsmedien arbeiten vermehrt mit einer bildunterstützten, wenn nicht sogar reinen Bildsprache, so dass die visuelle Alphabetisierung und eine grundlegende technische Handhabung der Neuen Medien heute neben Lesen, Schreiben, Rechnen und einer Fremdsprache zu Kulturtechniken geworden sind.<sup>349</sup>

Eine Funktion der Kunst ist immer die Reflexion der Gesellschaft, da ästhetische Produkte immer Produkte des Zeitgeistes, der Kultur und der Gesellschaft ihres Schöpfers sind. So arbeiten zeitgenössische Künstler/-innen vermehrt mit den bevorzugten Medien der Informationsgesellschaft, mit den Neuen Medien. Junge Medienkünstler/-innen setzen v.a. auf die neuen Möglichkeiten des Computers, die in der Interaktivität liegen. Das ästhetische Produkt und seine Rezipient/-innen sind nicht länger voneinander getrennt, sondern ästhetisches Produkt und Rezipient/-innen können miteinander kommunizieren, aktiv in Kontakt treten. Die Rezipient/-innen werden Teil des Kunstwerks, eine Entwicklung, wie sie in den Performances von Niki de Saint Phalle<sup>350</sup> bereits angedeutet wurde.



Abb. 189

Matthew Barney<sup>351</sup> wählt z.B. seine Themen im Bereich von Schönheitskult und Körperwahn und arbeitet hier u.a. mit Morphing, als Ausdruck der zeitgenössischen „Körperkultur und Schönheitsideale“, und reagiert damit auch auf die Ästhetik der Computerspiele und 3D-Animationen in Musikvideoclips und Filmen. Viele dieser jungen Medienkünstler/-innen haben ein gemeinsames Thema: den Menschen und damit das aktuelle Menschenbild. Sie studieren Veränderungen im menschlichen Sozialverhalten und reflektieren so gleichzeitig herrschende Gesellschaftsstruktu-

<sup>348</sup> Multi-User-Domain

<sup>349</sup> Die Stellungnahme der Bundesregierung vom 25.08.98 zum 10. Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ;

„Zu Recht weist der Bericht darauf hin, dass die Förderung der Medienkompetenz mit dem Ziel, Kinder und Jugendliche (junge Menschen) zu befähigen, eigenverantwortlich mit den neuen Techniken und den angebotenen Inhalten umzugehen, immer wichtiger wird. Auf dieser Grundlage muss Kindern heute der Umgang mit Medien aller Art als eine wichtige Kulturtechnik - wie Lesen, Schreiben, Rechnen - vermittelt werden. Dabei muss Medienerziehung von den Grundspannungen ausgehen, in denen junge Menschen heute stehen, etwa der Begegnung mit einer erweiterten und plural gestalteten Welt einerseits und der Einschränkung der unmittelbaren Erfahrung von Realität bei einer zu starken Konzentration auf Medien andererseits. Medienerziehung ist als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe von Eltern, der Schule, den Jugendhilfeträgern und weiteren gesellschaftlichen Kräften zu leisten.“

<sup>350</sup> Niki de Saint Phalles Schießbilder „Tirs“

<sup>351</sup> Serie von Bildern aus dem Internet als Dokumentation der Ausstellung "seeing time" im ZKM, daraus: Matthew Barney (USA): „Cremaster IV, Videoinstallation, 1994-95“;

## 648

ren und kulturelle Tendenzen, spielen mit äußeren und inneren Bildwelten, die kaum mehr voneinander unterschieden werden können.

Wenn wir unsere ästhetische Wahrnehmung ebenfalls in diesem Sinne schärfen und sie so für nonverbale Ausdrucksformen der Menschen in unserer Umgebung schärfen, öffnen wir unsere Wahrnehmung für die inneren Bilder anderer Menschen und gehen damit auf sie zu. Es entsteht ein Dialog zwischen Bild und Rezipient, der Grundlage für ein Gespräch, für Selbstreflexion, u.v.a.m. bieten könnte.

## Exkurs XVa: Nutzungsdauer Neuer Medien durch 12-14jährige Seite 539

**Tabelle 7: Nutzungsdauer verschiedener Medien durch 12- bis 14jährige insgesamt und in verschiedenen Nutzungsgruppen (in Minuten pro Tag) sowie Zusammensetzung der Gruppen nach Geschlecht und Alter<sup>352</sup>**

Medium	Gesamt n=334	Cluster 1 n=34	Cluster 2 n= 29	Cluster 4 n=32	Cluster 5 n=47
Radio	55	35	33	53	175
Musik	52	61	34	41	145
Video	16	19	18	7	28
Fernsehen	102	146	87	85	139
PC Spiele	27	100	31	23	14
PC Sonstiges	9	48	4	12	4
Buch	18	12	58	26	28
Comics	6	3	30	5	5
Zeitschrift	9	11	8	20	17
Zeitung	5	3	4	24	6
Summe	326	438	307	296	544
<b>Zusammensetzung der Gruppen (in Prozent)</b>					
<b>Jungen</b>	<b>53,0</b>	<b>73,5</b>	<b>51,7</b>	<b>43,8</b>	<b>34,0</b>
<b>Mädchen</b>	<b>47,0</b>	<b>26,5</b>	<b>48,3</b>	<b>56,3</b>	<b>66,0</b>
<b>12 Jahre</b>	<b>35,2</b>	<b>20,6</b>	<b>51,7</b>	<b>31,3</b>	<b>29,8</b>
<b>13 Jahre</b>	<b>32,0</b>	<b>41,2</b>	<b>24,1</b>	<b>25,0</b>	<b>31,9</b>
<b>14 Jahre</b>	<b>32,6</b>	<b>38,2</b>	<b>24,1</b>	<b>43,8</b>	<b>38,3</b>

Abb. 190-191

Cluster 1 umfasst mehrheitlich 13-14jährige Jungen, die viel Zeit mit Computer und Fernsehen verbringen. Ebenfalls hohen Fernsehkonsum gepaart mit Radio, Musik und Videokonsum konnten bei Cluster 5, das mehrheitlich aus älteren Mädchen besteht, festgestellt werden. Cluster 4, eine ebenfalls von älteren Mädchen geprägte Gruppe, zeigt überdurchschnittlich hohen Konsum von Zeitschriften und Zeitungen. Die jüngste Gruppe (Cluster 2) interessiert sich am stärksten für Bücher und Comics, dies scheint in diesem Alter noch ziemlich gleichverteilt zu sein. Durchschnittlich ergibt sich für die Kinder und Jugendlichen ein Medienkonsum von 5 - 9 h pro Tag. Dies bedeutet, dass sie den Hauptteil ihrer Freizeit auf irgendeine Art und Weise mit Medien verbringen.

## Exkurs XVI: Computerspiele Seite 539

Computerspiele erfreuen sich bei Kindern und Jugendlichen immer größerer Beliebtheit. Wenn sie ihre Freizeit vor dem Computer verbringen, dann in der Regel mit Computerspielen. In einer Untersuchung von 7-14jährigen Mädchen und Jungen ergaben sich folgende Zahlen:<sup>353</sup>

<sup>352</sup>-vgl.: Hasebrink, in: Schell/Stolzenburg/Theunert, 1999, 156; Hervorhebung wie im Original;

<sup>353</sup>in: Fromme/Meder/Vollmer, 2000, 30;

**Tabelle 8: Spielhäufigkeit nach Altersgruppen und Geschlecht<sup>a</sup> (Angaben in Prozent)**

Spielverhalten	7-8jährige		9-10jährige		11-12jährige		13-14jährige	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
spiele nicht	5,9	33,3	5,4	15,5	6,4	13,3	7,3	24,8
unregelmäßig	30,5	32,2	25,8	52,4	44,3	61,7	43,3	46,5
regelmäßig	63,6	34,5	68,9	32,1	49,2	24,9	49,5	28,8

a. Jungen N=578 Mädchen N=499

Abb. 192

Die Tabelle unterstreicht deutlich das geschlechtsspezifisch unterschiedliche Nutzungsverhalten. Dabei kann davon ausgegangen werden, dass von den Realschüler/-innen 13,7% nicht spielen, 43,2% regelmäßig spielen, 16,9% nur einmal pro Woche spielen, 12,9% einmal pro Tag und 14,4% mehrmals am Tag.<sup>354</sup> Auch die Lieblingsgenres von Computerspielen sind geschlechtsspezifisch unterschiedlich:<sup>355</sup>

**Tabelle 9: Lieblingsgenres nach Geschlecht<sup>a</sup> (Angaben in%)**

	Jump'n Run	Kampf spiele	Sportspiele	Denk- u. Geschicklichkeitsspiele	Adventures	Renn- u. Flugspiele	Simulations spiele
Jungen	17,4	30,2	21,4	5,5	11,1	10,5	4,0
Mädchen	48,0	10,8	5,0	19,9	8,4	6,6	1,3

a. Jungen N=524 Mädchen N=381

Abb. 193

Dazu kommen die unterschiedlichen Spielanlässe:<sup>356</sup>

**Tabelle 10: Spielanlässe (ja - nein, jeweils in Prozent)**

	Langeweile	schlechtes Wetter	wenn keiner da ist	wenn mit Freundinnen	statt Schulaufgaben	so oft wie möglich
Jungen	83,3	80,6	76,1	73,9	32,2	30,4
Mädchen	83,8	66	66,6	59,2	30,8	18,5

Abb. 194

Als die 10 wichtigsten Kriterien für die Entscheidung für ein Computerspiel geben die Kinder und Jugendlichen (nach häufigster Nennung geordnet) folgende an:<sup>357</sup> Handbuch auf deutsch, scharfes Bild ohne Zacken, Speichermöglichkeit, dass man ein Ziel erreichen muss, eine Energieanzeige, dass man in Rollen viele Möglichkeiten hat, was zu tun, dass man viel in das Spiel eingreifen kann, dass man die Hintergrundmusik auch abstellen kann, dass man gegen andere spielen kann, dass man Sportler/in spielen kann. Fünf der Kriterien sind medial, vier sind dramaturgischer Art, eines entspricht beiden Qualitäten. Interessant ist, dass inhaltlich keine Nennungen gemacht wurden. Weitere interessante Schlussfolgerungen lassen sich daraus ziehen, wie Kinder die Kompetenzanforderungen von Computerspielen selbst beurteilen:<sup>358</sup>

<sup>354</sup> ebd., 33;<sup>355</sup> ebd., 41<sup>356</sup> ebd., 48;<sup>357</sup> ebd., 74;<sup>358</sup> ebd., 99;



**Tabelle 11: Beurteilung von Kompetenzerfordernissen (Alle Kinder, die zum Befragungszeitpunkt Computerspiele spielten)**

Angaben in%		Bewertung		
Kompetenzerfordernisse	Art der Anforderungen	gerne	egal	nicht gerne
logisch denken, überlegen	kognitiv	59,4	27,1	13,6
Phantasie haben	kognitiv	58,5	29,6	11,9
geschickt steuern	sensomotorisch	57,7	28,5	13,8
sich schnell zurecht finden	kognitiv	55,4	35,1	9,5
schnell reagieren	sensomotorisch	54,1	30,0	16,0
viele Rätsel lösen	kognitiv	52,8	28,8	18,4
genau planen	kognitiv	52,3	35,8	11,9
kämpfen, angreifen	sensomotorisch	52,2	24,5	23,3
wenn es lange dauert	kognitiv	46,5	34,5	18,9
cool bleiben	emotional	46,2	41,5	12,3
viel wissen	emotional/kognitiv	39,8	41,1	19,1
viel gleichzeitig machen	emotional	31,3	34,6	34,1

Abb. 195

Immer wieder diskutieren Erwachsene, v.a. Eltern, darüber, warum Kinder und Jugendliche was Computerspiele angeht, keine Grenzen finden. Bei vielen überwiegt eine Negativhaltung gegenüber diesem Thema, obwohl sie Computerspiele bei ihren eigenen Kindern tolerieren oder sie sogar durch ihr eigenes Konsumverhalten darin bestärken. Im Verlauf der o.g. Projekttag habe ich zusammen mit den Schülern und den Schülerinnen der Klassen 5-7 einer Realschule folgende Liste von Argumenten pro und contra Computerspiele entwickelt. Jedes einzelne Argument wurde gemeinsam diskutiert und auf einem Schachbrett angeordnet, das die Valenz der Argumente angeben sollte; dabei wurde die Argumente pro Computerspiele oben, die contra unten angeordnet und auf Kärtchen mit zwei unterschiedlichen Farben geschrieben.

**Tabelle 12: Argumente pro und contra Computerspiele**

pro	contra
Vergnügen	Zeitverschwendung
Erfolgserlebnis	Realitätsverlust, Aufbau von Traumwelten, Flucht
Konzentration	Gefühlskälte
Einfühlungsvermögen	Ersatzpartner
Kommunikation	Gewalttraining
Lernen	Bewegungsmangel
Geschicklichkeit	Vernachlässigung der Feinmotorik u. Haptik
Strategien entwickeln	Vereinzeln/Vereinsamung
logisch denken	schulische Probleme
Reaktionsgeschwindigkeit	Ersatzbefriedigung
Situationen, Abläufe simulieren ausprobieren	Ausflucht, Weglaufen vor Problemen
experimentieren	bloße Imitation
Spielregeln, -figuren selbst gestalten	Menschenfeindlichkeit

Abb. 196

Entgegen allen Unkenrufen über den kritiklosen Umgang der Kinder und Jugendlichen fiel es ihnen nicht schwer Gegenargumente, die sie offenbar von erwachsenen Bezugspersonen kennen zu nennen und zu kommentieren, allerdings in ihren eigenen Worten. Wir beschäftigten uns schwerpunktmäßig mit dem Thema Gewalt. Hier stellte sich heraus, dass die Kinder und Jugendlichen sehr wohl wissen, was Gewalt in Computerspielen bedeutet, sie nannten Gewaltverherrlichung (der, der die meisten Gegner ausschaltet, ist am Ende Sieger), Menschenverachtung (realitätsgetreues Abschlachten und Gemetzel von naturgetreu simulierten Menschen, z.B. aus dem Bosnienkrieg), Fremdenfeindlichkeit (Schießen auf Menschen bestimmter Rassen und Kulturen), Frauenfeindlichkeit (Frauen immer nur als hübsche Dummchen), pornografische Inhalte und Darstellungen, sadistische Inhalte. Jedoch scheint sich die Hemmschwelle der Kinder und Jugendlichen deutlich angehoben zu haben. Bei einfachen Ballerspielchen wie „Moorhuhnjagd“ beteuern sie einhellig, dass das doch keine Gewalt sei, weil sie ja nicht auf echte Tiere schießen würden, sondern nur auf Computersimulationen, die zudem noch nicht mal echt aussehen würden. Offenbar gibt es also eine Trennung von realer und virtueller Realität.

### Exkurs XVII: Spieleautorensysteme Seite 540

Inzwischen gibt es Spieleautorensysteme, die es zulassen vorhandene Spiele innerhalb eines begrenzten Rahmens zu verändern, oder sogar neue Spiele selbst zu gestalten.<sup>359</sup> Medienkompetenz ist immer mit einer weit gefassten Handlungskompetenz verbunden, somit wird Interaktion, Kommunikation, Reflexion, etc. erst richtig möglich.<sup>360</sup> Die Kinder und Jugendlichen können mithilfe von sog. „Game Creation Systems“ in die Computerspiele selbst eingreifen. Man unterscheidet u.a. zwischen

- „Leveleditoren“, bei denen die Spieler die Pläne eigener Spielabschnitte aus vorgegebenen Elementen erstellen können;
- „Construction Kits“, die es den Spielern über das Leveldesign hinaus ermöglichen, Grafiken und Animationen zu verändern, eigene Spielelemente zu erstellen und im Wesentlichen eine eigene Spielgeschichte entstehen zu lassen;
- „Spieleautorensysteme mit Makrosprache“, die für Text- und Grafikadventures entwickelt wurden. Damit kann der Spielablauf relativ flexibel gesteuert werden, ohne dass der Spieler zuvor erst eine Programmiersprache lernen muss. Diese Systeme erfordern jedoch ein sehr abstraktes Denken und sind deshalb nicht unbedenklich für unbedarfte user geeignet;
- „modulare Programmiersysteme“, die eine lockere Ansammlung von Editoren, Programmteilen und Komponenten für eigene Spiele bieten. Dabei muss der Anwender das Spiel selbst in einer üblichen Programmiersprache schreiben. Solche modularen Programmiersysteme eignen sich m. E. als Anwendungsbonbon für einen Programmier-AG.

Für die Zwecke der Kunstpädagogik sind am ehesten die sog. „Construction Kits“ geeignet, die sich aus meiner Erfahrung auch schon ansatzweise bei jüngeren Schüler/-innen erfolgreich einsetzen lassen. Die Einstiegsmotivation ist bei solchen Aufgabenstellungen immer sehr hoch.

### Exkurs XVIII: Veränderung des kommunikativen Verhaltens durch die Neuen Medien Seite 541

All dies bedeutet, dass im Umgang mit den Neuen Medien eine Veränderung im kommunikativen Verhalten der Kommunikationsteilnehmer zu erwarten ist. Diese Veränderungen äußern sich in drei kommunikativen Verhaltenstypen:<sup>361</sup>

- **Konsumverhalten:** der charakteristische Verhaltenstyp bei der Rezeption von massenmedialen Programmangeboten; Aktivitäten beschränken sich auf die Programmauswahl, den Wechsel oder die Verweigerung von Medienangeboten; eine Reflexion der Angebote beeinflusst die mediale Kommunikation in der Regel nicht; die Interaktion von Produzenten und Rezipienten bleibt indirekt (Einschaltquoten, Verkaufszahlen, etc.) und punktuell; die Beziehung zwischen Produzenten und Rezipienten wird durch Angebot und Nachfrage reguliert;
- **Beziehungsverhalten:** hier findet eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten der Rezipienten statt: Erfahrungen der eigenen Identität oder des direkten persönlichen Umfelds werden in Beziehung zu Formen und Inhalten medialer Angebote gesetzt; mediale Diskurse können so als öffentliche Erweiterung persönlicher Meinungen begriffen werden; weitere Beispiele dafür sind eine Art Star- und Fankult: mediale Vorbilder werden in eigene Identitätskonstruktionen eingebaut; dieses Vorgehen kann Interesse an Hintergrundrecherchen auslösen, sowie Sammeltätigkeiten; dabei können einzelne Rezipienten oder Rezipientengruppen aktiv ihre Meinungen und Befindlichkeiten im medialen Kommunikationsprozess äußern und die Produktionen kontinuierlich mit Kommentaren und Erwartungsäußerungen begleiten;
- **Gestaltungsverhalten:** dies ist die interaktivste Form bezüglich der Medienkommunikation; Medienangebote und Medientechnik sind das Ausgangsmaterial zur Konstruktion eigener Sinnwelten und medialen Kommunikationsbeiträgen; Medien werden als Kommunikationsraum der eigenen Identität und der Selbstverwirklichung genutzt; die Ergebnisse dieser aktiven Teilhabe müssen nicht „konstruktiv“ sein; das Auftreten und die Verbreitung von Multi- und HyperMedien provozieren diese Verhaltensformen; ein user des WorldWideWeb gerät schnell in Versuchung die dortige Informationsvielfalt zu sampeln, umzuarrangieren und wieder in den multi-medialen Kreislauf zurückzugeben; die klaren Grenzen zwischen Rezipienten- und Produzentenrollen verwischen sich immer mehr, sowie die Trennung von Informations- und Kommunikationsmedien; diese inhaltliche und formal diffuseste erzwingt aber dauernde Positionensetzung und aktive Eingriffe in die neue Medienkommunikation, ansonsten bleiben die Potentiale der Multi- und HyperMedien unverstanden, unausgeschöpft, unzufriedenstellend,...;

<sup>359</sup> ein solches Spieleautorensystem ist beispielsweise GameX; in: Geoffrey Emmans: GameX: Computerspiele mal kreativ. Ein Computerspielprojekt in der offenen Jugendarbeit, in: Computer+Unterricht 36/1999, 31-35;

<sup>360</sup> vgl.: Dieter Baacke: Medienpädagogik. Grundlagen der Medienkommunikation, Bd. 1, Tübingen 1997, 96f.;

<sup>361</sup> vgl.: Thiedeke, 2000, 39;

### Exkurs XIX: Spezifika des Mediums Computer Seite 553

Mit der Prämisse, bei der Zielabsteckung diese These realisieren zu wollen, wende ich mich nun zunächst den Spezifika des Mediums „Computer“ zu:<sup>362</sup>

- Computerbilder verfügen über spezifische Ästhetik: eine besondere Farbigkeit (Malen mit Licht), die mosaikhafte Mikrostruktur des digitalen Bildrasters,<sup>363</sup> ungewöhnliche Perspektiven und Bewegungen, spezifische Oberflächen,<sup>364</sup> eine besondere, durch die anderen Produktionsmethoden der Bilder entstehende, Bildwirkung und eine neue medienspezifische Ästhetik;
- Computerbilder haben multimedialen Charakter: sie integrieren Anteile tradierter Medien (Malerei, Grafik, Plastik, Schrift,...) und technischer Medien (Fotografie, Film, Video,...) und bringen alle bildnerischen Kulturtechniken (zeichnen, malen, fotografieren, filmen, collagieren, montieren,...) zur Synthese;<sup>365</sup>
- Computerbilder haben informationellen Charakter: digitale Bilder basieren auf Daten, die nicht materialgebunden sind; dies sollte in den Gestaltungsprozess einbezogen werden;
- Computerbilder haben iterativen (prozessualen) Charakter: alles ist wiederholbar, kann jederzeit abgespeichert, wiederholt und prinzipiell unbegrenzt verarbeitet werden; es gibt quasi keine Angst vor der Zerstörung des Materials mehr;
- Computerbilder haben interaktiven Charakter: in der interaktiven Computergrafik können alle Gestaltungsprozesse dialogisch (Wechselwirkung zwischen Gestaltendem und Gestaltetem) direkt im Prozess der Entstehung durchgeführt werden;
- Computerbilder sind Simulationen: sie können sichtbarmachen, was in der Realität nicht sichtbar ist: Bilder vorwegnehmen, fiktive Wirklichkeiten bishin zur Täuschung erschaffen und sinnliche Erkenntnisse erweitern;
- Computerbilder sind jederzeit digital verfügbar: dazu gehört die prinzipiell unbegrenzt häufige Reproduzierbarkeit digitaler Bilder, die Möglichkeit der Omnipräsenz (sei es im Internet oder als Online-Präsentation,...) und die Möglichkeit der prinzipiell beliebig häufigen und qualitätsverlustlosen Datenfernübertragung (DFÜ) per Telefon; außerdem sind Bilddialoge möglich;
- Computerbilder sind Produkte von kreativen Prozessen und heuristischen Strategien: damit sind sie Realisate ästhetischen Denkens.

---

<sup>362</sup>-vgl.: Henning Freiberg: Das Bild aus dem Computer. Zur Didaktik eines neuen Bildmediums; in K+U 116/1987, 15-25;

<sup>363</sup>-jedes Computerbild lässt sich bishin zu seinem kleinsten Bildelement, dem Pixel, zurückverfolgen;

<sup>364</sup>-Bilder sind softwarespezifisch; Computerbilder lassen sich häufig durch eine technizistische, kühle, glatte Weltraumästhetik charakterisieren;

<sup>365</sup>-inkl. DTP (DeskTop Publishing) als Anwendung mit riesigem Anwendungsbereich;

## Verzeichnisse



## Abbildungsverzeichnis

Abb. 0: Gabriele Lieber: Abstraktion Stein, Computergrafik, 2000;	
Abb. 1: Zur Entwicklung der Humanistischen Pädagogik, insbesondere der Gestaltpädagogik .....	12
Abb. 2 „Bereiche, Konzepte und Methoden der Gestaltpädagogik im Überblick“ aus Burow, 1988, 243; .....	15
Abb. 3 - 8: Japanische Kinderzeichnungen, Fotos aus meinem Archiv; .....	22
Abb. 9: Die vier Grundtendenzen menschlichen Verhaltens nach Charlotte Bühler.....	58
Abb. 10 Kreisprozess bei Kant .....	73
Abb. 11: Humboldt 1 .....	76
Abb. 12: Humboldt 2 (s.u.) .....	76
Abb. 13: Humboldt 3 .....	80
Abb. 14: Humboldt 4 .....	82
Abb. 15: Der „ästhetische Zustand“ bei Schiller .....	109
Abb. 16: Bildungspyramide .....	150
Abb. 17-20: Jeanne Mammen (1890 - 1976): Im Romanischen Café, um 1925, Aquarell 49x37cm, Städt. Galerie Albstadt; Fotos aus der szenischen Darstellung zu Mammens romanischem Café (Klasse 9); .....	198
Abb. 21-29: Andy Warhol (1930 - 1987): Marilyn, 1967, neun mehrfarbige Siebdrucke aus einer Mappe von zehn Arbeiten, je 91,5x91,5cm; Schülerarbeit: Serie von 4 Äpfeln, die im Crossover entstanden sind (Aquarell/Computergrafik) (Klasse 9); Schülerarbeit: Serie von 4 Äpfeln (Tempera/Computergrafik), die im Crossover entstanden sind (Klasse 9); .....	232
Abb. 30-42: Cindy Sherman (*1954): Untitled # 66, 1980, Farbfotografie, 50,8x61cm; Schülerarbeiten „Digitale Fotografien zur Selbstinszenierung als Schüler nach Cindy Sherman, mit Werkzeugen der EBV bearbeitet“ (Klasse 10); .....	235
Abb. 43-49: Paul Cézanne (1839-1906): Stilleben mit Äpfeln, Flasche und Stuhllehne, 1902-06, Aquarell, 445x590mm; Blick in einen Kunstraum des Helsingin Kuvataidelukio, Schülerarbeiten zum Thema „Stilleben“; .....	246/7
Abb. 50a: Prozesse der Grundsozialisierung .....	260
Abb. 50b-53: Anna Oppermann (1940 - 1993): Anders sein (Irgendwie ist sie so anders), Zustand 1984 (Ausschnitt); Schülerarbeit aus dem Projekt „Zeit“ (Klasse 10); .....	267
Abb. 54-63: Eadweard Muybridge (1830 - 1904): Pferd in Bewegung, 1887, Fotosequenz; Schülerarbeiten zum Thema „Darstellung von Bewegung als Animation“ (Klasse 6); .....	282
Abb. 64-71: Arnulf Rainer (*1929): Ekstase im schwarzen Feuer, 1973/74, Öl auf Holz, 122x87cm; Arnulf Rainer: Giottoübermalung, 1998, Leimfarbe auf Laserkopie auf Holz, 117x81,5cm; Schülerarbeiten „Übermalung von Porträtfotos nach Arnulf Rainer“ (Klasse 10); .....	286
Abb. 72-73: Sarah Schumann (*1933): Silvia, 1977, 120x160cm, Farbfotografie, eingetönte Fotografie, Ölfarbe, Stoffe, Japanpapier; Schülerarbeit „Frauenrollen“ (Klasse 5/Klasse 9); .....	355
Abb. 74-78: Franz Erhardt Walther (*1939): Braunschweig-Rotonde (plan), 1985, Baumwollstoff, 445x400x40cm, mehrere Teile; „Lebende Skulpturen“ aus dem Projekt „Stimme-Klänge-Farbe-Licht - Eine Hommage an Kurt Schwitters“ (Klasse 5); .....	369
Abb. 79-83: Jürgen Brodwolf (* 1932): Figurenwald, 1983, Landschaftsinstallation; Radierungen einer Schülerin des Helsingin Kuvataidelukio zum Thema „Wald“;	

## 656

„Hommage an den finnischen Wald“, eine Installation einer Schülergruppe des Helsingin Kuvataidelukio an der Geschwister-Scholl-Schule in Tübingen, 1997; 1.....	402
Abb. 84: Kreisprozess nach David Kolb .....	437
Abb. 85: Intelligente Systeme .....	438
Abb. 86: Abbildung des Auges aus: „Heiligmann/Janus/Länge: Das Tier Bd.1, Stuttgart 1975; .....	623
Abb. 87: aus Anderson, 1989, 39; .....	451
Abb. 88: aus Staguhn, 1972, 36; .....	454
Abb. 89-91: Louise Bourgeois (*1911): Spider, 1997, Stahl u. verschiedene Materialien, 4,45x6,66x5,18m; Schülerarbeit aus dem Projekt „Traumwelt“ (Klasse 5); .....	465/6
Abb. 92: Wahrnehmungsfeld .....	469
Abb. 93: Pablo Picasso (1881 - 1973): Der Stier, 1945/46, Lithographie in 11 Zuständen; 60; .....	477
Abb. 94: Schülerarbeit „Abstraktionsserie Stein“ (Klasse 7); .....	478
Abb. 95-98: Werbegrafik und Schülerarbeit „Abstraktion mit den Neuen Medien“ (Klasse 6); Werbegrafik und Schülerarbeit „Abstraktion mit den traditionellen Medien“ (Klasse 6); .....	479
Abb. 99-102: Otto Dix (1891 - 1969): Leuchtkugel, 1917, Gouache, 408x394mm; Fotos aus dem Projekt „Dixens Leuchtkugel“ (Klasse 6); .....	489
Abb. 103-105: Joan Miro (1893 - 1984): 2 Objekte, Paris La Défense; Schülerarbeiten nach Miro (Klasse 5); .....	494
Abb. 106-109: Waltraud Nell - Runnebaum: Hutsalon und „Hüte“ (Schülerarbeiten Kl. 5) .....	496
Abb. 110-116: Oskar Schlemmer (1888 - 1943): Figurinen aus dem Triadischen Ballett, 1920 - 22; Fotos aus dem Projekt „The White Magic Hand“ (Klasse 6); .....	500
Abb. 117-122: Roboter (Schülerarbeiten Kl. 5) und Schmuck (Schülerarbeiten Kl. 6) .....	506
Abb. 123-129: Albrecht Roser (*1922): Das kleine Gespenst, 1968, Tuchmarionette; Schülerarbeiten zum Thema „Marionetten - Fabeltiere“ (Klasse 6); .....	512
Abb. 130: Illustration .....	525
Abb. 131: Prozess des Illustrierens nach A. v. Criegern .....	526
Abb. 132: aus: Fromme/Meder/Vollmer, 2000, 30; .....	538
Abb. 133: Dreieck der Medienökologie .....	549
Abb. 134-143: Hermann Heintschel (*1931): Pyramide und Gotik, 1998, Acryl u. Bleistift, Städt.Galerie Albstadt; Serie von Schülerarbeiten mit Werkzeugen der EBV als Reaktion auf Heintschel (Klasse 10); .....	560
Abb. 144: Jackson Pollock (1912 - 1956):Number 1a, 1948; .....	564
Abb. 145: Franz Kline (1910 - 1962): Painting, 1952; .....	565
Abb. 146-154: GIF-Animation als Impuls zum Projekt „informel“; Blick in die „Informel-Werkstatt“ (Klasse 6); .....	566
Abb. 155: Kreisprozess nach A. Staudte .....	582
Abb. 156: Kreisprozess nach D. Kolb .....	584
Abb. 157-162: Schülerarbeiten zum Thema Abstraktion (Helsingin Kuvataidelukio) .....	588
Abb. 164: aus Anderson, 1989, 39; .....	625
Abb. 165: aus Marr, 1982, 58/72; .....	625

	657
Abb. 166: aus Marr, 1982, 58/72; .....	626
Abb. 167: aus Marr, 1982/2000, 332; .....	627
Abb. 168: aus Anderson, 1989, 63-65; .....	628
Abb. 169: aus Anderson, 1989, 81; .....	629
Abb. 170: aus Anderson, 1989, 92; .....	630
Abb. 171: aus Anderson, 1989, 93; .....	631
Abb. 172: Abbildung aus: Mandler, J.M.; Ritchey, G.H.: Long-term Memory for Pictures; in: Journal of Experimental Psychology; Human Learning and Memory 3/1977, 380-396; .....	631
Abb. 173: aus Anderson, 1989, 108; .....	632
Abb. 174: aus Anderson, 1989, 119; .....	633
Abb. 175: aus Newell, 1990/1994, 31; .....	637
Abb. 176: aus Kirschenmann/Peez, 1998, 7-8; .....	638
Abb. 177: aus: Kübler: in: Fred Schell/Elke Stolzenburg/Helga Theunert): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 43/44; => J. Stock u.a.: Delphi-Befragung 1996/1998. „Potentiale und Dimensionen der Wissengesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. Integrierter Schlussbericht von Prognos AG. und Infratest Burke Sozialforschung GmbH&Co im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. München/Basel 1998; .....	639
Abb. 178: aus Fritzsche, 2000, 202; .....	639/640
Abb. 179: aus Koeppel-Lokai, 1996, 19; .....	641/642
Abb. 180: aus Peter van Sommers: Drawing and Cognition, Cambridge University Press 1984; und: ders.: A system for drawing and drawing - related neuropsychology, Cognitive Neuropsychology, 6 (2), 117 - 164; .....	643
Abb. 181-186: Bilder aus dem Intro des Computerspiels Dungeon Keeper und Schülerzeichnungen (Kl. 5- 7), die nach dem Anschauen des Intros entstanden sind; .....	644
Abb. 187-188: Serie von Bildern aus dem Internet der Firma Quake, die Computerspiele des Genres „Kampf- und Kriegssimulationen“ herausgibt; .....	646
Abb. 189: Serie von Bildern aus dem Internet als Dokumentation der Ausstellung "seeing time" im ZKM, daraus: Matthew Barney (USA): „Cremaster IV, Videoinstallation, 1994-95"; .....	647
Abb. 190-191: aus: Hasebrink, in: Schell/Stolzenburg/Theunert, 1999, 156; und aus: Freidemann Schindler: Geschlechtsrollen in Computer- und Videospiele, in: medien praktisch H 3/1996, 21-25; .....	648
Abb. 192: aus: Fromme/Meder/Vollmer, 2000, 30; .....	649
Abb. 193: aus: Fromme/Meder/Vollmer, 2000, 41; .....	649
Abb. 194: aus: Fromme/Meder/Vollmer, 2000, 48; .....	649
Abb. 195: aus: Fromme/Meder/Vollmer, 2000, 74; .....	650
Abb. 196: aus: Fromme/Meder/Vollmer, 2000, 99; .....	650
Abb. I-VIII: ‚Wissenspfade‘ der einzelnen Bausteine und Teilbausteine .....	iv, 1-2, 61-62, 155-156, 269, 305-306, 327-328, 429-430, 589





## Abbildungen

An dieser Stelle stehen zur Unterstützung des Bausteincharakters die farbigen Abbildungen.



Abb. 3 - 8: Japanische Kinderzeichnungen, Fotos aus meinem Archiv; ..... 22



Abb. 17-20: Jeanne Mammen (1890 - 1976): Im Romanischen Café, um 1925, Aquarell 49x37cm, Städt. Galerie Albstadt; Fotos aus der szenischen Darstellung zu Mammens romanischem Café (Klasse 9); .....198

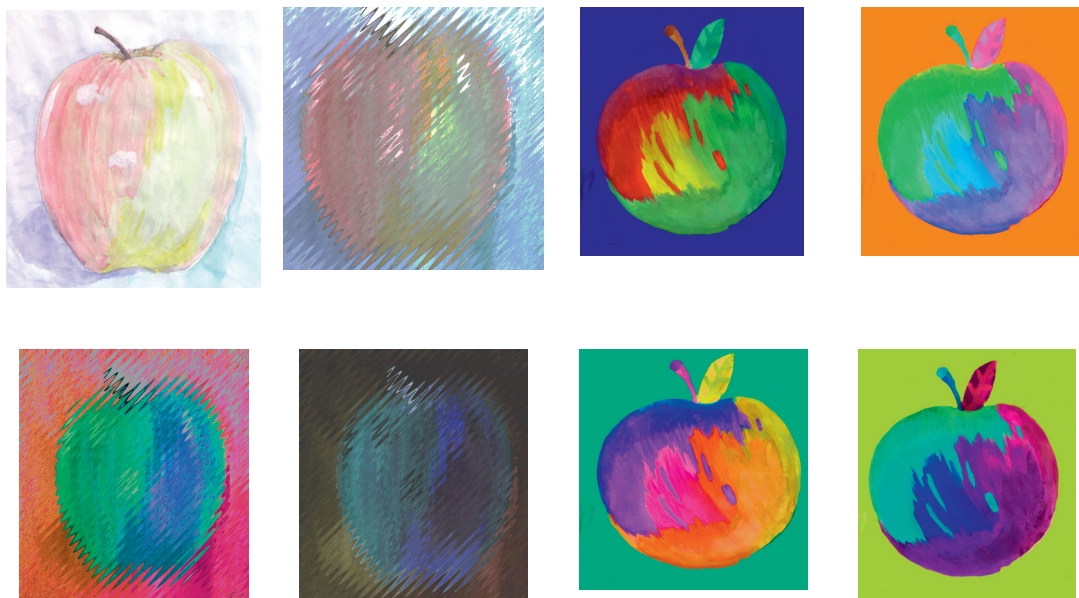


Abb. 21-29: Andy Warhol (1930 - 1987): Marilyn, 1967, neun mehrfarbige Siebdrucke aus einer Mappe von zehn Arbeiten, je 91,5x91,5cm; Schülerarbeit: Serie von 4 Äpfeln, die im Crossover entstanden sind (Aquarell/Computergrafik) (Klasse 9); Schülerarbeit: Serie von 4 Äpfeln (Tempera/Computergrafik), die im Crossover entstanden sind (Klasse 9); .....232



Cindy Sherman (\*1954) 'Untitled # 66', 1980, Farbfotografie, 50,8 x 61 cm

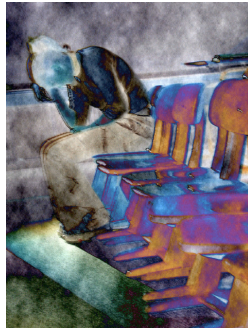
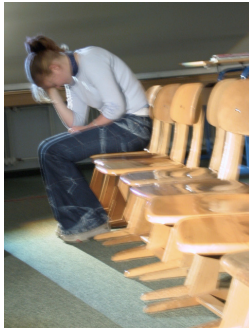


Abb. 30-42: Cindy Sherman (\*1954): Untitled # 66, 1980, Farbfotografie, 50,8x61cm; Schülerarbeiten „Digitale Fotografien zur Selbstinszenierung als Schüler nach Cindy Sherman, mit Werkzeugen der EBV bearbeitet“ (Klasse 10); .....235



Abb. 43-49: Paul Cézanne (1839-1906): Stilleben mit Äpfeln, Flasche und Stuhllehne, 1902-06, Aquarell, 445x590mm; Blick in einen Kunstraum des Helsingin Kuvataidelukio, Schülerarbeiten zum Thema „Stilleben“; ..... 246/7

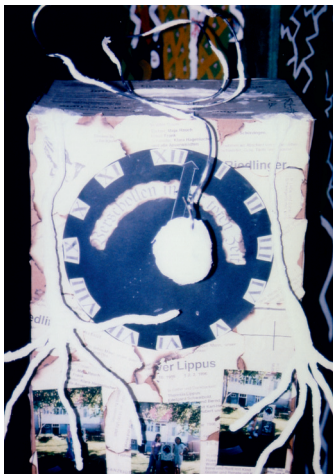
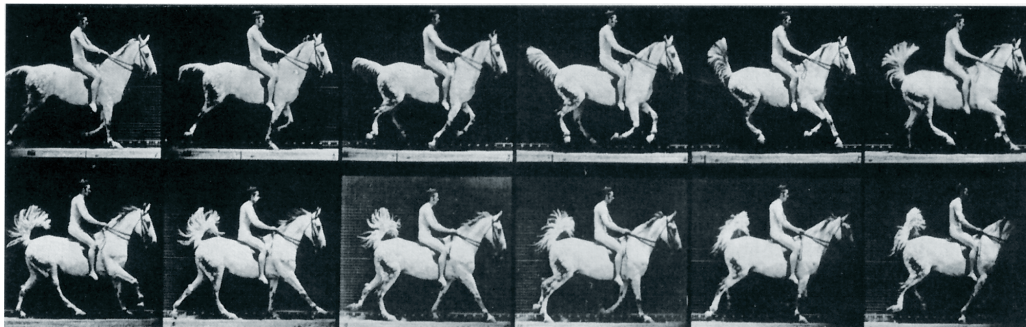


Abb. 50b-53: Anna Oppermann (1940 - 1993): Anders sein (Irgendwie ist sie so anders), Zustand 1984 (Ausschnitt); Schülerarbeit aus dem Projekt „Zeit“ (Klasse 10); .....267



**Abb. 54-63: Eadweard Muybridge (1830 - 1904): Pferd in Bewegung, 1887, Fotosequenz;  
Schülerarbeiten zum Thema „Darstellung von Bewegung als Animation“ (Klasse 6); ..... 282  
GIF-Animationen auf beigefügter CD-Rom \*.gif**









Abb. 72-73: Sarah Schumann (\*1933): Silvia, 1977, 120x160cm, Farbfotografie, eingetönte Fotografie, Ölfarbe, Stoffe, Japanpapier; Schülerarbeit „Frauenrollen“ (Klasse 5/Klasse 9); ..... 355

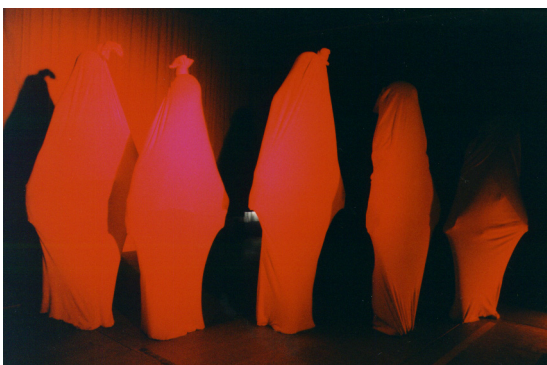
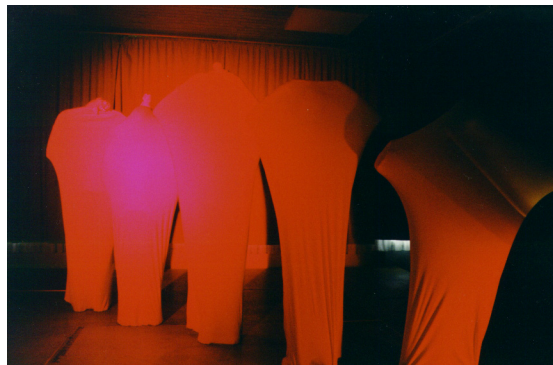


Abb. 74-78: Franz Erhard Walther (\*1939): Braunschweig-Rotonde (plan), 1985, Baumwollstoff, 445x400x40cm, mehrere Teile; „Lebende Skulpturen“ aus dem Projekt „Stimme-Klänge-Farbe-Licht - Eine Hommage an Kurt Schwitters“ (Klasse 5); ..... 369  
Video/Sound auf beigefügter CD-Rom



Abb. 79-83: Jürgen Brodwolf (\* 1932): Figurenwald, 1983, Landschaftsinstallation;  
Radierungen einer Schülerin des Helsingin Kuvataidelukio zum Thema „Wald“;  
„Hommage an den finnischen Wald“, eine Installation einer Schülergruppe des  
Helsingin Kuvataidelukio an der Geschwister-Scholl-Schule in Tübingen, 1997; 1..... 402



Abb. 89-91: Louise Bourgeois (\*1911): Spider, 1997, Stahl u. verschiedene Materialien, 4,45x6,66x5,18m; Schülerarbeit aus dem Projekt „Traumwelt“ (Klasse 5); .....465/6

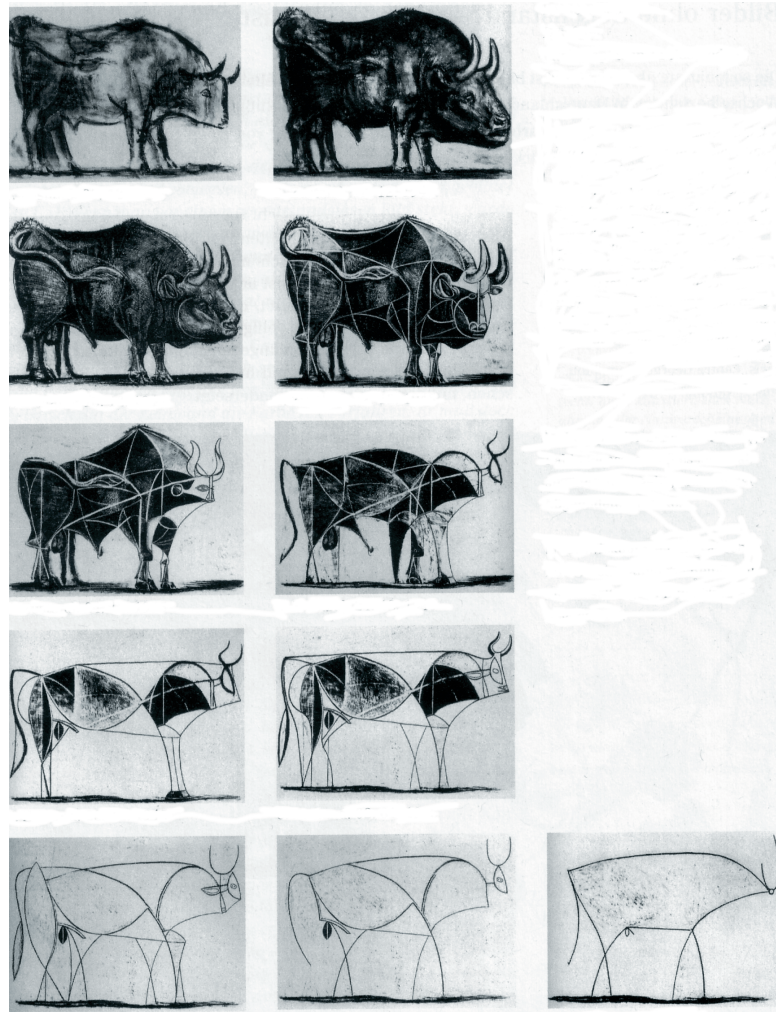


Abb. 93: Pablo Picasso (1881 - 1973): Der Stier, 1945/46, Lithographie in 11 Zuständen; 60; .....477

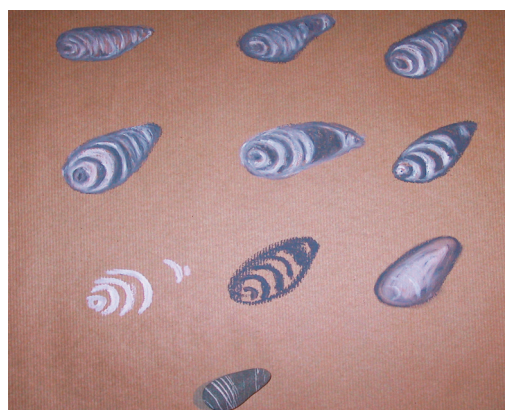


Abb. 94: Schülerarbeit „Abstraktionsserie Stein“ (Klasse 7); .....478  
Video auf beigefügter CD-Rom



Abb. 95-98: Werbegrafik und Schülerarbeit „Abstraktion mit den Neuen Medien“ (Klasse 6); Werbegrafik und Schülerarbeit „Abstraktion mit den traditionellen Medien“ (Klasse 6); .....479





Abb. 99-102: Otto Dix (1891 - 1969): Leuchtkugel, 1917, Gouache, 408x394mm;  
Fotos aus dem Projekt „Dixens Leuchtkugel“ (Klasse 6); ..... 489

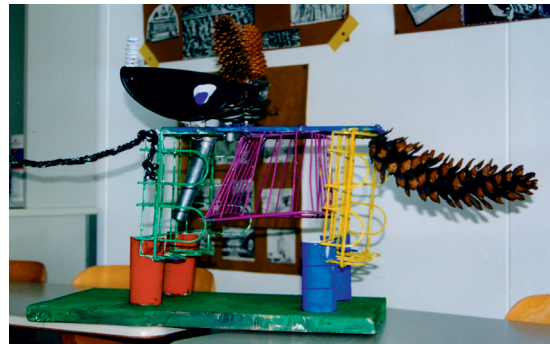
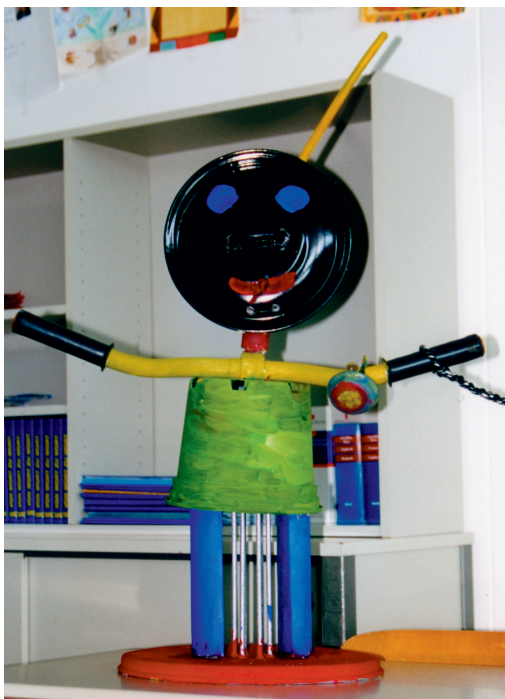


Abb. 103-105: Joan Miró (1893 - 1984): 2 Objekte, Paris La Défense; Schülerarbeiten nach Miró (Klasse 5); ..... 494



Abb. 106-109: Waltraud Nell - Runnebaum: Hutsalon und „Hüte“  
(Schülerarbeiten Kl. 5) ..... 496



Abb. 110-116: Oskar Schlemmer (1888 - 1943): Figurinen aus dem Triadischen Ballett, 1920 - 22; Fotos aus dem Projekt „The White Magic Hand“ (Klasse 6); ..... 500

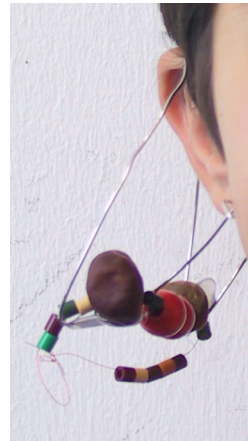
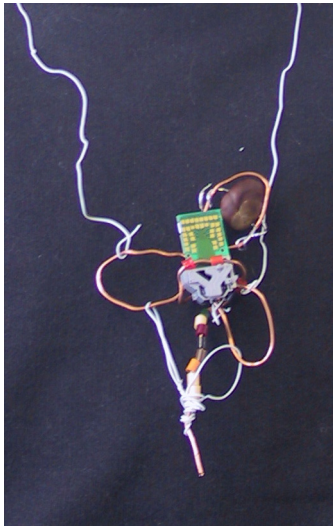
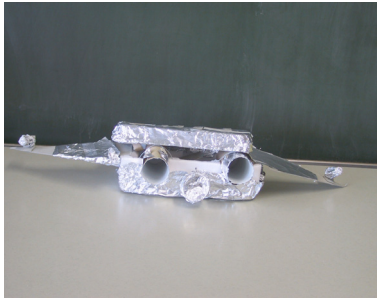
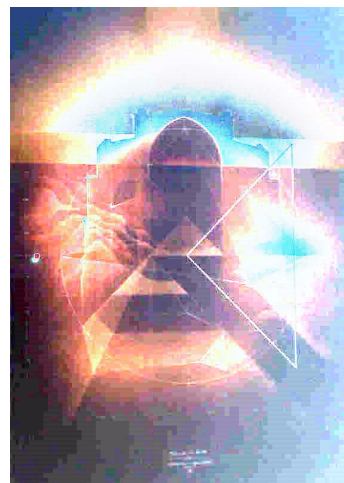
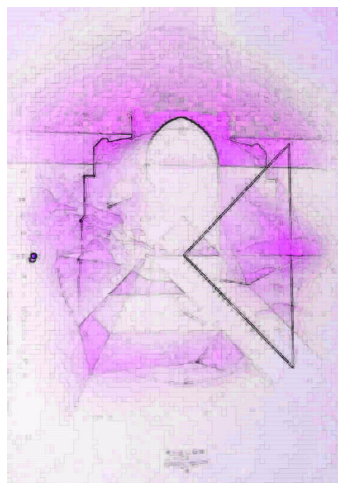
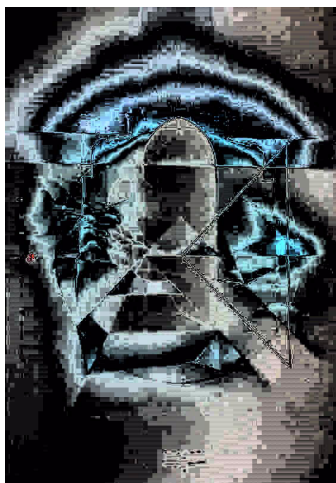


Abb. 117-122: Roboter (Schülerarbeiten Kl. 5) und Schmuck (Schülerarbeiten Kl. 6) ..... 506





Abb. 123-129: Albrecht Roser (\*1922): Das kleine Gespenst, 1968, Tuchmarionette; Schülerarbeiten zum Thema „Marionetten - Fabeltiere“ (Klasse 6); ..... 512





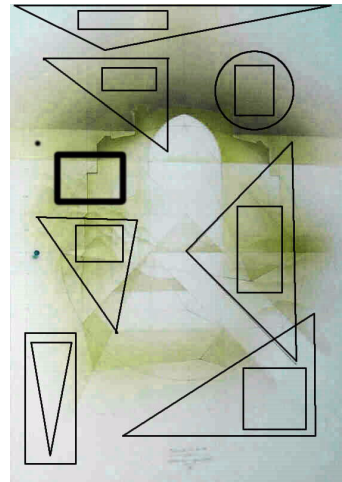
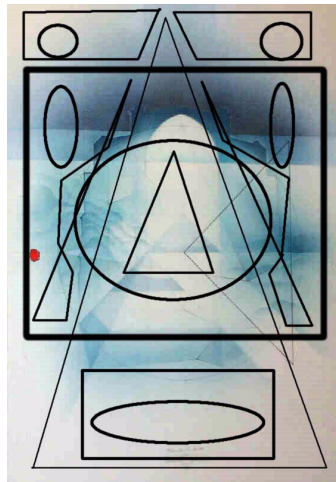
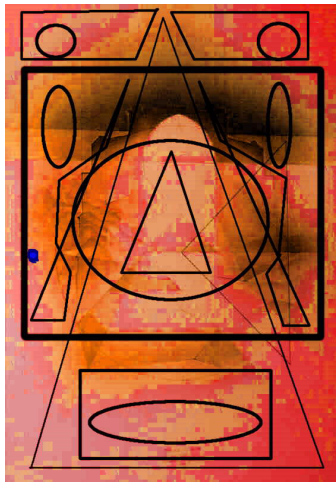
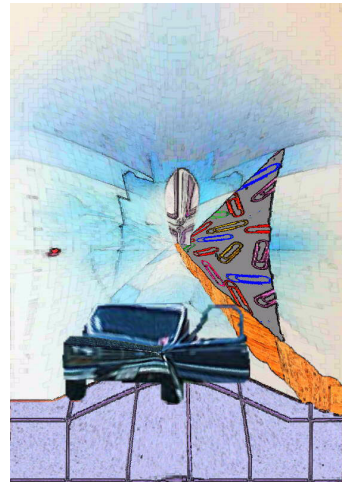
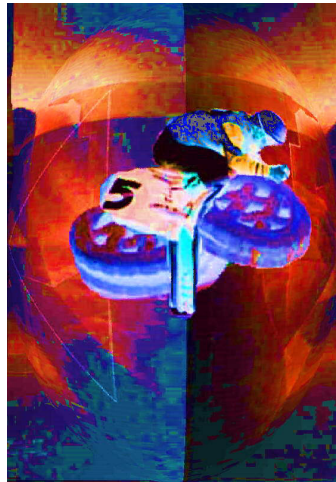


Abb. 134-143: Hermann Heintschel (\*1931): Pyramide und Gotik, 1998, Acryl u. Bleistift, Städt.Galerie Albstadt; Serie von Schülerarbeiten mit Werkzeugen der EBV als Reaktion auf Heintschel (Klasse 10); ..... 560



Abb. 144: Jackson Pollock (1912 - 1956):Number 1a, 1948; ..... 564



Abb. 145: Franz Kline (1910 - 1962): Painting, 1952; .....565



Abb. 146-154: GIF-Animation als Impuls zum Projekt „informel“; Blick in die „Informel-Werkstatt“ (Klasse 6); ..... 566  
GIF-Animation auf beigefügter CD-Rom: test.gif

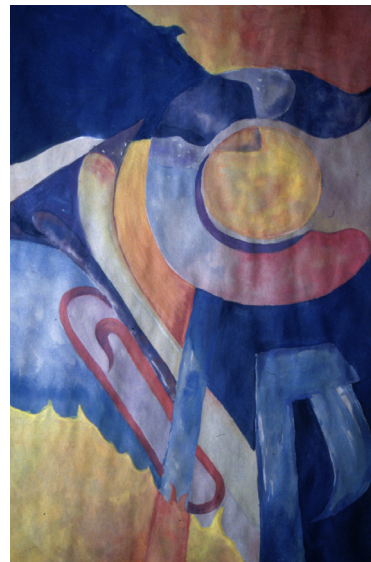
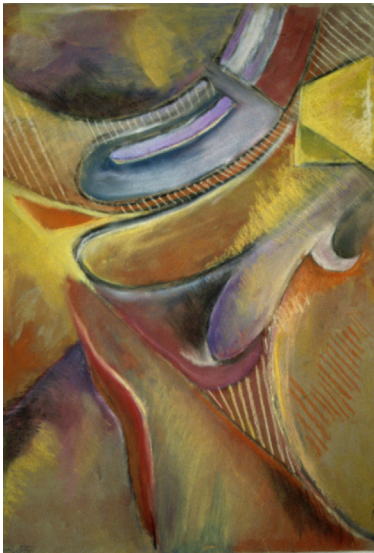
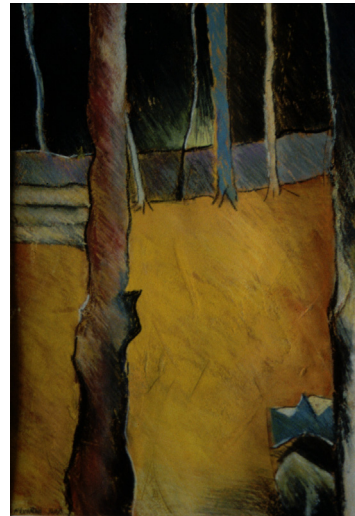
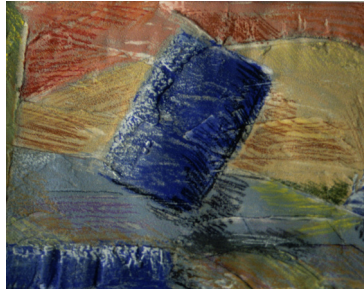


Abb. 157-162: Schülerarbeiten zum Thema Abstraktion (Helsingin Kuvataidelukio) ..... 588



Abb. 181-186: Bilder aus dem Intro des Computerspiels Dungeon Keeper und Schülerzeichnungen (Kl. 5-7), die nach dem Anschauen des Intros entstanden sind; ..... 644

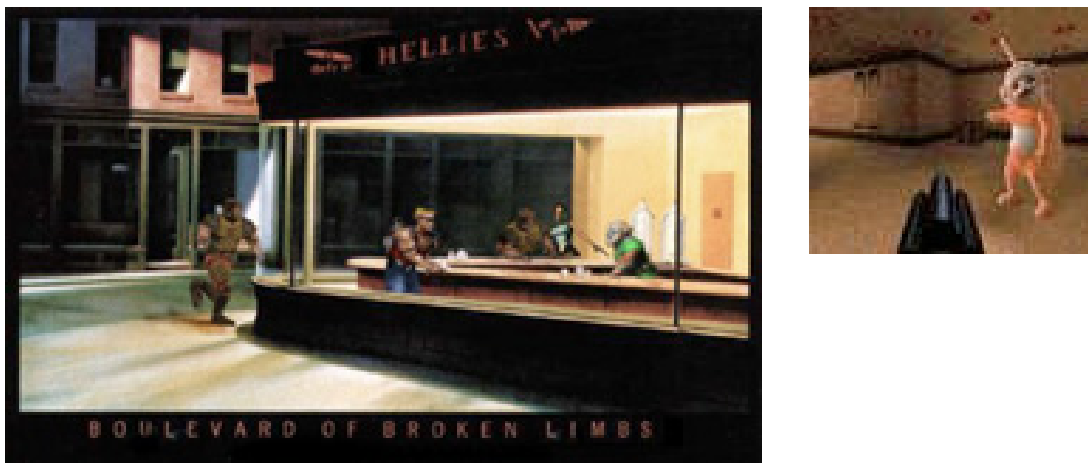


Abb. 187-188: Serie von Bildern aus dem Internet der Firma Quake, die Computerspiele des Genres „Kampf- und Kriegssimulationen“ herausgibt; ..... 646



Abb. 189: Serie von Bildern aus dem Internet als Dokumentation der Ausstellung "seeing time" im ZKM, daraus: Matthew Barney (USA): „Cremaster IV, Videoinstallation, 1994-95"; .....647



## Literaturliste

### Kunstpädagogik als Menschenbildung

- AARNIO, Anna - Leena: Computer in Art Teaching; in: Power of Images, INSEA 1992, Helsinki 1993, 52 - 59;
- ADORNO, Theodor W.: Negative Dialektik, in: Th. W. ADORNO: Gesammelte Schriften, Bd. 6, Frankfurt a. M. 1984, 192;
- ADORNO, Theodor W.: Vers une musique universelle, in: Th. W. ADORNO: Gesammelte Schriften, Bd. 16, Frankfurt a. M., 1978, S. 493-540, hier S. 540;
- AISSEN-CREWETT, Meike: Ästhetische Rationalität. Zauberwort der Ästhetischen Erziehung; in: BDK-Mitteilungen 1/1999, S. 34-39;
- ANDERSON, John R.: Kognitive Psychologie. Eine Einführung; Heidelberg 2. Aufl. 1989;
- ANDERSON, John R.: The Architecture of Cognition; Mahwah, New Jersey 1996 (1983);
- ANDERSON, John R./Lebiere, Christian: The Atomic Components of Thought; Mahwah, New Jersey 1998;
- ANGERER, Marie-Luise/Dorer, J. (Hg.): Gender und Medien. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation: Ein Textbuch zur Einführung; Wien 1994;
- ARNDT, Ernst Moritz: Fragmente über Menschenbildung, Langensalza 1904;
- ARNHEIM, R.: Anschauliches Denken, Köln 1969;
- ARNHEIM, R.: A Psychology of the Creative Eye. Berkeley: University of California Press 1974;
- AUERBACH, Konrad: Das bildnerische Bauen und seine Entwicklung in der Ontogenese. Dissertation, Leipzig 1988;
- AUERNHEIMER, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung; Darmstadt 1990;
- AUST, Siegfried: Bauen - eine besondere Form des Spielens; in: Spielmittel, 5/1984, S. 30;
- BAACKE, Dieter, u.a.: Was ist Medienkompetenz? Fünf Statements zu einem facettenreichen Begriff; in: SCHELL, Fred/STOLZENBURG, Elke/THEUNERT, Helga(Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 18 - 24;
- BAACKE, Dieter/RÖLL, Franz J. (Hg.): Weltbilder, Wahrnehmung, Wirklichkeit. Der ästhetisch organisierte Lernprozess; Opladen 1995;
- BACHMAIR, Ben: Ein Kinderzimmer als Text: Bedeutungskonstitution als kulturelle Aktivität der Rezipienten; in: NEUß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern; Frankfurt a. M. 1999; S. 189 - 203;
- BADINTER, Elisabeth: XY. Die Identität des Mannes, Paris / München 1992/93;
- BÄHR, H. Walther (Hg.): Spranger, Eduard: Sein Leben und sein Werk, Heidelberg 1964;
- BÄHR, H. Walther. u.a. (Hg.): Erziehung zur Menschlichkeit. Die Bildung im Umbruch der Zeit. Festschrift für Eduard Spranger zum 75. Geburtstag, Tübingen 1957;
- BALLSTAEDT, Steffen-Peter/MOLITOR, Sylvie/MANDL, Heinz: Wissen aus Text und Bild; DIFF Tübingen Forschungsberichte 40 März 1987;
- BARTA, Ilsebill/BREU, Z./u.a.: Frauen. Bilder. Männer. Mythen.; Berlin 1987;
- BARTH, Walther: Der Schüler als (lernender) Autor im Kunstunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele; Baltmannsweiler 2000;
- BARTHES, Roland: Mythologies, Paris 1972;



## 690

- BARTHES, Roland: *Cy Twombly*; Berlin 1983;
- BAST, Roland: *Friedenspädagogik*; Düsseldorf 1982;
- BAUDELAIRE, Charles: *Les paradis artificiels*, Paris, 1860;
- BAUDRILLARD, Jean: *Die Illusion und die Virtualität*; Wabern-Bern 1994;
- BAUDRILLARD, Jean: *Das andere Selbst*, 2. Aufl. d. dt. Erstausg., Paris 1987/Wien 1994;
- BAUDRILLARD, Jean: *Les stratégies fatales*, Paris 1983/München 1985;
- BAUER, Jochen/EIGENMANN, Susanne/u.a.(Hg.): *Schnittmengen ästhetischer Bildung. Zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik*, München 2000;
- BAUMERT, Jürgen: *Deutschland im internationalen Bildungsvergleich*, in: KILLIUS, Nelson/KLUGE, Jürgen/REISCH, Linda: *Die Zukunft der Bildung*, Frankfurt a. M. 2002;
- BAUMGARTEN, Alexander G.: *Ästhetica*. 2Teile; Frankfurt/Oder 1750/1758/Reprint: Hildesheim 1970;
- BEAUVOIR, Simone de: *Das andere Geschlecht*, Reinbek bei Hamburg 1997 (Paris 1949);
- BECK/WELLERSHOF: *SinnesWandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht*; Frankfurt a. M. 1989;
- BEHR, Michael/KNAUF Tassilo(Hg.): *Kulturelle Bildung und kulturpädagogisches Handeln in interdisziplinärer Sicht*; Baltmannsweiler 1989;
- BELL, Daniel: *Die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus*; Frankfurt/New York 1991;
- BELL, Daniel: *The Winding Passage. Essays and Sociological Journeys 1960-1980*, Cambridge (Mass.) 1980, S. 243;
- BENHABIB, Seyla: *Selbst im Kontext. Gender Studies*; Frankfurt a. M. 1995;
- BENJAMIN, Walter: *Das Passagen-Werk*, Bd.I u.II; Frankfurt a. M./ suhrkamp 1983;
- BENJAMIN, Walter: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit (1936/1955)*, Frankfurt a. M. 1977;
- BENNER, Dietrich: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*; Weinheim/München 2. Aufl. 1991;
- BENNER, Dietrich: *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*; Weinheim/München 1990;
- BERGER, Peter L./BERGER, Brigitte/KELLNER, Hansfried: *Das Unbehagen in der Moderne*, Frankfurt a. M. 1975, S. 70;
- BERGER, John: *Ways of Seeing*, Harmondsworth 1972;
- BERTELSMANN, *Volkslexikon*, 1. Aufl.1956;
- BEUYS, Joseph: *Jeder Mensch ist ein Künstler, Gespräche auf der Dokumenta 1972, aufgezeichnet von C. Bodemann-Ritter*, Ullstein, Frankfurt a. M. 1988, 68ff;
- BEYE, Peter / THIEM, Gunther: *Die Staatsgalerie Stuttgart*, Stuttgart 1991;
- BIEDERMAN, I./MEZZANOTTE, R.J./RABINOWITZ, J.C.: *Scene Perception: Detecting and Judging Objects Undergoing Relational Violations*; in: *Cognitive Psychology* 14/1982, 143-177;
- BIEDERMAN, I./GLASS, A.L./STACEY, E.W.: *Searching for Objects in Real World Scenes*, in: *Journal of Experimental Psychology* 97/1993, 22-27;

- BITTNER, Günther: Von den Schwierigkeiten Jugendlicher eine sinnvolle Lebens- und Zukunftsperspektive aufzubauen; in: Neue Sammlung 1/1991, S. 82-96;
- BOCKEMÜHL, Michael: Die Wirklichkeit des Bildes. Bildrezeption als Bildproduktion; Stuttgart 1985;
- BOESCH, Ernst E.: Das Magische und das Schöne. Zur Symbolik von Objekten und Handlungen, Stuttgart/Bad Cannstadt 1983
- BÖHLE, Reinhard (Hg.): Möglichkeiten der Interkulturellen Ästhetischen Erziehung in Theorie und Praxis; Frankfurt a. M. 1993;
- BÖHME, Gernot: Theorie des Bildes, München 1999,
- BÖHME, Gernot: Für eine ökologische Naturästhetik; Frankfurt a. M. 1989;
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Vom Geist des Übens. Eine Rückbesinnung auf elementare didaktische Erfahrung, Freiburg 1978;
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Das Wesen der Stimmungen, Frankfurt a. M.,(1941/1943) 8. Aufl. 1995;
- BOLLNOW, Otto Friedrich: Die pädagogische Atmosphäre, Essen 2001 (Heidelberg 1968);
- BOURDIEU, Pierre: Sozialer Sinn; Frankfurt a. M. 1987;
- BOYSEN-STERN, Hans-Jürgen: Wieviel Computer braucht der Kunstunterricht? Erfahrungen und Erwägungen zur Computernutzung im Kunstunterricht; in: KIRSCHENMANN, Johannes/ PEEZ, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht; Hannover 1998, 52 - 57;
- BRATER/BÜCHELE/FUCKE/HERZ: Künstlerisch handeln. Die Förderung beruflicher Handlungsfähigkeit durch künstlerische Prozesse; Stuttgart 1989;
- BREZINKA, Wolfgang: Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft; Konstanz 1993;
- BREZINKA, Wolfgang: Erziehungsziele in der Gegenwart. Problematik und Aufgaben für Familien und Schulen; Konstanz 3. Aufl. 1991;
- BREZINKA, Wolfgang: Glaube, Moral und Erziehung; Konstanz 1992;
- BRONFEN, Elisabeth: Weiblichkeit und Repräsentation aus der Perspektive von Ästhetik, Semiotik und Psychoanalyse; in Bussmann/ Hof, 1995, S. 408 445;
- BRONFENBRENNER, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung; Stuttgart 1980
- BÜHLER, Charlotte/Allen, Melanie: Einführung in die humanistische Psychologie, Stuttgart 1974;
- BUNK, Renate L.: Natur und Kunst - bei Leonardo da Vinci, Paul Klee und Joseph Beuys. Zum Selbstverständnis künstlerischer Produktion und seiner Relevanz für ästhetische Erziehung; Dortmund 1992;
- BURMEISTER/CANZLER/KREIBICH: Netzwerke. Vernetzungen und Zukunftsgestaltung; Weinheim/Basel 1991;
- BUROW, Olaf-Axel: Grundlagen der Gestaltpädagogik, Dortmund 1988;
- BUSCHKÜHLE, Carl Peter: Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys; Frankfurt a. M. 1997;
- BUSSMANN, Hadumod/Hof, Renate(Hg.): Genus. Zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften; Stuttgart 1995;
- BYSZEWSKI, Janusz: An artistic and ecological activity in the local community – A Sign of Times, in: INSEA, Helsinki 1992, Tagungsmappe ;
- CADOZ, Claude: Die virtuelle Realität; Bergisch Gladbach 1998;
- CALVINO, Italo: Die unsichtbaren Städte, München 6. Aufl. 1992;

692

CAPRA, Fritjof: *Wendezeit. Bausteine für ein neues Weltbild.* München 1985;

CASSIDY, M.F. & KNOWLTON, J.Q.: *Visual literacy: a failed metaphor?*; in: *Educational Communication and Technology Journal*, 31/1983, 67-90;

CASSIRER, Ernst: *Naturalistische und humanistische Begründung der Kulturphilosophie (1939)*; in: *Erkenntnis, Begriff, Kultur*, Hamburg 1993, 231-261;

CASSIRER, Ernst: *Vom Mythos des Staates*, Zürich 1949;

CASSIRER, Ernst: *Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur*, Frankfurt a. M. 1990 (Original 1944)

CASSIRER, Ernst: *Wesen und Wirken des Symbolbegriffes*, Darmstadt 1958;

CLAESSENS, Dieter: *Familie und Wertsystem. Eine Studie zur "zweiten sozio-kulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie"*; Darmstadt 1979;

CLAESSENS, Dieter: *Instinkt, Psyche, Geltung. Zur Legitimation menschlichen Verhaltens. Eine soziologische Anthropologie*, 2.; überarb. Aufl. Köln/Opladen 1970, 131-135;

CRIEGERN, Axel von/MOHR, Anja: *Kinderzeichnung am Computer: vom Ergebnis zum Prozess. Malen mit dem Edutainmentprogramm Fine Artist*; in: NEUß, Norbert (Hg.): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*; Frankfurt a. M. 1999; S. 251 - 271;

CRIEGERN, Axel von: *Vom Text zum Bild. Wege ästhetischer Bildung*; Weinheim 1996;

CRIEGERN, Axel von: *Die Belagerung. Unterrichtseinheit für den Kunstunterricht in Klasse 5-6*; in: *Die andere Seite der Umwelterziehung. Anregungen für ein neues Verständnis in der Sekundarstufe I*, Düsseldorf 1991;

CRIEGERN, Axel von: *Illustrieren und Illustration als Leitbegriffe einer Bilderziehung in der Grundschule*; in: SCHNEIDER, Gerhard (Hg.): *Ästhetische Erziehung in der Grundschule. Argumente für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip*; Weinheim/Basel 1988; S. 67 - 86;

CRIEGERN, Axel von(Hg.): *Handbuch der Ästhetischen Erziehung*; Stuttgart 1982;

CRIEGERN, Axel von: *Was bedeutet die eigene ästhetische Praxis für den Kunsterzieher?*; in: *Funktionen ästhetischer Erziehung. Kunstpäd. Kongress Köln 1980*, S. 170;

CRIEGERN, Axel von: *Struktur und Politik. Grenzwerte der Kunstpädagogik*; Berlin 1975;

CRIEGERN, Axel von: *Kunstdidaktik als gesellschaftliche Fragestellung*; in: SOIKA, TRÜMPER, u.a.: *Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd.I* ; Berlin 1953, Neuausgabe 1975, S. 15-77;

CUBE, Felix von: *Kybernetische Grundlagen des Lehrens und Lernens*, Stuttgart 1965;

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly: "Play and Intrinsic Rewards", in: *Journal of Humanistic Psychology*, 15, 3, 1975;

DANTO, Arthur C.: *Die philosophische Entmündigung der Kunst*; München 1993;

DANTO, Arthur C.: *Die Verklärung des Gewöhnlichen. Eine Philosophie der Kunst*; Frankfurt a. M. 1991;

DAUCHER, Hans: *Kinder denken in Bildern*; München 1990;

DAUCHER, Hans/ SEITZ, Rudolf: *Didaktik der bildenden Kunst. Moderner Leitfaden für den Unterricht*; München 12. Aufl. 1982;

DEICHER, Susanne (Hg.): *Die weibliche und die männliche Linie. Das imaginäre Geschlecht der modernen Kunst von Klimt bis Mondrian*; Berlin 1993;

DE KERCKHOVE, Derrick: "Touch versus Vision: Ästhetik neuer Technologien"; in: Wolfgang WELSCH (Hg.): *Die Aktualität des Ästhetischen*; München 1993, S. 158f.;

- DELANEY, Carol: The meaning of Paternity and the Virgin Birth Debate; in: *Man. The Journal of the Royal Anthropological Institute, New Series* 21, 1986, S. 497;
- DERRIDA, Jacques: Die différance; in: Peter Engelmann (Hg.): *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*, Stuttgart 1990, S. 76 - 113;
- DERRIDA, Jacques: Die Struktur, das Zeichen und das Spiel im Diskurs der Wissenschaften vom Menschen; in: Peter Engelmann (Hg.): *Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart*, Stuttgart 1990, S. 114 - 139;
- DERRIDA, Jacques: Am Nullpunkt der Verrücktheit - Jetzt die Architektur; in: Wolfgang Welsch: *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne - Diskussion*, 2. Aufl. Berlin 1994, S. 215 - 232;
- DEUTSCH, Georg/SPRINGER, Sally P.: *Linkes/rechtes Gehirn*; Heidelberg/Berlin/Oxford 3. Aufl.1995;
- DEWEY, John: *Art as an Experience*; New York 1934/ Ders.: *Kunst als Erfahrung*; Frankfurt a. M. 1980;
- DICK, Anneliese, u.a.: Konzept zum Vorhaben „Verwirklichung der Gleichstellung von Schülerinnen und Lehrerinnen an hessischen Schulen“. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden 1986;
- DIDION, Joan: *Sentimental Journeys*; in: dies.: *After Henry*, New York 1992;
- DIENER, Ed/LARSEN, Randy J.: "The Experience of Emotional Well-Being": in: Michael LEWIS und Jeannette HAVILAND: *Handbook of Emotions*, New York: Guilford Press, 1993, pp. 405-415;
- DIESTERWEG, Friedrich Adolph Wilhelm: *Volksbildung und allgemeine Menschenbildung*, Bd. I u. II, Berlin 1989;
- DITTLER, Ullrich: *Frauen und Computerspiele*, in: *Jugendmedienschutz-Report, Nomos, Baden-Baden* 2/1995, 3/1995;
- DREWES, Detlef: *Die OnlineGesellschaft. Die virtuelle Zukunft hat begonnen*; München 1997;
- DRIESSEN, Geert/Jungbluth, Paul (Eds.): *Educational opportunities. Tackling ethnic, class and gender inequality through research*; Münster/New York 1994;
- DUBUFFET, Jean: *Positions anticulturelles*, in: Jean DUBUFFET: *L' homme du commun à l' ouvrage*, Paris 1973, S. 67-75;
- DUBUFFET, Jean: *Prospectus et tous écrits suivants*, 2 Bde., Paris 1967;
- DUDEN, *Das neue Lexikon in zehn Bänden*, 3. Aufl.1996;
- DUNCKER, Karl: *Zur Psychologie des produktiven Denkens*, Berlin 1935;
- DUNCKER, Ludwig/POPP, Walter: *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*, Bd. II: *Anregungen und Beispiele für die Grundschule*, Heinsberg 1998;
- DUNCKER, Ludwig/POPP, Walter: *Über Fachgrenzen hinaus. Chancen und Schwierigkeiten des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens*, Bd. I: *Grundlagen und Begründungen*, Heinsberg 1997;
- DUNCKER, Ludwig/MAURER, Friedemann/SCHÄFER, Gerd E.(Hg.): *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung - Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt*; Ulm 1990;
- DUNCKER, Ludwig: *Mythos, Struktur und Gedächtnis. Zur Struktur des Sammelns in der Kindheit*; in: DUNCKER/MAURER/SCHÄFER (Hg.): *Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt*, Langenau-Ulm 1990, S. 119;
- DUNCKER, Ludwig: *Lernen als Kulturaneignung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts*, Weinheim/Basel1994;
- EBERT, Wilhelm: *Kreativität und Kunstpädagogik*, Ratingen 1973;

694

ECCO, Umberto: Postscript to The Name of the Rose, New York /London 1984;

EGGER, Bettina: Der gemalte Schrei, Bern 1991;

EGGER, Bettina: Bilder verstehen; Bern 1984;

EGGER, Bettina: Faszination Malen; Bern 1980;

EGGER, Bettina: Malen als Lernhilfe; Bern 1982;

EHMANN, Hermann (Hg.): Materialien Menschenbilder/Stundenblätter Menschenbilder; Stuttgart 1994;

EHMER, Hermann K.: "Keine Angst vor schönen Dingen?" Die Kunst in der kulturellen Bildung; in: Kunst + Unterricht H176/10-93, S. 30-33;

EHMER, Hermann K.: Ästhetische Erziehung und Subjektivität, K+U SH 1980, S. 18;

EHMER, Hermann K.: Visuelle Kommunikation, Köln 1971;

EHRlich, G.G.: Unterrichtsplan für die Elementarschule; Soest 1829;;

EINSIEDLER, Wolfgang: Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels, Bad Heilbrunn/Obb. 1991;

EISLER – STEHRENBARGER, Karin: Kreativer Prozess – Therapeutischer Prozess, in: PETZOLD/ ORTH, 1990, Bd. 1, S. 113 – 168;

EISNER, Elliot W.: The Art of Educational Evaluation; London 1985;

EISNER, Elliot W.: The Enlightened Eye. Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice; New York 1991;

ELIAS, Norbert: Die Gesellschaft der Individuen (1939), Frankfurt a. M. 3. Aufl. 1996;

ELIAS, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, Bd. I u. II (1936), Frankfurt a. M. 22. Aufl. 1998/1999;

ENGELMANN, Peter: Einführung: Postmoderne und Dekonstruktion. Zwei Stichwörter zur zeitgenössischen Philosophie, in: Postmoderne u. Dekonstruktion (s.o.), Stuttgart 1993, S. 5 - 32;

ENGLAND, Paula (Ed.): Theory on gender. Feminism on theory; New York 1993;

ENZENSBERGER, Hans Magnus: Baukasten zu einer Theorie der Medien; in: Kursbuch 20, Frankfurt a. M. (Suhrkamp) 1970;

ERIKSON, Erik H.: Identität und Lebenszyklus; 15. Aufl., Frankfurt a. M.: suhrkamp 1995;

ERIKSON, Erik H.: Kindheit und Gesellschaft, 12. Aufl., Stuttgart 1995;

ERIKSON, Erik: Jugend und Krise; Stuttgart 1970;

EUCKER, Johannes: Ästhetische Praxis und Bildbetrachtung als pädagogischer Prozess; in: Eucker/Kämpf-Jansen: Ästhetische Erziehung 5 - 10, München 1980;

EUCKER, Johannes: Die Methoden ästhetischer Erziehung; K+U SH 1982;

EUCKER, Johannes: Kinder malen und zeichnen am Computer. Thesen Beobachtungen und Perspektiven; CD-ROM, Berlin 1999;

Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, Berlin 1995;

FATKE, Reinhard/FLITNER, Andreas: Was Kinder sammeln. Beobachtungen und Überlegungen aus pädagogischer Sicht; in: Neue Sammlung 1983, S. 600 - 611;

- FAUST, Wolfgang Max: Botschaften in der Sprache der Dinge; in: art. Das Kunstmagazin 7/1990, S. 76;
- FERGUSON, Massey: Die sanfte Verschwörung. Persönliche und gesellschaftliche Transformation im Zeitalter des Wassermanns, Basel 1980;
- FEUSTEL, Hans: Vom Sinn und Zweck, Naturobjekte zu sammeln; in: Katalog zur Ausstellung „Sammeln. Zur Geschichte und zu den Formen der Sammeltätigkeit.“, Hessisches Landesmuseum Darmstadt, Darmstadt 1981;
- FIEDLER, Konrad: Über den Ursprung der künstlerischen Tätigkeit, 1887; in: Konrad FIEDLER: Schriften zur Kunst I, München 2. Aufl. 1991, S. 111 - 220;
- FLECHSIG, Karl- Heinz/ HALLER, Hans- Dieter : Einführung in didaktisches Handeln, Stuttgart 1975;
- FLINZER, Fedor: Lehrbuch des Zeichenunterrichts; Bielefeld/Leipzig 1876;
- FLITNER, Andreas: Für das Leben - Oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays; Weinheim/ Basel 1987;
- FLITNER, Andreas: Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht - Erziehung; München 8. Aufl. 1996;
- FLITNER, Andreas: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts; München/Zürich 2. Aufl. 1992;
- FLITNER, Andreas/GIEL, Klaus(Hg.): Wilhelm von Humboldt.Werke in 5 Bänden; Darmstadt 1980;
- FORSYTHE, Chris/GROSE, Eric/RATNER, Julie: Human Factors and Web Development; Mahwah, New Jersey 1998;
- Franz Erhardt Walther, Kunsthalle Winterthur 1987;
- FREIBERG, Henning: Ästhetische Bildung in einer von neuen Technologien und neuen Medien geprägten Zeit; in: K + U 139/1990 und in: K+U Sammelband: Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995, Seelze 1996;
- FREIBERG, Henning: Thesen zur Bilderziehung. Plädoyer für ein neues Fachverständnis in der Bild-Medien-gesellschaft, BDK-Mitteilungen 2/1995, 21- 23;
- FREIBERG, Henning: Thesen zur Bilderziehung im Fach Kunst; in: Kirschenmann/Peez, 1998, 12- 17;
- FREIBERG, Henning: Digitale Wirklichkeitskonstruktionen und Ästhetische Bildung: Begegnung im Cyber-space, 1996;
- FREIBERG, Henning: Thesen zur Bilderziehung. Plädoyer für ein neues Fachverständnis in der Bild-Medien-gesellschaft, BDK-Mitteilungen 2/1995, 21- 23;
- FREIBERG, Henning: Videokunst und Computer. Tendenzen der Entwicklung - Herausforderung für Bilderziehung, in: K+U H 201/1996, 16-21;
- FREIBERG, Henning: Medien-Kunst-Pädagogik. Anstöße zum Umgang mit Neuen Medien im Fach Kunst, 1998, abrufbar unter: <http://www.hbk-bs.de/ACE/meku.htm>;
- FREIBERG, Henning: Was hat die Arbeit am Bildschirm mit Kunst zu tun?, in: BDK-Mitteilungen 2/1999, 12-16;
- FREIBERG, Henning: Das Bild aus dem Computer. Zur Didaktik eines neuen Bildmediums; in: K+U H 116/ 1987, 15-25;
- FREIBERG, Henning: Bildhafte Systembildungen. Konstruktion imaginärer Wasserwelten mit dem Video-computer, in: BDK-Mitteilungen, H 3/1992, 8-13;
- FREUD, Sigmund: Die Traumdeutung; in: ders.: Gesammelte Werke, Bd. II, Frankfurt a. M. 1982 (1900);
- FREUD, Sigmund: Zur Einführung des Narzissmus, 1914;

696

FRIEDMANN, A.: Framing pictures: the role of knowledge in automatized encoding and memory for gift; in: *Journal of Experimental Psychology*, 108/1979, 316-355;

FRIEDT, Anton: *Die Ambivalenz der modernen Kunst in der ästhetischen Erziehung. Eine empirische Untersuchung zur Vorurteilsforschung und Toleranz*, Ingelheim 1985;

FRISBY, John. P.: *Sehen. Optische Täuschungen, Gehirnfunktionen, Bildgedächtnis*, München 1983;

FRITZSCHE, Marc: Ein Medium drängt sich nach vorn. Computer in der Kunst-Werkstatt oder Kunst in der Computer-Werkstatt?, in: Constanze KIRCHNER/Georg PEEZ (Hg.): *Werkstatt. Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht*, Hannover 2001, ;

FROMM, Erich: *The creative attitude*, New York 1959;

FROMME, Johannes/MEDER, Norbert/VOLLMER, Nikolaus: *Computerspiel in der Kinderkultur*, Opladen 2000;

FUCHS, Max: *Mensch und Kultur. Zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik*, Opladen/Wiesbaden 1999;

FUCHS, Max: "Die "Philosophie der symbolischen Formen" von Ernst Cassirer als Anthropologie; in: FUCHS, Max: *Mensch und Kultur. Zu den anthropologischen Grundlagen von Kulturarbeit und Kulturpolitik*, Opladen/Wiesbaden 1999, 89-105;

GADAMER, Hans-Georg: *Aktualität des Schönen*, Stuttgart 1977;

GEBAUER, G., WULF, Chr. (Hg.): *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus*; Frankfurt a. M. 1993;

GEHLEN, Arnold: *Moral und Hypermoral*, Frankfurt a. M. 1969;

GEISLER - KASMEKAT Joachim: *Malerei das vergessene Handwerk*; Freiburg i. B. 1991;

GENAZINO, Wilhelm: *Aus der Ferne. Texte und Postkarten*; Reinbek 1993;

GEULEN, Dieter (Hg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*; Frankfurt a. M. 1982;

GEULEN, Dieter (Hg.): *Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte*; Weinheim/Basel 1989;

GIBSON, James J.: *Die Wahrnehmung der visuellen Welt*, Weinheim 1973;

GIBSON, James: *Wahrnehmung und Umwelt*, München 1982;

GIFFHORN, Hans: *Kritik der Kunstpädagogik. Chancen und Gefahren ästhetischer Erziehung*; Köln 1979;

GLAS, Alexander: *Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters*, Frankfurt a. M. 1999;

GOLEMAN, Daniel: *Emotionale Intelligenz*; München/Wien 1996;

GOMBRICH, Ernst H.: *Bild und Auge. Neue Studien zur Psychologie der bildlichen Darstellung.*, Stuttgart 1984;

GOODMAN, Nelson: *Weisen der Welterzeugung*; Frankfurt a. M. 1990;

GOODMAN, Nelson: *Sprachen der Kunst*, Frankfurt a. M. 1973;

GOODMAN, Nelson: *Ways of Worldmaking*, Indianapolis: Hackett 1978;

GÖPPEL Rolf: *Umwelterziehung. Katastrophenpädagogik? Moralerziehung? Ökosystemlehre Oder ästhetische Bildung?*; in: *Neue Sammlung* 1/1991, S. 25-38;

GREGORY, Richard L.: *Auge und Gehirn*; München 1966;

- GROPIUS, Walter: Vorschläge zur Gründung einer Lehranstalt als künstlerische Beratungsstelle für Industrie, Gewerbe und Handwerk; in: PROBST/SCHÄDLICH (Hg.): Walter Gropius. Ausgewählte Schriften (Werkverzeichnis Teil 3), Berlin 1988, S. 62;
- GRÜNEWALD, Dietrich (Hg.): "Was sind wir Menschen doch!..." Menschen im Bild. Analysen; Weimar 1995;
- GRÜNEWALD, Dietrich: Malen, Zeichnen, Formen, Bauen... Über die Formen und Funktionen ästhetischer Praxis; in: Kunst + Unterricht 07/1986;
- GUMINSKI, Karin: Kunst am Computer. Ästhetik, Bildtheorie und Praxis des Computerbildes, Berlin 2002;
- GUREWICZ, S.: Beurteilung freier Schüler/-innenaufsätze und Schüler/-innenzeichnungen auf Grund der Adlerschen Individualpsychologie, Zürich 1948;
- HAASE, Otto: Musisches Leben; Hannover/Darmstadt 1951;
- HABERMAS, Jürgen: Die Neue Unübersichtlichkeit. Kleine politische Schriften V; Frankfurt a. M. 1985;
- HAGEDORN/JUNGK/LOHMANN/MEYER: Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital; Weinheim/Basel 1994;
- HALL, Roberta, M.: The Classroom Climate: A Chilly One for Women. Project on the Status of Education of Women, Association of American Colleges. Washington, D.C. 1982;
- HAMM, Ulrich: Perspektive, Stuttgart 2. Aufl. 1995;
- HANSMANN/MAROTZKI (Hg.): Diskurs Bildungstheorie. Rekonstruktion der Bildungstheorie unter Bedingungen der gegenwärtigen Gesellschaft. I: Systematische Markierungen; Weinheim 1988; II: Problemgeschichtliche Orientierungen; Weinheim 1989;
- HARTLAUB, Gustav: Der Genius im Kinde; Breslau 1922;
- HARTWIG, Helmut: sprache macht kunst los. Vortragsmanuskript. Beitrag zur Tagung "Sprache, Kunst, Vermittlung" an der GHS Kasel, 8/1992;
- HARTWIG, Helmut: Jugendkultur, Reinbek 1980;
- HASEBRINK: Was beobachtbares Nutzungsverhalten mit Medienkompetenz zu tun hat, in: SCHELL/THEUNERT/STOLZENBURG, 1999, 148-158;
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesungen über die Ästhetik I; Werke 13, stw; Wiesbaden 4. Aufl.1994;
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesungen über die Ästhetik II; Werke 14, stw; Wiesbaden 4. Aufl.1995;
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich.: Vorlesungen über die Ästhetik; Werke 15, stw; Wiesbaden 3. Aufl.1993;
- HEINRICH, Dieter: Kunstphilosophie und Kunstpraxis; in: Kunstforum 100/1989, 162-179;
- HEINRICH, Dieter: Kunst und Philosophie (Überlegungen mit Rücksicht auf Hegel), in: ISER, D. (Hg.); Immanente Ästhetik - ästhetische Reflexion. Poetik und Hermeneutik Bd.II, München 1966, S. 12;
- HEINTSCHEL, Hermann: Zeit der Quadrate, Ausst.-Kat.: Kunstverein Coburg 1995;
- HEINTSCHEL, Hermann: Zeichnungen - Grafik, Ausst. - Kat. Museum der bildenden Künste Leipzig 1993;
- HELLEKAMPS, Stephanie: Ästhetische Rezeption und moralische Sensibilisierung. Zusammenhang und Differenz von Ästhetik und Ethik bei Rory und Herbart; in: KOCH, Lutz (Hg.): Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994, 109-124;
- HENTIG, Hartmut von: Bildung. Ein Essay, München 1999;
- HENTIG, Hartmut von: Die Menschen stärken, die Sachen klären; Reclam Stuttgart 1985;



## 698

HENTIG, Hartmut von: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda u. Mölln, Rostock u. Solingen;

HENTIG, Hartmut von: Ergötzen, Belehren, Befreien. Schriften zur ästhetischen Erziehung; München/Wien 1985;

HENZ, Hubert: Bildungstheorie; Frankfurt a. M. 1991;

HERBART, Johann Friedrich: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: ders.: Sämtliche Werke. Hrsg.v. Karl Kehrbach, Otto Flügel, Bd.2, Neudr.d.Ausg. Langensalza 1887, Aalen 1964, 1-139;

HERBART, Johann Friedrich: Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie: In: ders.: Sämtl. Werke, hg.v.k.Kehrbach u.O.Flügel, Bd.I: Langensalza 1887, Aalen 1964, 1- 294;

HERBART, Johann Friedrich: Über die ästhetische Darstellung der Welt als das Hauptgeschäft der Erziehung (1804): In: ders.: Sämtl.Werke. hg.v. Kehrbach/Flügel, Bd.I.: Langensalza 1887, Aalen 1964, 259-274;

HERBART, Johann Friedrich: Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie. In: ders.: Sämtl. Werke. Hg.v.Kehrbach/Flügel: Langensalza 1887, Aalen 1964, Bd.2, 297-327;

HERDER, Gottfried: Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit (1744): Reclam, Stuttgart 1990;

HERDER, Gottfried.: Journal meiner Reise im Jahr 1769: Reclam, Stuttgart 1983 ;

HERDER, Gottfried: Kritische Wälder. Oder Betrachtungen über die Wissenschaft und die Kunst des Schönen. Viertes Wäldchen: über Riedels Theorie der schönen Künste (1769). In: ders.: Sämtliche Werke, hrsg.v. Bernhard Suphan. Bd.4. Berlin 1877 (reprint Hildesheim: Olms);

HERDER, Gottfried: Plastik. Einige Wahrnehmungen über Form und Gestalt aus Pygmalions bildenden Träumen (1778). In: ders.: Sämtl. Werke, hrsg.v. B. Suphan. Bd.8. Berlin 1877 (reprint Hildesheim: Olms);

HERNDON, Marcia/Ziegler, Susanne (Eds.): Music, gender and culture; Wilhelmshaven 1990;

HERZOG, Max/ Graumann, Carl F. (Hg.): Sinn und Erfahrung. Phänomenologische Methoden in den Humanwissenschaften, Heidelberg 1991;

HERZOGENRATH, Wulf: Oskar Schlemmer. Die Wandgestaltung der neuen Architektur; München 1973;

HIRNER, René(Hg.): Vom Holzschnitt zum Internet. Die Kunst und die Geschichte der Bildmedien von 1450 bis heute; Heidenheim 1997;

HITSCH/MATTHIESSEN/RICHTER: Die Kunst als Quelle der Pädagogik. Annäherung an ein Erziehungsideal - Ein Gespräch; Stuttgart 1995;

HOERSCHELMANN, Antonia: Über Sichtbares und Unsichtbares. Zu den Übermalungen von Arnulf Rainer, S. 51 - 57; in: Ingrid BRUGGER u.a.: Arnulf Rainer. Gegen.Bilder. Retrospektive zum 70. Geburtstag, Wien / Wolfratshausen 2000

HOFFMANN-AXTHELM, Dieter: Sinnesarbeit. Nachdenken über Wahrnehmung, Frankfurt M./New York 1984, S. 315;

HOHENZOLLERN, Johann Georg Prinz von/LIEDTKE, Max: Vom Kritzeln zur Kunst; Regensburg 1987;

HUHN, Gerhard: Kreativität und Schule. Risiken derzeitiger Lehrpläne für die freie Entfaltung der Kinder; Berlin 1990;

HÜLLEN, Jürgen: Ethik und Menschenbild der Moderne, Köln/Wien 1990;

HUMBOLDT, Wilhelm von: Über Schiller und den Gang der Geistesentwicklung. Bd.IV, 502; Akademieausgabe, A.Leitzmann/O.Gebhard(Hg.), Bd. I-XV, Berlin 1903;

HUSSERL, Edmund: Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge (Hg. V. S. Strasser), Den Haag 1950;

- IRTEL, Hans: Psychophysische Invarianzen in der Farb- und Helligkeitswahrnehmung; Berlin/Heidelberg/ New York 1991;
- JAKOBS, Doris: Interkulturelle Museumspädagogik; Weinheim 1989;
- JAY, Nancy: Gender and Dichotomy; in: Feminist Studies 7, 1981;
- JEGGE, Jürg: Abfall Gold; Bern 1991;
- JENCKS, Charles: What is Post-Modernism?; revised Edition, London 1996;
- JENCKS, Charles: Die Sprache der postmodernen Architektur. Die Entstehung einer alternativen Tradition, Stuttgart 1980;
- JOHN-WINDE Helga/ ROTH-BOJADZHIEV, Gertrud: Kinder, Jugendliche, Erwachsene zeichnen. Untersuchungen zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung; Hohengehren 1993;
- Joan Miro. Skulpturen, Ausst.-Kat. Hypo-Kulturstiftung München 1990, S. 13;
- JUNGWIRTH, Helga: Computerspielen und Geschlechtsrollen - Über Video- und Computerspiel zu einem neuem Selbstverständnis, BMUK Wien 1996;
- KÄMPF-JANSEN, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung; Köln 2001;
- KAFKA, Peter: Das Grundgesetz vom Aufstieg. Vielfalt, Gemächlichkeit, Selbstorganisation: Wege zum wirklichen Fortschritt; München u.a. 1989;
- KAHRMANN, Klaus-Ove/KAROLAC, Wieslaw: I will sing the earth - Ich möchte die Erde besingen. Ein Beitrag zur Neuorientierung in der ästhetischen Erziehung; in: BDK -Mitteilungen, H 4/95, S. 12-17;
- KAMPER, Dietmar: "Zwischen der Logik des Selben und der Wahrnehmung des Anderen"; in: Kunst + Unterricht H176/10-93, S. 42-45;
- KANDINSKY, Wassily: Essays über Kunst und Künstler, Zürich 1955/3. Aufl. 1973;
- KANDINSKY, Wassily: Betrachtungen über die abstrakte Kunst, Paris 1931, S. 144 - 152; in: KANDINSKY, Wassily: Essays über Kunst und Künstler, Zürich 1955/3. Aufl. 1973;
- KANDINSKY, Wassily: Abstrakte Malerei, Amsterdam 1935, S. 182 - 190; in: KANDINSKY, Wassily: Essays über Kunst und Künstler, Zürich 1955/3. Aufl. 1973;
- KANT, Immanuel: Kritik der praktischen Vernunft, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten; Hg. W.Weischedel, stw; Wiesbaden 1. Aufl. 1995;
- KANT, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft 2, Hg. W.Weischedel, stw; Wiesbaden 1. Aufl. 1995;
- KANT, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft I; Hg. W. Weischedel, stw; Wiesbaden 1. Aufl. 1995;
- KANT, Immanuel: Kritik der Urteilskraft; Werkausgabe (Hg. Wilhelm Weischedel Bd.X, stw 57); Wiesbaden 11. Aufl. 1990;
- KANT, Immanuel: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik I; Werkausgabe (Hg. W. Weischedel Bd.XI, stw 192); Wiesbaden 10. Aufl.1993;
- KANT, Immanuel: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2; Werkausgabe (Hg. W. Weischedel Bd.XII, stw 193); Wiesbaden 9. Aufl.1995;
- KANTZENBACH, Friedrich Wilhelm: Herder: rororo, Reinbek bei Hamburg 1986;
- KANTZENBACH, Friedrich Wilhelm: Herder; Reinbek bei Hamburg 1979;
- KATTENSTROTH, Christian: Ästhetische Erziehung heute; in: CRIEGERN, Axel von (Hg.): Handbuch der Ästhetischen Erziehung, Stuttgart 1982, S. 31 - 43;



- KATTENSTROTH, Christian: Ästhetische Erziehung und Wahrnehmungstheorien. Eine erkenntnistheoretische Untersuchung; Weinheim/Basel 1983;
- KEEN, Sam: Feuer im Bauch. Über das Mann-Sein; Bergisch Gladbach 1992
- KEEN, Sam: Feuer im Bauch. Über das Mann – Sein; New York 1991/Bergisch Gladbach 1992;
- KELLEIN, Thomas: Louise Bourgeois, Kunsthalle Bielefeld 1999;
- KERBS, Diethard: Zum Begriff der ästhetischen Erziehung. Musik und Bildung, 1972;
- KERBS, Diethard: Zum Begriff der Ästhetischen Erziehung: in: Otto, 1975;
- KEY, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes; Weinheim/Basel 1992;
- KIEFEL, Rupert: Wege in den Cyberspace. Realisation der Galerie aus „Plug-In Plaza“, in: Udo THIEDEKE (Hg.): Bildung im Cyberspace. Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen, Wiesbaden 2000;
- KIETZ, Gertraud: Das Bauen des Kindes (1. Aufl. 1967), München 1974;
- KIRCHNER, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule; Seelze (Velber)/Frankfurt a. M. 1999;
- KIRCHNER, Constanze: Digitale Kinderzeichnung. Annotationen zum derzeitigen Forschungsstand.; in: Kunst+Unterricht H 246/247 2000, S. 32-45;
- KIRCHNER, Constanze: Ästhetisches Verhalten von Kindern im Dialog mit Bildender Kunst. Mit einer Analyse von Kinderarbeiten; in: NEUß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern; Frankfurt a. M. 1999; S. 303 - 324;
- KIRCHNER, Constanze/KIRSCHENMANN, Johannes: Natur und Tiere in der Kunst; Seelze 1997;
- KIRSCHENMANN, Johannes/ PEEZ, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht; Hannover 1998;
- KIRSCHENMANN, Johannes/PEEZ, Georg: Kunstpädagogik mit der Maus, in: KIRSCHENMANN/PEEZ, 1998, 5-11;
- KLAFKI, W.: Über Wahrnehmung und Gestaltung in der ästhetischen Bildung; in: Kunst + Unterricht H 176/10-93, S. 28-28;
- KLÄGER, Max: Phänomen Kinderzeichnung; Baltmannsweiler 1990;
- KLANT, Michael: Bildende Kunst 3. Sehen - Verstehen - Gestalten, Hannover 1995;
- KLIEME, Eckhard (Hg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards - Eine Expertise-, Berlin 18.2.2003;
- KNAURS Lexikon A-Z, Hamburg/Stuttgart/ München 1965;
- KNOWLTON, J. Q.: „On The Definition Of»picture«“; In: Audiovisual Communication Review, 14/1966, 157-183;
- KOCH, Lutz: Pädagogik und Ästhetik. Eine bildungspolitische Skizze; in: Kunst + Unterricht H 176/10-93, S. 50-54;
- KOCH, Martina: Die Konstellation der Rationalitäten im interrationalen Bildungsprozeß. J.Habermas, D. Kamper und M.Seel im fiktiven Gespräch über eine Bildinterpretation von K. Mollenhauer; Weinheim 1993;
- KOCH/MAROTZKI/PEUKERT (Hg.): Pädagogik und Ästhetik; Weinheim 1994;
- KOEPPE - LOKAI, Gabriele: Der Prozess des Zeichnens. Empirische Analysen der grafischen Abläufe bei der Menschendarstellung durch vier- bis sechsjährige Kinder; Münster/ New York 1996;

702

KOJÈVE, Alexandre/ QUENEAU, Raymond: Introduction to the Reading of Hegel: Lectures on the Phenomenology of Spirit; Cornell University Press 1980;

KOLB, David A.: Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development, Prentice Hall Englewood Cliffs, N.J. 1984, 42; in: RÄSÄNEN, 1993, 72;

KOPPE, Franz(Hg.): Perspektiven der Kunstphilosophie. Texte und Dokumente; Frankfurt a. M. 1991;

KOPPE, Franz: Grundbegriffe der Ästhetik; Frankfurt a. M.1983;

KOPPE, Franz: Kunst als entäußerte Weise die Welt zu sehen. Zu Nelson Goodman und Arthur C. Danto in weitergehender Absicht, 81 – 103; in Koppe, 1991;

KOSSOLAPOW, Line: Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität; Frankfurt 1975;

KOWALSKI, Klaus: Grundriss einer Didaktik des Unterrichtsfaches Kunst und Kommunikation. Sehen, Gestalten, Mitteilen; Stuttgart 1978;

KRAMER, Edith: Kunst als Therapie mit Kindern, München/Basel 1975/1978, S. 34;

KRESS, Gunther, R./LEEUWEN, Theo van: Reading Images: The Grammar of Visual Design, London/New York 1996/2001;

KÜBLER, Hans-Dieter: Medienkompetenz - Dimensionen eines Schlagwortes, in: Fred SCHELL/Elke STOLZENBURG/Helga THEUNERT (Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 25-47;

KÜNZLER - KNUFINKE, Regina: Die Wirkung von kurzfristigen Angst- und Belastungssituationen auf die Entwicklung und Struktur der Kinderzeichnung; Essen 1991;

KURZWEIL, Raymond: KI – Das Zeitalter der Künstlichen Intelligenz, München/Wien 1993;

LACAN, Jacques: Le Séminaire XI. Les quatre concepts fondamentaux de la Psychoanalyse; Paris 1973;

LACHMANN, Thomas: Vergleichen und Erkennen - Vorgänge im Gedächtnis bei der visuellen Relationserkennung; Lengerich/Berlin/Riga/Rom/Wien/Zagreb/Pabst Science Publishers 2000;

LANGBEHN, J.: Rembrandt als Erzieher; Leipzig 1908;

LAURETIS, Teresa de: Alice Doesn't. Feminism, Semiotics, Cinema; Bloomington 1984;

LAURETIS, Teresa de: Technologies of Gender: Essay on Theory, Film, and Fiction, Bloomington 1987;

LEGLER, Wolfgang: "... weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert". Anmerkungen zum historischen Verständnis und zur Aktualität von Friedrich Schillers Briefen "Über die ästhetische Erziehung des Menschen" aus dem Jahre 1795 (Teil III); in: BDK-Mitteilungen, H 4/95, S. 3-8;

LEGLER, Wolfgang: Kunsterziehung nach dem Ende der Kunst?; in: BDK-Mitteilungen 4/98, S. 2-10;

LEHNERER, Thomas: Ästhetische Bildung; in: STAUDTE, A.(Hg.): Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen; Weinheim/Basel 1993, S. 38-43;

LEHNERER, Thomas: Methode der Kunst; Würzburg 1994;

LEHNERER, Thomas: Ästhetische Bildung; in: Jahresheft VI "Bildung", Friedrich Verlag Velber 1988, S. 42 - 45;

LENZEN, Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik; Darmstadt 1990;

LENZ-JOHANNIS, Martin: Ästhetik im Spiel?; in: Gisela Wegener-Spöhring/Wolfgang Zacharias: Pädagogik des Spiels - Eine Zukunft der Pädagogik?, München 1990, S. 64;

LEONTJEW, Alexej Nikolaevic: Probleme der Entwicklung des Psychischen, Berlin 1973;

- LESSING, H.-U.: Eine hermeneutische Philosophie der Wirklichkeit. Zum systematischen Zusammenhang der "Einheit der Sinne" und der "Stufen des Organischen und der Mensch"; in: FRIEDRICH/WESTERMANN, 1995, 103 - 116;
- LEVIE, W. Howard: "Research on Pictures. A Guide to the Literature", in: WILLOWS/HOUGHTON (Hg.): The Psychology of Illustration (2 Bde), New York: Springer Verlag 1987, Vol. 1. Basic Research pp. 1-27;
- LICHTWARK, A.: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken; Hamburg 1986;
- LIEBER; Gabriele: Leuchtkugeln - ein Blick in eine kunstpädagogische Werkstatt; in: KIRSCHENMANN, J. / SPICKERNAGEL, E. / STEINMÜLLER, G. (Hg.): Ikonologie und Didaktik. Begegnungen zwischen Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. Festschrift für Axel von Criegern zum 60. Geburtstag, Weimar 1999, S. 201 - 206;
- LINDEMANN, Gesa: Die Verschränkung von Körper und Leib als theoretische Grundlage einer Soziologie des Körpers und leiblicher Erfahrungen; in: FRIEDRICH/WESTERMANN, 1995, S. 133 - 139;
- LINDNER, I./SCHADE, S./u.a.: Blick - Wechsel; Berlin 1989;
- LINGNER. Michael: Theorie als Praxisform. Vom "bildnerischen" zum "ästhetischen Denken"; in: Kunst + Unterricht, H176/10-93, S. 24-27;
- LINGNER/WALTHER: Kunstforum Bd.76, 8/84, S. 60 – 113;
- LITT, Theodor: Naturwissenschaften und Menschenbildung. Eduard Spranger zum 70. Geburtstag, Heidelberg 1959;
- LORENZ, Konrad: Der Abbau des Menschlichen; München 5. Aufl. 1989;
- LORENZ, Konrad: Die angeborenen Formen möglicher Erfahrung. Zur Tierpsychologie 1943;
- LÖWISCH, Dieter Jürgen: Kultur und Pädagogik; Darmstadt 1989;
- LOWENFELD, V.: The nature of creative activity; New York 1954;
- LOWENFELD, V.: Creative and mental growth, New York 1957;
- LOWENFELD, V.: Vom Wesen schöpferischen Gestaltens, Frankfurt a. M. 1960;
- LUSERKE, M.: Jugendbildung und Theater, 1929;
- LUTHER, Henning: Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts; Stuttgart 1992;
- LYOTARD, Jean-François u.a.: Postmoderne und Dekonstruktion. Texte französischer Philosophen der Gegenwart; Reclam Stuttgart 1993;
- LYOTARD, Jean-François : Ob man ohne Körper denken kann, in: ders.: Das Inhumane – Plaudereien über die Zeit, Wien 1989;
- MACINTYRE, A.: Der Verlust der Tugend. Zur moralischen Krise der Gegenwart, Frankfurt a. M./ New York 1987;
- MANTERE/LEHTIMÄKI/RÄSÄNEN: Circles in sand and snow – trends in new environmental education; The-senpapiere des INSEA-Europakongresses, Helsinki 1992;
- MARCO, Hans: Der Mensch als Informationsspeicher, in: Der Mensch und die Technik, technisch-wissenschaftliche Blätter der Süddeutschen Zeitung, 30.01.1969;
- MARKUS, H. R. / Kitayama, S.: Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation; in: Psychological Review 98/1991, S. 24-253;
- MARR, D.: Vision: A Computational Investigation into Human Representation and Processing of Visual Information, San Francisco: W. H. Freeman 1982;

704

MARTENS, Gitta: Zehn Thesen zur Feministischen Kulturpädagogik; in: STAUDTE, A./VOGT, B.: Frauen. Kunst. Pädagogik.; Frankfurt a. M. 1991, 290- 298;

MARX, Karl: "Ökonomisch – philosophische Manuskripte"; in: Marx – Engels – Gesamtausgabe, Berlin 1932, 1.Abt., Bd.3;

MARX, Karl: Texte zu Methode und Praxis II. Pariser Manuskripte 1844, Hg. Günther Hillmann, Reinbek 1968;

MASET, Pierangelo: Aspekte einer Pädagogik der Differenz; in: K+U H 176/10-93, S. 34-35;

MASET, Pierangelo: Vom digitalen Zeichen zum informellen Bild. Ein Beitrag zur differentiellen kunstpädagogischen Praxis; in: NEUß, Norbert (Hg.): Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern, Frankfurt a. M. 1999, S. 273-285;

MASET, Pierangelo: Kunstvermittlung im Zeichen der Computertechnologie, BDK-Mittlungen 4/1998, 34-36;

MASLOW, A. H.: Psychologie des Seins, München 1968/1973;

MATTHIES, Klaus: Im Rückspiegel für jetzt. Gunter Otto zum Siebzigsten; in: GRÜNEWALD/LEGLER/PAZZINI(Hg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Eine Festschrift für Gunter Otto zum 70. Geburtstag, Velber 1997, S. 13 - 19;

MATUSSEK, P.: Kreativität als Chance, München 1974;

MAYER, John D./ STEVENS, Alexander: "An emerging understanding of the reflective (Meta) Experience of Mood", unveröff. Ms. 1993;

MEAD, G. H.: Ästhetische Erfahrung; in: HENRICH, D., ISER, W. (Hg.): Theorien der Kunst; Frankfurt a. M. 1982;

Medienmuseum ZKM / Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe: Medien – Kunst – Geschichte; München/New York 1997

MENZER Fritz (Hg.): Forum Kunstpädagogik. Festschrift für Herbert Klettke; Baltmannsweiler 1985;

MERLEAU - PONTY, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung; de Gruyter/ Berlin 1966;

MERLEAU - PONTY: Die Humanwissenschaften und die Phänomenologie. In: Vorlesungen I (hg.v. A. Métraux), 131 - 226, Berlin. De Gruyter 1973;

MERLEAU - PONTY: Vorlesungen I, Berlin/New York 1950/51;

MEYER, Torsten: Neue Medien - Neue Ordnungen, in: KIRSCHENMANN, Johannes/ PEEZ, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht; Hannover 1998, 26 - 31;

MEYER-DRAWE, Käte: Ästhetische Rationalität; in: Kunst + Unterricht, H176/10-93, S. 46-47;

MEYER-DRAWE, Käte: Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität; München 2. Aufl.1987;

MEYER – DRAWE: Risiko des Lernens; in: Lernen Ereignis und Routine, Jahreshft Friedrich Verlag 1986, S. 186f.; und Christoph WULF (Hg.): Einführung in die pädagogische Anthropologie; Weinheim/Basel 1994, S. 12;

MEYERS, Hans, u.a.: Theorie der Kunsterziehung, Frankfurt 1973;

MEYERS, Hans: Fröhliche Kinderkunst, 1953;

MITCHELL, W. J. T.: Representation; in: Frank LENTRICCHIA/Thomas MCLAUGHLIN (Hg.): Critical Terms for Literary Study, Chicago 1990, 12;

MOHOLY-NAGY: Von Material zu Architektur, München 1929;

- MOHOLY-NAGY, Sibyl: Laszlo Moholy-Nagy. Ein Totalexperiment; Mainz/Berlin 1972;
- MOLLENHAUER, Klaus: Umwege. Über Bildung, Kunst und Interaktion; Weinheim/München 1986;
- MOLLENHAUER, Klaus: Vergessene Zusammenhänge; Weinheim/München 3. Aufl. 1991;
- MÖLLER, Heino R.: Gegen den Kunstunterricht; Ravensburg 1971;
- MUCKENHAUPT, Manfred: Text und Bild; Tübingen 1986;
- MUKAROVSKY, Jan: Kapitel aus der Ästhetik, Frankfurt a. M. 1978;
- MÜLLER - ROLLI, Sebastian (Hg.): Das Bildungswesen der Zukunft; Stuttgart 1989;
- MÜLLER, Hans Rüdiger: Ästhesiologie der Bildung. Zur Aktualität einiger bildungstheoretischer Überlegungen Johann Gottfried Herders: in: Lutz KOCH...(Hg.): Pädagogik und Ästhetik; Weinheim 1994, S. 39-57;
- MÜLLER-WIEDEMANN, Hans: Menschenbild und Menschenbildung. Aufsätze und Vorträge zur Heilpädagogik, Menschenkunde und zum sozialen Leben, Stuttgart 1994;
- MUSOLFF, Hans-Ulrich: Zum Paradox der Zeitlosigkeit der Form in der Ästhetik und Pädagogik: In: Lutz KOCH (Hg.): Pädagogik und Ästhetik, Weinheim 1994, 95-108;
- NADOLNY, Stan: Die Entdeckung der Langsamkeit, München 1983;
- NAKE, Frieder: Was ist wichtiger. Prozess oder Produkt? Anmerkungen eines Beteiligten zu „20 Jahre Computerkunst“; in: Umbruch. Zeitschrift für Kultur 4, 1985, Heft 3, S. 35 - 46;
- NAUDASCHER, Brigitte: Das übergangene Selbst. Pädagogische Perspektiven zur Selbstkonzeptforschung; Frankfurt a. M./New York 1980;
- NEUMANN, John: Spieltheorie und wirtschaftliches Verhalten, 2. Aufl. 1967;
- NEUMANN, Karl: Bilder durch Bilder? Zum Verhältnis von Bilderwelt, Kinder- und Jugendkultur und Identität; in: BDK-Mitteilungen, 3/1988, 10-15;
- NEWELL, Allen: Unified Theories of Cognition, Harvard 1990/1994;
- NIETZSCHE, Friedrich: Das Hauptwerk I - IV. Nymphenburger i.d. F. A. Herbig; München 1990;
- NIETZSCHE, Friedrich: Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne, in: F.N.: Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe in 15 Bänden, hrsg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari, München 1980, Bd. 1, S. 873-890;
- NOCHLIN, L.: Why have there been no great woman artists?; in: Art News 69/9, 22-39, 67-70, sowie unter dem Titel „Why are there no great woman artists?; in: V. GORBNICK/R.MORAN(Hg.): Women in sexist society. Studies in power and powerlessness. New York 1971;
- NOHL, H. : Die ästhetische Wirklichkeit; Frankfurt a. M.1954;
- NOUVEL, Jean: Design für die Gegenwart, in: Das internationale Design-Jahrbuch 1995/96, hrsg. V. Jean Nouvel, München 1995, S. 6-9, hier S. 6;
- OERTER, Rolf, Agostiani, H., R. M., Kim, H., Wibowo, H. O.: The concept of human nature in East Asia. Etic and emic characteristics; in: Culture & Psychology 2/1996 (No. 1), S. 9-51;
- OERTER, Rolf (Hg.): Menschenbilder in der modernen Gesellschaft. Konzeptionen des Menschen in Wissenschaft, Bildung, Kunst, Wirtschaft und Politik, Stuttgart 1999;
- OERTER, Rolf: Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz, München 1993;
- Otto Dix. Zum 100. Geburtstag, Städt. Galerie Albstadt 1991;



706

OTTO, G. Ästhetische Rationalität; in: ZACHARIAS, W.(Hg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt, Essen 1991, S. 145-161;

OTTO, G./Otto, M.: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern; Seelze 1987;

OTTO, G./OTTO, M.: Bildung als Veränderung durch Anregung von außen; in: Jahresheft VI "Bildung", Friedrich Verlag Velber 1988, S. 50 - 52;

OTTO, G.: Ästhetisches Denken und ästhetische Rationalität. Über Wolfgang Welschs Aufsatz "Zur Aktualität Ästhetischen Denkens" (Welsch 1989); in: K+U, H 155/1991, S. 36-38;

OTTO, G.: Didaktik der Ästhetischen Erziehung, Braunschweig 1974;

OTTO, G.: Die Territorien ästhetischer Erziehung. Zwischenbilanz als kartografischer Versuch; in: Das Bild der Welt in der Welt der Bilder. XXVI.INSEA-Weltkongress für Ästhet. Erziehung in Hamburg 1987, Bericht; S. 331-335;

OTTO, G.: Gegen das Dummbleiben; in: K+U, H 196/1995, S. 16;

OTTO, G.: Kunst als Prozess im Unterricht, Braunschweig 1964;

OTTO, G.: Mit Sinn und Verstand; in: ZACHARIAS, W.(Hg.): Sinnenreich, Hagen 1994, S. 79-86;

OTTO, G.: Theorie für pädagogische Praxis (...); in: K+U, H 193/1995, S. 16-19;

OTTO, G.: Über Wahrnehmung und Erfahrung. Didaktik, Ästhetik, Kunst; in: Kunst + Unterricht, H 171/1993, S. 16-19;

PAETZOLD, H.: Ästhetik des deutschen Idealismus. Zur Idee ästhetischer Rationalität bei Baumgarten, Kant, Schelling, Hegel und Schopenhauer; Wiesbaden 1983;

PAIVIO, Allan: Imagery and Verbal Processes; London, Ontario 1971

PASERO, Ursula: Geschlechterforschung revisited: konstruktivistische und systemtheoretische Perspektiven; in: WOBBE/LINDEMANN (Hg.): Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht; Frankfurt a. M. 1994, S. 275;

PAZZINI, K.-J.: Das Ästhetische als Moment der Allgemeinbildung; in: Kunst + Unterricht H176/10-93, S. 38-39;

PAZZINI, K.-J.: „Lehre wie die Kunst“; Vortrag am 17.10. 97 in Offenburg zu den dortigen Jugendkunstschultagen;

PAZZINI, K.-J.: Bilder und Bildung – Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder; Münster 1992;

PAZZINI, K.-J.: (Hg.): Wenn Eros Kreide frisst. Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema der Erziehungswissenschaft; Essen 1992;

PERLS, Frederick S.: Gestalt-Wahrnehmung. Verworfenes und Wiedergefundenes aus meiner Mülltonne, (Kalifornien 1969), Frankfurt a. M. 1981;

PESTALOZZI, Heinrich: Kleine Schriften zur Volkserziehung und Menschenbildung (Hg.: Theodor Dietrich), Bad Heilbrunn/Obb. 7. Aufl. 1998;

PESTALOZZI, Heinrich: Schriften zur Menschenbildung, Basel 1946;

PETERS, Maria: Blick – Wort - Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp – Maillol – F. E. Walther; München 1996;

PETTERSSON, R.: Visual Literacy and Infologie; in: WEIDENMANN, B. (Hg.): Wissenserwerb in Bildern: Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen, Bern/Huber 1994;

- PETZOLD, Hilarion/ORTH, Ilse (Hg.): Die neuen Kreativitätstherapien. Handbuch der Kunsttherapie Bd. I u. II; Paderborn 1990;
- PEUKERT, Helmut: Ästhetik - die Hoffnung der Pädagogik; in: K+U H 176/10-93, S. 23;
- PFENNIG: Bildende Kunst der Gegenwart – Analyse und Methode; Oldenburg 1959;
- PIERZL, Wilhelm: Kunsterziehung als wesentliches Mittel zur Menschenbildung; Leoben 1957;
- PLESSNER, H.: Die Stufen des Organischen und der Mensch; Berlin 2. Aufl. 1965;
- PLESSNER, H.: Ausdruck und menschliche Natur. Gesammelte Schriften Bd.VII. Hrsg. V. G. Dux u.a., Frankfurt a. M. 1982;
- PLESSNER, H.: Gesammelte Schriften, Bd.IV, Frankfurt a. M. 1982;
- PLESSNER, H.: Philosophische Anthropologie, Frankfurt a. M., 1970;
- PLESSNER, H.: Philosophische Anthropologie; (Erstausgabe 1941)
- POSTMAN, Neil: Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung; New York/ Berlin 1995;
- POSTMAN, Neil: Die zweite Aufklärung. Vom 18. ins 21. Jahrhundert; New York/Berlin 1999;
- PRANGE, Klaus: Geht das Gewissen noch in die Oper? Zu Herbarts Lehre von der ästhetischen Nötigung: In: Lutz KOCH, u.a. (Hg.): Pädagogik und Ästhetik: Weinheim 1994, 85-94;
- PRIEM, Karin: Bildung im Dialog. Eduard Sprangers Korrespondenz mit Frauen und sein Profil als Wissenschaftler (1903-1924), Köln/Weimar/Wien 2000;
- RAINER, Arnulf: Malerei, um die Malerei zu verlassen: in: Ausst.-Kat. Arnulf Rainer (hg. v. Rudi Fuchs), Historisches Museum der Stadt Wien, Wien 1989, S. 37;
- RAINER, Arnulf: Face Farces, in: Ausst.-Kat. Arnulf Rainer (hg. v. Rud Fuchs), Historisches Museum der Stadt Wien, Wien 1989, S. 42;
- RÄSÄNEN, Marjo: From Picture to Experience. Experiential Learning as a way of examining Art; in: Power of Images, INSEA 1992, Helsinki 1993, 68 - 75;
- READ, Herbert: Erziehung durch Kunst, München-Zürich 1962 ;
- RECH, Peter: Kunstpädagogik zwischen Aufklärung und Sehnsucht; Köln 1994;
- REISS, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung; Neuwied/Kriftel/Berlin 1996;
- REGEL, Günter: Künstlerisches Erleben ist nicht alles, aber es ist der Dreh- und Angelpunkt im Kunstprozess. Ein Gespräch mit Günther Regel anlässlich seines 70. Geburtstages. BDK e.V. – LV Sachsen – Sonderdruck 1996;
- REGEL / SCHULZ / KIRSCHENMANN / KUNDE: Moderne Kunst. Zugänge zu ihrem Verständnis, Stuttgart 1994
- RICHARD, Birgit: Indifferenz, Interaktion und Immersion, in: KIRSCHENMANN/PEEZ, 1998, 32 - 35;
- RICHTER, Hans - Günther: Die Kinderzeichnung. Entwicklung - Ästhetik - Interpretation; Düsseldorf 1987;
- RICHTER, Hans-Günther: Vom ästhetischen Niemandsland; in: ZfP 4/90, S. 523-536;
- RICHTER, Hans – Günther: Pädagogische Kunsttherapie, Düsseldorf 1988;
- RICHTER, Heidi/SIEVERT-STAUDTE, Adelheid: Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe. Frauen, Kunst und Neue Medien; Königstein/Taunus 1998;
- RICHTER, Johannes: Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens Leipzig 1909;

RICHTER-REICHENBACH, Karin-Sophie: Bildungstheorie und ästhetische Erziehung heute; Darmstadt 1983;

RICHTER-REICHENBACH, Karin-Sophie: Identität und ästhetisches Handeln. Präventive und rehabilitative Funktionen ästhetischer Prozesse; Weinheim 1992;

RINDFLEISCH, Franz: Kompendium Didaktik Bildende Kunst; München 1978;

ROGERS, Carl R.: Der neue Mensch, Stuttgart 1987 (Boston 1980);

RONGE, S.: Kunst und Erziehung, Köln 1966;

ROSER, Albrecht: Gustaf und sein Ensemble. Jubiläumsausgabe, Stuttgart 1992

ROUSSEAU, J.-J.: Emile oder Über die Erziehung (1762), 12. Aufl.; UTB Paderborn 1995;

RUMPF, Horst: Belebungsversuche – Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur; München 1987;

SALOMON, G.: Television is „easy“ and print is „thought“: The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attribution; in: *Journal of Educational Psychology*, 76/1984, 647-658;

SALOVEY, Peter /MAYER, John D.: „Emotional Intelligence“; in: *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211, 1990;

SARTRE, Jean-Paul: L'êtr e et le néant, Paris 1943;

SCHADE, Sigrid/WENK, Silke (Hg.): Blickwechsel. Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit in der Kunstgeschichte, Berlin 1989;

SCHÄFER, Brigitte: Praxis Kulturpädagogik; Entwicklungsstand und Perspektiven; Unna 1988;

SCHÄFER, Gerd: Spielfantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen, Weinheim/München 1989;

SHELL, Fred/STOLZENBURG, Elke/THEUNERT, Helga(Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999;

SHELL, Fred: Bedeutung von Medienkompetenz als Bildungsaufgabe und inhaltliche bildungspolitische Zielsetzungen, in: Fred SHELL/Elke STOLZENBURG/Helga THEUNERT(Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 272-28;

SCHEUERL, Hans: Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen, Bd. I und II, Weinheim/Basel 1994 (1979);

SCHIEFENHÖVER, W./VOLLMER, G./VOGEL, Chr.(Hg.): Funkkolleg: Der Mensch. Anthropologie heute; Studienbriefe 1-10; DIFF, Tübingen 1992;

SCHIERENBEK, Fred: Zwischen Wasser und Feuer - Computer im Kunstunterricht, in: KIRSCHENMANN, Johannes/ PEEZ, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht; Hannover 1998, 42 - 51;

SCHILLER, Friedrich: Briefe an den Prinzen Friedrich Christian von Schleswig - Holstein - Sonderburg - Augustenburg. („Augustenburger Briefe“). In: BOLTEN, Jürgen (Hg.): Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung. Frankfurt/Main 1984, S. 33-87;

SCHILLER, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen; 1795; Reclam Stuttgart 1989;

SCHINDLER, Friedemann: Computerspiele und Internet - Wie sie genutzt werden und welche Rolle sie bei der Förderung der Medienkompetenz spielen, in: Fred SHELL/Elke STOLZENBURG/Helga THEUNERT(Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 180 - 187;

SCHINDLER, Friedemann: Stolze Krieger und schöne Prinzessinnen. Geschlechtsspezifische Aspekte des Computerspielens, in: *Computer+Unterricht* 36/1999, 49-51; S. 49;

- SCHLEIERMACHER, Friedrich: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Pädagogische Schriften., 2 Bände, Hg.v. Th.Schulze u.E.Weniger. Düsseldorf/München 1957;
- SCHLOZ:, Thomas Alltagskultur: Sammeln; in: Hans-Dieter HALLER/Hilbert MEYER (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts, Stuttgart 1986;
- SCHMID, Peter: Anleitung zur Zeichenkunst; Berlin 1825;
- SCHMID, Wolfgang F.: "basic instinct". Anleitung zum schöpferischen Denken. Ein Organisationssystem zur Entdeckung und Gestaltung von Denkprozessen und deren Umsetzung in Handlungsformen; Weinheim 1994;
- SCHNABEL, Markus: Digitalisierung. Kulturelle und historische Aspekte zur Entwicklung des Computers, in: KIRSCHENMANN, Johannes/ PEEZ, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht; Hannover 1998, 36 - 41;
- SCHNEEDE, Martina und UWE, M.: Kunst und Natur, Köln 1988;
- SCHÖNPFLUG, Ute: Psychologie des Erst- und Zweitspracherwerbs. Eine Einführung; Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1977;
- SCHUBERT, Dietrich: Otto Dix, Reinbek bei Hamburg 1980, S. 28;
- SCHUHMACHER - CHILLA, Doris: Ästhetisches Verhalten und Selbstbild; in: MOLLENHAUER, Kl./ WULF, Chr. (Hg.): Aisthesis / Ästhetik. Zwischen Wahrnehmung und Bewusstsein, Weinheim 1996, S. 285 - 306;
- SCHUHMACHER-CHILLA, Doris: Ästhetische Sozialisation und Erziehung. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit; Berlin 1995;
- SCHULZ, Frank: Das bildnerische Talent und seine Entwicklung in der Ontogenese. Eine Studie zur Ausprägung der Künstlerpersönlichkeit. Dissertation, Leipzig 1987;
- SCHULZ, Robert/PFLÜGER, Jörg: Der maschinelle Charakter. Sozialpsychologische Aspekte zum Umgang mit Computern; Opladen 1987;
- SCHULZ, Walter: Metaphysik des Schwebens. Untersuchungen zur Geschichte der Ästhetik; Pfullingen 1985;
- SCHULZE, Th.: Schule im Widerspruch. Erfahrungen, Theorien, Perspektiven; München 1980;
- SCHÜTZE, Thomas: Ästhetisch - personale Bildung. Eine rekonstruktive Interpretation von Schillers zentralen Schriften zur Ästhetik aus bildungstheoretischer Sicht; Weinheim 1993;
- SCHWENDTER, Rolf: Theorie der Subkultur, Frankfurt a. M. 1981;
- SEDLMAYR, Hans: Verlust der Mitte; Frankfurt a. M. 10. Aufl.1988;
- SEEL, Martin: Eine Ästhetik der Natur; Frankfurt a. M. 1991;
- SEEL, Martin: Intensivierung und Distanzierung. Ästhetische Bildung markiert den Abstand von der Allgemeinbildung; in: K+U H 176/10-93, S. 48-49;
- SEEL, Norbert M./ STRITTMATTER, Peter: "Presentation of Information by Media and its Effects on Mental Modes"; in: H. MANDL/ Joel R. LEVIN: Knowledge Aquisition from Text and Pictures, Amsterdam/ New York u.a. North Holland, 1989, S. 37 - 42;
- SEEL, Martin: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität, Frankfurt a. M. 1985;
- SEELINGER, Annette: Ästhetische Konstellationen. Neue Medien, Kunst und Bildung, München 2003;
- SEITZ, Hanne: Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung im Kontext ästhetischer Theorie und Praxis; Essen 1996;

710

SELLE, Gert (Hg.): Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen; Reinbek b. Hamburg 1990;

SELLE, Gert: Betrifft Beuys. Annäherung an Gegenwartskunst; Unna 1994;

SELLE, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstnahe Praxis; Reinbek b. Hamburg 1988;

SELLE, Gert: Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst; Hannover 1990;

SELLE, Gert: Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule; Unna 1992;

SELLE, Gert/THIELE, Jens (Hg.): Zwischenräume 1992. Jahrbuch für kunst- und kulturpädagogische Innovation; Oldenburg 1992;

SELLE, Gert/THIELE, Jens (Hg.): Zwischenräume 1994. Jahrbuch für kunst- und kulturpädagogische Innovation; Oldenburg 1994;

SEPÄNMAA, Y.: Towards Synthetic Beauty: the environment as a total work of art; keynote INSEA 1992;

Shell - Studie: Jugend 2000, 2 Bde, hg. v. Deutsche Shell; Opladen 2000;

SHERMAN, A. L.: Questions that those concerned with non-sexist art education should pose. In: Art Education 35/3, 1982, 26-29;

SIMMEL, Georg: Schriften zur Soziologie und zur Soziologie der Geschlechter; Frankfurt Suhrkamp 1985;

SIMMEL, Georg: Schriften zur Philosophie und Soziologie; Frankfurt suhrkamp 1983;

SIMMEL, Georg: „Die Arbeitsteilung als Ursache für das Auseinandertreten der subjektiven und der objektiven Kultur“ (1900); in: Ders.: Schriften zur Soziologie, Frankfurt a. M., 4. Aufl. 1992;

SIMMEL, Georg: Philosophie des Geldes (1900/1907); in: Ders.: Gesamtausgabe Bd. 6: hier: Synthetischer Teil/Sechstes Kapitel: Der Stil des Lebens/II. Der Begriff der Kultur..., S. 617-654;

SIMMEL, Georg: Der Konflikt der modernen Kultur (1918), Schutterwald/Baden 1994;

SKOLIMOWSKI, Henryk: Dancing Shiva in the Ecological Age; New Delhi 1991;

SLOTERDIJK, Peter: Das Andere am Anderen. Zur philosophischen Situation der Alternativbewegung; in: POIESIS 2/ 1986, S. 17f.;

SOIKA, Josef Adolf /TRÜMPER, Herbert u.a.: Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. I ; Berlin 1953, Neuausgabe 1975;

SOMMERS, Peter van: Drawing and Cognition, Cambridge university Press 1984;

SOMMERS, Peter van: A system for drawing and drawing - related neuropsychology, Cognitive Neuropsychology, 6 (2), 117 - 164;

SONTAG, Susan: Gegen Interpretation; in: Susan SONTAG: Kunst und Antikunst. 24 literarische Analysen.; Frankfurt a. M. 1964/1982, S. 21/22;

SOWA, Hubert: Ausstellen, Lagern, Erinnern. Zur Bildpragmatik der „Kinderzeichnung“; in: Kunst+Unterricht H 246/247 2000, S. 8-21;

SPRANGER, Eduard: Kultur und Erziehung, Leipzig 1925;

SPRANGER, Eduard: Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1925;

SPRANGER, Eduard: Vom Umgang mit Menschen, 7-19; Mensch und Menschlichkeit, Stuttgart 1956;

STAGUHN, Kurt: Objektive künstlerische Gesetze und ihre Bedeutung für Lern- und Erkenntnisprozesse. Kritische Anmerkungen zu einigen Thesen von Hans Giffhorn; in: Zeitschrift für Kunstpädagogik 6/1973, S. 310 - 319;

- STAGUHN, Kurt: Didaktik der Kunsterziehung, Frankfurt a. Main 2. Aufl. 1972;
- STAUDTE, A./VOGT, B.: Frauen. Kunst. Pädagogik.; Frankfurt a. M. 1991;
- STAUDTE, Adelheid (Hg.): Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen; Weinheim/Basel 1993;
- STAUDTE, Adelheid: Sich selbst ein Bild machen. Erleben, begreifen, gestalten; in: Adelheid STAUDTE (Hg.): Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen; Weinheim/ Basel 1993;
- STEINMÜLLER, Gerd: Darstellung und Medium. Zum computergestützten Zeichnen und Malen im Vorschulalter; in: K+U 230/231/1999;
- STEINMÜLLER, Gerd/MOHR, Anja: Medium und Prozess. Zum ästhetischen Verhalten von Kindern am Computer; in: KIRSCHENMANN, Johannes/ PEEZ, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht; Hannover 1998, 116 - 124;
- STIRNER, Max: Der Einzige und das Eigentum, Stuttgart 1972;
- STOCK, J. u.a.: Delphi-Befragung 1996/1998. „Potentiale und Dimensionen der Wissensgesellschaft - Auswirkungen auf Bildungsprozesse und Bildungsstrukturen“. Integrierter Schlussbericht von Prognos AG. und Infratest Burke Sozialforschung GmbH&Co im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. München/Basel 1998;
- STOLZENBURG, Elke/BAHL, Anke: Medienkompetenz bei 11 - 15jährigen Mädchen und Jungen: Grundlagen und Voraussetzungen für die weitere Ausformung, in: Fred SCHELL/Elke STOLZENBURG/Helga THEUNERT(Hg.): Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 128 - 136;
- STUCKENHOFF, Wolfgang: Sensible Hinführung zum Spiel mit der Technik; in: Spielmittel, 2/1984, S. 16f.;
- STÜTTGEN, Johannes: Zeitstau. Im Kraftfeld des erweiterten Kunstbegriffs von Joseph Beuys; Stuttgart 1988;
- TADD, Liberty: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend; Leipzig 1903;
- THEUNERT, Helga: Medienkompetenz: Eine pädagogische und altersspezifisch zu fassende Handlungsdimension, in: Fred SCHELL/Elke STOLZENBURG/Helga THEUNERT: Medienkompetenz. Grundlagen und pädagogisches Handeln, München 1999, 50 - 59;
- THEUNISSEN, G.: Ästhetische Erziehung bei Verhaltensauffälligen, Frankfurt a. M./ Bern 1980;
- THIEDEKE, Udo (Hg.): Bildung im Cyberspace. Vom Grafik-Design zum künstlerischen Arbeiten in Netzen, Wiesbaden 2000;
- TILLMANN, K. J.: Einführung in die Sozialisationstheorie; Reinbek 1989;
- TURKLE, Sherry: Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet, Reinbek bei Hamburg 1998;
- VIERGEK/SCHMEER-STURM/THINESSE-DEMEL/ULBRICHT: Museumspädagogik in neuer Sicht -Erwachsenenbildung im Museum: Bdl: Grundlagen. Museumstypen. Museologie; Bd. II: Museumspädagogische Praxis. Institutionen und Initiativen. Verbände. Aus- und Fortbildung; Hohengehren 1994;
- VIRILIO, Paul: „Metamorphosen des Passagiers“; in: Karlheinz BARCK u.a. (Hg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik; Leipzig 1990, S. 88;
- VORLÄNDER, Karl: Immanuel Kant. Der Mann und das Werk; Hamburg 3. Aufl.1992;
- WALCH, Josef: Bäume. Mythen - Zeichen - Symbole, Köln 1986;
- WEBER, Ernst Waldemar: Schafft die Hauptfächer ab! Plädoyer für eine Schule ohne Stress; Bern 1991;
- WEBER, Gert: Kunsterziehung. Gestern.Heute. Morgen auch.; Ravensburg 1964;
- WEINERT, Franz E.: Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim/Basel 2001;

712

WEISS, Peter: Die Ästhetik des Widerstands; Frankfurt a. M. 1988;

WELSCH, W.: Ästhetisches Denken, Stuttgart 1990;

WELSCH, Wolfgang: Ästhetisches Denken; Reclam Stuttgart 2. Aufl. 1991;

WELSCH, Wolfgang: Unsere postmoderne Moderne; Berlin 4. Aufl. 1993;

WELSCH, Wolfgang: "Subjektsein heute. Überlegungen zur Transformation des Subjekts"; in: Deutsche Zeitschrift für Philosophie; 19. Jg. 1991;

WELSCH, Wolfgang: Anästhetik - Fokus einer erweiterten Ästhetik; in: Wolfgang Zacharias: Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt, Essen 1. Aufl. 1991, 79 - 106;

WELSCH, Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik, Stuttgart 1996;

WICHELHAUS, Barbara (Hg.): KUNSTtheorie, KUNSTpsychologie, KUNSTtherapie. Festschrift für Hans-Günther Richter zum 60. Geburtstag; Berlin 1993;

WICHELHAUS, Barbara: Kompensatorischer Kunstunterricht; in: Kunst + Unterricht H 191/4-95, S. 35-39;

WICHELHAUS, Barbara: Zur kompensatorischen Funktion ästhetischer Erziehung im Kunstunterricht; in: K+U H 191/4-95, S. 35-39;

WICHELHAUS, Barbara: Zur ästhetischen Sozialisation von Jungen und Mädchen im Kunstunterricht. Schulstufen- und schulformspezifische Gesichtspunkte; in: Staudte/Vogt, 1991, 78 88;

WICK, Rainer: bauhaus Pädagogik; Köln 3. Aufl. 1988;

WICK, Rainer: Johannes Itten. Kunstpädagogik als Erlebnispädagogik; Lüneburg 1997;

WIEDEMANN, Dieter: Tagungs-Dokumentation: „Multimedia als medienpädagogische Herausforderung - Grundlagen, Analysen, Anwendungen“, 1995, S. 38; in: Kunst und Multimedia - ein kulturelles Zwischenspiel oder eine medienpädagogische Herausforderung für die Zukunft?; in: Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (Hg.): GMK, Rundbrief, Nr. 37/38, S. 38 - 41;

WIRSING, Erhard (Hg.): Humanismus und Menschenbildung. Zu Geschichte, Gegenwart und Zukunft der bildenden Begegnung der Europäer mit der Kultur der Griechen und Römer; Essen 2001;

WILBER, K. Halbzeit der Evolution, Bern / München / Wien 1987;

WINNICOTT, D.W., Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart, 3. Aufl. 1985;

WITTGENSTEIN, Ludwig: Werkausgabe in 8 Bänden, Frankfurt 1984, 15;

WISEMAN, S.; Neisser, U.: Perceptual Organization as a Determinant of Visual Recognition Memory; in: American Journal of Psychology 87/1974, 675-681;

WOBBE/LINDEMANN (hg.): Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht; Frankfurt a. M. 1994;

WORRINGER, Wilhelm: Einfühlung und Abstraktion: ein Beitrag zur Stilpsychologie; München 1908/ Dresden 1996;

WULF, Christoph: Präsenz des Schweigens; in: Dietmar KAMPER/Christoph WULF (Hg.): Schweigen. Unterbrechung und Grenze menschlicher Wirklichkeit; Berlin 1992, S. 8;

WUNDERLICH, Theodor: Illustrierter Grundriss der geschichtlichen Entwicklung des Unterrichts im Freien Zeichnen; Stuttgart 1892;

ZACHARIAS, W. (Hg.): Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt; Essen 1994;

ZACHARIAS, Wolfgang (Hg.): Zeitphänomen Musealisierung. Das Verschwinden der Gegenwart und die Konstruktion der Erinnerung; Essen 1990;

ZACHARIAS, Wolfgang: Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt; Essen 1991;

ZACHARIAS, Wolfgang (Hg.): Interaktiv: Medienökologie zwischen Sinnenreich und Cyberspace. Neue multimediale Spiel- und Lernumwelten für Kinder und Jugendliche, München 2000;

ZACHARIAS, Wolfgang: Auf der Suche nach einer pädagogisch akzentuierten Medienökologie zwischen „senses & cyber“. Eine Skizze im Horizont von „Virealität“ und der „Mediengeneration“; in: Wolfgang ZACHARIAS (Hg.): Interaktiv: Medienökologie zwischen Sinnenreich und Cyberspace. Neue multimediale Spiel- und Lernumwelten für Kinder und Jugendliche, München 2000; S. 50 - 81;

ZAUGG, Rémy: Vom Bild zur Welt; Köln 1993;

ZEPF, Irmgard: Bildung durch Bilder als Problem der Ästhetischen Erziehung; Vortragsmanuskript; in: SELLE: „Über das...“, 1990, S. 37; 1989, S. 6;

ZIEHE, Thomas: „Vom Lebensstandard zum Lebensstil“; in: Wolfgang WELSCH: Die Aktualität des Ästhetischen; München 1993;

ZUR LIPPE, Rudolf: Sinnenbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik, Reinbek 1987;





## Querverweise

Stichwort	Seitenangaben
Abstraktion	97-98, 103, 140, 324, 337, 351, 384, 386, 439, 441, 455, 469, 470, 472-480, 492, 528, 565
ästhetische Bildung	64, 76, 84, 89, 110, 112, 116, 119, 122, 127-128, 159, 339, 341-343, 374, 379, 386, 405, 416-417, 433-435, 486, 516, 530-531, 542, 544, 548, 550
ästhetisches Denken	86, 88, 116, 119, 120, 122, 152, 214, 218, 220, 249, 360-361, 268, 365, 382, 384, 422, 561
ästhetische Erfahrung	98, 116, 126-128, 152, 218-219, 379-382, 385, 388-390, 483-484, 488, 503, 505, 517
bewegte Bilder	280, 544
Bewusstsein	72, 74, 91-92, 101, 103, 129-132, 145, 151, 177, 205, 216, 227, 238, 243, 290, 337-340, 357, 364, 369, 375, 384-387, 389, 391, 397, 405-406, 413, 415, 425, 436, 448-449, 517-522, 543, 551
Bildkommunikation/ Bildwahrnehmung	206, 303, 332, 416, 419, 433, 438-440, 456, 524, 527, 541, 556, 562, 583-584
Erfahrung	13, 24-29, 32-34, 40-41, 45, 60, 67-69, 71-74, 78, 80, 84-87, 91, 94, 100, 102, 105-107, 112, 119-129, 143, 176-177, 182, 187, 192, 204-205, 214, 219-220, 234, 238, 243-244, 248, 250, 256, 288, 293, 296, 298-299, 301, 304, 318, 323, 333, 342, 348-349, 359-361, 364-372, 377, 379-340, 393-398, 406-407, 410-414, 424, 426, 435, 437-439, 441, 444-446, 451, 458, 462, 467, 472-473, 480, 482, 484, 487, 491, 496-499, 503, 505-507, 510, 516-537, 540, 543-545, 548, 550, 565, 567-568, 575, 581, 586, 587
Erleben	68, 72, 98, 101, 108, 112, 119, 135, 144, 151, 153, 344, 349, 361, 363, 385, 389, 392, 406, 436, 440-441, 483, 488, 517-518, 574, 582
Fließen	112, 193-194, 203-205, 249, 438, 443, 448-449
Gender	37-41, 44-56, 59, 196, 373, 378, 538, 69, 84, 127, 145-146, 196-197, 201, 258, 159-160, 162, 354, 373-378, 408, 426, 445, 535-538
Individuum-Gesellschaft	168
Kompensation	347, 349, 353, 385, 394
Körper/Leib	6, 23-24, 26-35, 42-44, 50-53, 64, 78, 83, 87, 95-97, 119, 135-136, 140, 143, 145, 147-149, 151, 153, 178, 184, 190, 205-206, 225, 238, 240-241, 250-251, 257, 284, 294, 299, 319, 357, 343, 351, 354, 357-358, 361, 362-363, 366-372, 378, 380, 383, 388, 391-392, 396-397, 401, 410-411, 413-414, 436-437, 448, 470-471, 484, 511, 514, 517, 520, 544, 550
Kultur-Technik	159, 164, 167, 238, 290, 296, 297, 299-301, 304, 314, 316-317, 325, 416, 418, 441, 443, 461, 480, 550, 555, 565
Kulturvergleich	18, 19, 20
Medienbilder	221
Medienkompetenz	276, 290, 296-297, 299-301, 332, 340, 344, 422, 527-528, 530, 536, 539, 541, 544, 548, 552-555, 585
Menschenbild/Menschenbildung	3-9, 11-12, 15-24, 29, 31, 34, 36-37, 40, 49, 57-60, 82, 84-85, 89, 103, 110-114, 129-131, 134, 137, 141-142, 153, 157, 159, 164, 166, 168, 171, 189, 164, 166, 168, 171, 189-191, 194, 201, 207, 209-210, 212-214, 221, 230-231, 236, 245, 251-252, 255, 271, 284, 289-290, 292-294, 301-302, 309-314, 316, 318, 327, 332, 336, 339, 344-346, 352-353, 355-356, 358, 360, 367, 372-373, 378-379, 387, 389-390, 396, 400, 404-405, 408-409, 419, 425-426, 431-432, 435, 438, 440-442, 445-447, 453, 455, 461, 463-464, 468, 482-483, 486-487, 493, 495, 504, 507, 510-511, 515-516, 519-521, 527, 531, 548, 552-554, 557, 568, 579-580, 582, 587-588
multisensuell/multi-perspektivisch	11, 30, 32, 36, 39, 57, 71, 85, 87-89, 105, 111, 115, 135, 152-153, 201, 245, 248, 310, 336, 345, 347, 371, 378, 392, 400, 404, 408, 510, 518, 531, 549, 575

<b>Stichwort</b>	<b>Seitenangaben</b>
<b>Neue Medien/Computer</b>	64, 237, 242, 285, 287, 292, 303, 305, 341, 343-346, 354, 361, 370, 409, 416, 421, 461, 507, 527-528, 534, 539-540, 542, 548, 554, 557, 567, 571, 575
<b>neue Schule</b>	278, 290, 426,
<b>Persönlichkeit</b>	63, 78-79, 82, 89-90, 103-104, 110-111, 113, 124, 131, 133, 136-137, 143-146, 148, 151-153, 161, 163, 181, 191, 197, 201, 204, 211, 231, 254-258, 261, 263-266, 285, 288, 292, 314, 320, 336, 342, 345-348, 354-358, 368, 372, 377-378, 390, 407, 4257, 438, 468, 499, 502, 504, 506, 509, 511, 514, 532, 535, 578, 581, 585-588
<b>Postmoderne</b>	209f., 285, 303, 316, 309, 358, 365, 382, 531, 561
<b>Prozess/Prozessorientierung</b>	63-64, 66-68, 71-74, 78-79, 81, 86-89, 90-94, 96, 98, 100-101, 103, 106, 110-113, 116-135, 142-143, 148, 151-153, 160, 165-174, 176, 179, 181-188, 192-194, 291-202, 206, 210, 218, 277, 282-284, 289, 292, 296, 301, 302-304, 314, 318-319, 323-324, 326-327, 332-334, 337-339, 343-344, 347-348, 377-383, 385, 388, 401, 404, 406-407, 410-415, 421-427, 433, 437-457, 460-463, 468-483, 485-487, 489-505, 509-511, 513-521, 525-527, 530-531, 534-553, 541-588
<b>Psyche/psychosomatisch</b>	93, 78, 353, 172, 222, 355-356, 539
<b>Realisationsmedien</b>	280, 302-303, 489, 501, 560
<b>Selbsttätigkeit/Selbstbestimmung</b>	5, 7, 20, 36-37, 69, 70, 75, 79, 83, 86, 89, 102, 104, 111, 113, 108, 122, 249, 182, 354, 371, 445, 519
<b>Spiel/Spieltrieb/Spielen</b>	105-106, 108, 112, 115, 118, 124-126, 128-130, 135-136, 139, 143-145, 152-153, 6, 143, 166, 193, 195, 200, 203, 231, 236, 353, 357, 359, 360, 363, 371, 392, 394-395, 434, 442-443, 447, 449, 464, 467, 472-473, 482, 484, 488, 490, 493-494, 496-516, 525, 530, 533, 536-540, 544, 547-554, 575-579, 585-588
<b>soziale Kompetenz</b>	132, 145, 170, 189, 192, 194-195, 371, 499, 501, 519
<b>virtuelle Realität/Virtualisierung</b>	238, 290, 291, 362, 367, 370, 386, 395, 415, 441, 461, 465, 504, 509, 516, 529, 530, 532, 537, 539, 547-551, 555, 558
<b>visuelle Informationsverarbeitung</b>	332, 450, 452-453, 525, 527, 583
<b>Wahrnehmung</b>	23, 24-37, 42, 54, 59-60, 118, 121, 71-75, 85-86, 89, 94-95, 97, 103, 105-106, 116-123, 125, 128-132, 139, 142-143, 147-148, 151-153, 165-166, 181, 190, 192, 194-196, 203-205, 207, 213-215, 217-218, 220-223, 226, 230-237, 241, 245, 248-249, 266, 280, 283-284, 293, 303, 311-312, 323, 332-335, 337, 341-342, 344-346, 351, 359-365, 367, 369, 371-372, 376-377, 379-383, 386-388, 391, 395-397, 400-401, 405, 407, 410-411, 413-414, 431, 433-441, 447-456, 460-461, 463-464, 469, 470-474, 477-478, 480, 486-487, 491-493, 495, 502, 509, 511, 515, 517-522, 529, 531, 533-535, 542-544, 554-563, 569, 573-574, 578, 583-584, 586
<b>Werte/Werteerziehung</b>	5, 8, 11-17, 20, 37, 47, 52, 57, 60, 63, 72, 76, 81, 113, 130, 146, 148, 151, 188, 201, 204, 211, 229, 245, 252-266, 274, 301, 323, 344, 363, 378, 409-410, 414, 417, 428, 449, 483, 499, 549



Beispiele kunstpädagogischer Praxis																							
	emotionale Kompetenz	soziale Kompetenz	kommunikative Kompetenz	ästhetische Kompetenz	ethische Kompetenz	psycho-physio-soziale Kompetenz	Methodenkompetenz	Selbstbildungskompetenz	persönlichkeitsbildende Kompetenz	Darstellungskompetenz	Multiperspektivität	ästhetische Rationalität	konstitutive Rationalität	mathematisch-explorative Rationalität	historisch-politische Rationalität	Wahrnehmungskompetenz	Bildkompetenz	Erstsprachkompetenz	Mathematisierungskompetenz	Gestaltungskompetenz	Fremdsprachenkompetenz	informationstechnische Kompetenz	
Reflektieren-Interpretieren-Inszenieren: Otto Dix (488f.)	x	x	x	x	o	x	x	x	x	x	x	x	x		o	x	x	x		x			
Umgestalten: Joan Miro (493f.)	x	x	x	x	o	o	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x		x			
Regelhandeln: Oskar Schlemmer (499f.)	x	x	x	x	o	o	x	x	x	x	x	x	o	o		x	x	x	o	x			
spieler.-ästhet. Aktivität: Albrecht Roser (510f.)	x	x	x	x	o	o	x	x	x	x	x	x	x			x	x	x		x			
Neue Medien: Hermann Heintschel (558f.)			x	x	o	o	x	x	x	x	x	x		o		x	x	x	x	x			x
freies Assoziieren: Informel (563f.)			x	x	o	o	x	x	x	x	x	x		o		x	x	x		x			

o = wird trainiert

x = wird in besonderem Maße trainiert