testens dann als Schimäre erweise, „wenn diese Kinder, aus der Schule entlassen, den unmittelbaren Zwängen von Produktion und Distribution unterworfen werden"[14]. Wozu nur zu sagen wäre, daß es natürlich auch noch andere Zwänge gibt, einen Denkzwang etwa, dem die Neomarxisten zum Opfer fallen, die immer noch das Heil des Menschen darin zu erkennen glauben, daß er sich äußeren Pressionen entzieht, und desto sicherer seinen inneren erliegt.

Ansätze für neue Modelle

Welche Vorstellungen könnten nun an die Stelle der an- und abgegriffenen alten treten, welche Bezeichnung soll diese Disziplin erhalten, die sich mit „allem Wahrnehmbaren und Wahrnehmung, zugleich aber auch mit Wahrnehmungskritik und einem emanzipatorischen Prozeß" beschäftigt, „der stets seine Vermitteltheit mitzureflektieren hat", wie es im besten einschlägigen Jargon formuliert wurde[15]?

Eine der Hauptforderungen, die gestellt werden und gestellt werden müssen, ist die, dem Fach seine Möglichkeiten vom Beginn bis zum Ende des Schulbesuchs zu geben. Die alten, bekannten Sachbereiche: Zeichnen, Malen, Plastik sollen ausgeweitet werden und Wohnen (!), Architektur, Umweltgestaltung, Fotografie, Film, Kunstbetrachtung und Formgestaltung („Design") einbeziehen.

Parallel dazu: Förderung der von den amerikanischen „Creativity"-Forschern Lowenfeld und Guilford als Voraussetzung für schöpferische Leistung genannten Faktoren:

Sensivität – Aufnahmebereitschaft – Umgestaltungsfähigkeit. Lowenfeld ging bei seinen Forschungen von der Kunst, Guilford von den Wissenschaften aus. Beide gelangen – nicht sehr überraschend und sehr einsichtig – zur selben Erkenntnis, aus der somit geschlossen werden darf, daß schöpferisches Vermögen in Kunst und Wissenschaft auf dieselben Faktoren zurückgeführt werden kann[16].

Junge österreichische Kunstpädagogen gelangen zu folgenden Forderungen:

1. Sehvermittlung (als Voraussetzung auch einer entsprechenden Betrachtung etwa in den Naturwissenschaften).
2. Das Aufspüren nichtverbaler, unmittelbarer Kommunikationsmöglichkeiten. Im Zusammenhang damit die Förderung praktischer Anwendungsmöglichkeiten des Aufgefaßten und Wiederzugebenden.
3. Abkehr von einer rein musisch-ästhetischen Fragenbehandlung.
4. Ausbildung von Fähigkeiten wie Sensivität, Kreativität als prinzipielle Lebenshaltung, Schulung einer kritischen Einstellung.

Erstes Bildungsziel dabei wäre das „Freimachen des Menschen". Jürgen Zimmer nennt dies „autonomes und kompetentes Handeln in Lebenssituationen[17]" und betont die Notwendigkeit der Entwicklung eines kreativen Moments im Hinblick auf die Wissenschaft, produktive Hypothesen und Kombinationen.

Ein Theologe, Uwe Gerber, meint die künstlerische Erziehung aus dem nur Gefühlsmäßigen, aus der bisherigen Definition von „Begabung" und „Muse" sowie „aus der deduktiv-subsumierenden Kunstheorie ... in einem emanzipatorischen Bildungsprozeß" entschränken zu müssen – einem Prozeß, „der seine eigene Vermitteltheit kritisch durchschaut und realutopisch transzendiert"[18].

Die Praxis

Derlei liest sich ganz gefällig, aber welcher Praxis sollen derartige Forderungen integriert werden, welchem System, welcher Stundenanzahl, welchem Lehrerpotential? Wie steht der direkt Betroffene überhaupt zu seinem Problem? Denn „betroffen" scheint er im doppelten Sinn des Worts, scheinen auch die Verbände, die sich der Angelegenheiten der Kunsterzieher anzunehmen aufgefordert fühlen. Sie befürchten, aufgeschreckt durch ein mitunter recht forsches Vorpreschen der Veränderungswilligen einerseits und eine generelle, der Disziplin von seiten der Behörden widerfahrende Lustlosigkeit andererseits, daß eine „Abschaffung der ästhetischen Erziehung" überhaupt drohen könnte[19]. Während auf der einen Seite umfassende und interdisziplinäre Programme ausgearbeitet und diskutiert werden, schränkt man die Möglichkeiten des Fachs in Österreich ebenso wie in der Bundesrepublik ein. Während man es in der Bundesrepublik versteht, wenigstens einen Teil der Öffentlichkeit zu mobilisieren, begnügt man sich in Österreich mit sorgenerfüllten internen und von der Furcht vor disziplinären Maßnahmen erfüllten Diskussionen sozusagen unter vorgehaltener Hand, was den Verdacht aufkommen lassen könnte, man bange weniger um den Verlust der Existenz eines Fachs als um den einer Anstellung als Beamter.

Zum Thema Lehrplan hat also nur der Bund Deutscher Kunsterzieher im Frühjahr 1971 eine Fragebogenaktion veranstaltet[20]. Interessant dabei ist u. a., welche Ausrichtung des Fachs von den meisten befürwortet wurde, und zwar unter folgenden Gesichtspunkten:

a) Kunsterziehung (z. B. musisch; ästhetisch-bildnerisch)

b) Kunstunterricht (z. B. rational überprüfbare bildnerische Lerninhalte)

c) visuelle Kommunikation (nach den Vorschlägen etwa Möllers)

d) Gesellschaftskritik im Sinn des Neomarxismus.

Für a) votierten 58 Prozent, für b) 63 Prozent, für c) 22 Prozent und für d) 3 Prozent, wobei klar ist, daß sich manche sowohl als auch entschieden haben. Das Ergebnis dürfte etwa auch den Verhältnissen in Österreich entsprechen, wobei hier vermutlich die meisten Stimmen auf a) entfallen würden, was betrüblich ist, aber als Faktum registriert werden müßte, bevor man sich hochfliegende Gedanken über – auf Grund vorhandener Strukturen nicht realisierbare – Veränderungen macht.

Gegen die „einseitig-politische Einengung" (siehe dazu den Abschnitt weiter unten) des Fachs – gemeint sind damit Vorstellungen Möllers[21] und H. K. Ehmers[22] – wenden sich die Betroffenen zum Teil ebenfalls vehement.

„Ich werfe den meisten neueren Kunsterziehungstheoretikern eine weitgehende Praxisfremdheit vor", schreibt ein deutscher Kunsterzieher an den Autor dieses Beitrages[23]. „So werden die auch für den Grundschullehrer gedachten Schriften Gunter Ottos z. B. weder gelesen noch jemals verstanden." Andererseits „kann man behaupten, daß jahrelanger Unterricht bei ein und demselben, womöglich geistig sterilen Lehrer die Vernichtung aller tieferen Zwecke des Faches ‚Kunst' bedeuten muß".

Zum österreichischen Problem meint ein sich mit Fragen Bildnerischer Erziehung seit langem beschäftigender Hochschullehrer[24], daß die Schulbehörden ihrerseits „Kunsterziehung" im hergebrachten Sinn aufgegeben hätten. Doch habe „allem Anschein nach vorerst nur Verwirrung anstelle neuer Gedanken Platz gegriffen. Dadurch entsteht Ratlosigkeit bei den im Dienst stehenden Lehrern ... der Nachwuchs aber wird zwischen sich widersprechenden Anforderungen im Ausbildungsplan zerrieben".

Verwirrung und Ratlosigkeit werden also von allen Seiten in eine Angelegenheit hineingetragen, die doch zu wichtig erscheint, als daß man es dabei bewenden lassen könnte, abzuwarten: „Wir können nicht mit dem Handeln warten, bis wir mit dem Denken fertig sind[25]." Daß sich neue Gedanken schwer durchsetzen, ist nun tatsächlich von den Gesellschaftsstrukturen bedingt, unter denen wir heute zu leben und zu leiden haben und die durch die zähe, klebrige Substanz des Nichtverstehen- und Begreifenwollens derer geeint wird, die neuen Ansätzen von vorneherein ausweichen. Noch immer sind es hauptsächlich die bewahrenwollenden Instanzen, die keine politischen, moralischen, kulturellen Veränderungen wollen und innerhalb deren Lernen nichts anderes als ein Reproduzieren vorgeformter Erfahrungs- und Verhaltensmuster bedeutet. Paul Lengrand, Leiter der Abteilung für Erwachsenenbildung im Departement für Erziehungshilfe der UNESCO, formulierte es so:

„Die Instrumente, über welche die Gesellschaft zur Unterrichtung und Ausbildung der zukünftigen Bürger verfügt, Schule und Universität, zeigen seit Generationen immer das gleiche Bild: nur seltene Verbindung zum praktischen Leben, fehlende Kenntnis der Realität, Trennung von Vergnügen und Lernen, kein Dialog, keine Zusammenarbeit. Die Mehrzahl der Schul- und Universitätssysteme unserer Zeit ist darauf ausgerichtet, einen Menschentypus heranzubilden, der die Vorstellungen und Richtlinien der Gesellschaft unbesehen annimmt. Was die Mächtigen, gleich welcher Art, am meisten fürchten, ist ein kritischer Geist[26]." Und so gelangen wir also zum politischen Moment der Angelegenheit.

Das politische Moment

Nur ein neues Bewußtwerden von den Möglichkeiten, die jede Form der Aktivität auch zu politischem Handeln werden läßt, weil sie in Bestehendes eingreift, scheint dazu führen zu können, wieder jenen Boden unter die Füße zu bekommen, der allen Beteiligten weggezogen wurde. Allerdings scheinen die bisher vorgelegten Modelle, entkleidet man sie ihres dialektischen Brimboriums, wenig dazu geeignet, praktische Lösungen zu ermöglichen, die überdies den gesamten Schulbereich betreffen müßten. So plädiert man für die Erhaltung oder gar Ausdehnung des Kunstunterrichts (was, wie man vielleicht gesehen hat, gar nicht so sehr neben als vielmehr mit den übrigen Disziplinen funktionieren könnte) „mit Hilfe pädagogischer, psychologischer und kulturanthropologischer Argumente, die alles anrühren, nur nicht das, um was es geht, nämlich das, was ist, und nicht das, was sein soll[27]". Der junge Mensch soll dazu befähigt werden, „im Spannungsfeld der Realität kritisch und engagiert leben zu lernen[28]", er soll die „Befähigung zum kritischen Medienkonsum und emanzipatorischem Mediengebrauch[29]" erlernen, also kann ein sinnvoller Unterricht in diesem Sinn mit der bisherigen Ausbildung der Kunsterzieher „nicht länger (wenn bisher überhaupt) gewährleistet werden[30]". Die Ad-hoc-Gruppe Visuelle Kommunikation in Frankfurt fürchtet wie andere die „vage Rezeption bürgerlich-idealistischer Motive" und fordert die Abschaffung des Kunstunterrichts in seiner bisherigen Form. „An seine Stelle tritt nicht ein technokratisch reformiertes Unterrichtsfach, sondern ein gesellschaftskritisches Visuelle Kommunikation, das sich zu legitimieren hat an seinem Beitrag für gesamtgesellschaftliche Veränderungen.[31]" Ich weiß nicht, was da besser ist: das Reden in bürgerlich-idealistischen Vorstellungen oder das soziologische Herumwaten im Niemandsland zwischen Politik und Kultur, von der ohnedies