

INFORMATIONSDIENST DES DEUTSCHEN INSTITUTS FÜR BILDUNG UND WISSEN

INHALT

Seite

In eigener Sache**In eigener Sache**

157

Walter Schrader**Die Bedeutung und der Stellenwert
der musischen Erziehung
im Fächerkanon der Schule
Von einem Kunstpädagogen**

157

Kommentar des Monats:**Der Apfelbaum und die dritte Welt**

159

Hugo Staudinger**Raum, Zeit und Geschichtlichkeit
Über die Problematik der Zeit**

161

Heinrich Janssen**Widerspruch zur elterlichen Erziehung?
Juristische Aspekte des Problems der
gemeinsamen Erziehung und Bildung
muslimischer und christlicher Kinder
auf deutschen Schulen**

163

Udo Derbolowsky**Selbstentfaltung und Selbstbeschränkung
Vom Sinn und Unsinn pädagogischer Konzepte**

164

DOKUMENTATION**Warnung vor politischer Ungerechtigkeit
gegenüber Freien Schulen**

169

INFORMATIONEN**Bremer CDU fordert Kurskorrektur**

170

Jusos fordern Gesamtschule als Regelschule

170

Stuttgart lehnt kürzere Lehrerarbeitszeit ab

170

Zuschüsse für Klassenfahrten gekürzt

171

BUCHBESPRECHUNG**H. J. Dörger u. a.: Religionsunterricht 5 - 10**

171

M. Christadler (Hrsg.):**Deutschland - Frankreich****Alte Klischees - Neue Bilder**

172

Während nahezu alle Zeitungen und Zeitschriften in den letzten Jahren ihre Bezugspreise wiederholt erhöht haben, ist es uns gelungen, den Abonnement-Preis für das ibw-Journal über zehn Jahre lang konstant zu halten, obgleich Papierkosten, Druckkosten und nicht zuletzt Postgebühren und Personalausgaben erheblich angestiegen sind. Trotz dieses gleichbleibenden Bezugspreises haben wir unsererseits die Leistungen erhöht, indem wir zu den normalen Heften wiederholt Sonderbeilagen hinzugefügt haben. Auch hierdurch sind uns erhebliche Mehrkosten entstanden; trotzdem können wir uns nicht entschließen, auf diese Sonderbeilagen zu verzichten, da sie nachweislich ein weithin sehr positives Echo gefunden haben, das sich unter anderem in einer großen Anzahl von Nachbestellungen äußerte.

Angesichts dieser Gesamtlage sehen wir uns nunmehr gezwungen, die Kosten für das Jahresabonnement vom 1. Januar 1982 an auf DM 30,- bzw. DM 7,50 im Quartal zu erhöhen. Der Preis für ein Einzel-exemplar beträgt von diesem Zeitpunkt an 3,- DM. Die Preise für Abonnements mit Abdruckrecht bleiben unverändert. Hierdurch bitten wir Sie um Verständnis. Bedenken Sie bitte, daß der neue Preis im Vergleich zu anderen Zeitschriften immer noch extrem niedrig ist. Sie erhalten für diese 30,- DM jährlich 12 Hefte, von denen jedes mindestens 16 Seiten umfaßt. Außerdem erhalten Sie ohne zusätzliche Kosten Sonderbeilagen über jeweils besonders aktuelle Themen.

Im übrigen können wir Ihnen versichern, daß wir mit allen Kräften bestrebt sein werden, den neuen Preis wiederum über lange Zeit konstant zu halten, so daß Sie vorerst mit weiteren Erhöhungen nicht zu rechnen brauchen.

Wir danken Ihnen für Ihr Verständnis herzlich und grüßen Sie.

ibw-Journal,
Herausgeber und
Redaktion

Die Bedeutung und der Stellenwert der musischen Erziehung im Fächerkanon der Schule

Von einem Kunstpädagogen *

Walter Schrader

Die Begriffe und die Wörter "musische Erziehung" und "musische Bildung" sind bei den Kunstpädagogen und in deren Fachliteratur

dermaßen umstritten und abgelehnt, daß ich mein Referat mit dem Geständnis beginnen muß, diese Wörter seit zwanzig Jahren nicht mehr öffentlich in den Mund genommen zu haben.

Ich wüßte nicht, daß es irgendeinen derzeit gültigen Fächerkanon in irgendeinem Bundesland gäbe, in dem musische Erziehung als Fach vorkäme oder das, was der Begriff meinen könnte, konkret ausformuliert wäre.

Was "das Musische" sei, ist zudem nirgends definiert, allenfalls umschrieben; gleichwohl ist der Begriff historisch befrachtet und die Sache selbst durch die Geschichte belastet. Die Schwierigkeiten der Fachvertreter mit dem Musischen beruhen nicht zuletzt auf dem Fehlen einer angemessenen, die Gegenwartsprobleme reflektierenden **Theorie des Musischen**, aus der zugleich das grundlegende und allgemein verständliche Argument zur Legitimation eines musisch inspirierten Faches "Kunst" hervorginge.

Musische Erziehung und Bildung als alles durchwaltendes Prinzip, von vornherein als fächerübergreifende und fächerüberwindende Veranstaltung begriffen, ist wenig geeignet, die Notwendigkeit des Verbleibens eines bestimmten Faches im Fächerkanon der Schule zu begründen. Folgerichtig ist die musische Bewegung von Anfang an gesellschaftskritisch und reformerisch aufgetreten und hat sich als Heilmittel gegen die Verkommenheit der technisierten Verhältnisse empfohlen, als ein Weg, die unter den neueren industriellen Bedingungen existierenden Menschen zu einem abgerundeten menschenwürdigen Leben zu führen.

Der anthropologisch zu schwach fundierte Ansatz, daß der Mensch von Natur aus gut sei, welchem kunstgeschichtlich der Expressionismus parallel läuft und fachgeschichtlich die These vom "Genius im Kinde", ließ keine Kriterien sich herausbilden, die der Vereinnahmung durch faschistische Ideologien Widerstand geboten hätten. - Hauptsächlich diese beiden Mängel, einerseits die Kollaboration mit dem Nationalsozialismus und andererseits das Fehlen eines fachspezifischen rationalen Argumentationsrahmens, führten zunehmend zur Abkehr von der musischen Erziehung. Sie verschwand gleichermaßen als fächerübergreifendes Prinzip wie als Konzept für das Fach Kunst und wurde von den meisten Fachvertretern und denen, die in der Kunsterziehung tonangebend waren und sind, aufgegeben bzw. bekämpft.

ibw-Journal begründet von Johannes Michael Hollenbach († 1970)

Herausgeber Deutsches Institut für Bildung und Wissen e.V., Berlin
Verlag: Geschäftsstelle des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen, Busdorfwall 16, 4790 Paderborn

Bestellungen, Nachbestellungen, Reklamationen und dergleichen bitte nur an:
IBW 479 Paderborn, Busdorfwall 16

Chefredaktion: Hermann-Joseph Rick, Busdorfwall 16, 4790 Paderborn
(Telefon: 05251 / 2 60 13)

Redaktion: Konrad Fikenscher, Ernst Fock, Heinrich Janssen,
Johannes Schlüter, Walter Schrader, Hugo Staudinger

Abonnement: Vierteljährlich bei monatlichem Erscheinen
a. 5,- DM Leseabonnement, nicht zur Veröffentlichung,
b. 45,- DM bei einer Auflage bis 50.000 mit Abdruckrecht,
c. 90,- DM bei einer Auflagenhöhe ab 50.000 mit Abdruckrecht.
Einzelpreis: DM 2,-
Ab 10 Exemplare 30 % Mengenrabatt.
Ab 50 Exemplare 50 % Mengenrabatt.

Postscheckkonto: Deutsches Institut für Bildung und Wissen, SKto. IBW, Dortmund
267 92 - 465 - **Bankkonto:** Sparkasse Paderborn, Deutsches Institut für Bildung und Wissen, SKto. IBW, nr. 1008101.

Bei Abdruck Quellenangabe: ibw

Druck: A. Pabst, Kelkheim im Taunus

Das ibw-Journal wird laufend im Pädagogischen Jahresbericht (Verlag für Pädagogische Dokumentation, Duisburg) bibliographisch nachgewiesen.

Unter dem Druck der Lernstofffülle geriet das Fach Kunst, wie viele andere Fächer auch, in Legitimationszwang. Es war die Zeit, in der es davon abhing, wissenschaftliche, rationale und operationale Lernziele angeben zu können, um als Fach nicht abgeschafft zu werden. Dies gelang, freilich um den Preis der Aufgabe kunstspezifischer Positionen, die bis dahin das Fach mit dem musischen Leben der Schule verbanden. Hier sehe ich Möglichkeiten, einiges Positive aus dem Erbe der musischen Erziehung in die Zukunft zu retten. - Durch Verwissenschaftlichung der Fachinhalte gelang es, die bis dahin "irgendwie kreative" Struktur des Faches der rationalen Struktur wissenschaftlicher/naturwissenschaftlicher Disziplinen anzugleichen. Daß das Fach Kunst sich unter dem Beifall der anderen Fächer deswegen im Fächerkanon halten konnte, weil es das aufgab, was die Kunst von dem Inhalt anderer Fächer unterscheidet, wirft ein bezeichnendes Licht auf die Einschätzung der musischen Erziehung durch die anderen Fächer und Fachvertreter. Auch das hat seine Geschichte.

Früher wurden, und noch heute ist dies nicht viel anders, die musisch-technischen Fächer von Lehrkräften minderen Ranges unterrichtet. Die Geringschätzung des Faches einschließlich seiner Zeugnisnoten führte zur Nichtachtung seiner spezifischen Fachinhalte und deren Diskussion, so daß Nicht-Fachvertreter bis heute, dadurch kaum beeinträchtigt, von einer musischen Erziehung reden können, als ob es sie noch immer gäbe und als ob man sie in altem oder neuem Gewande weitertreiben könne.

Bei der Rängelei um den Verbleib der Schulfächer konnte sich das Fach Kunst nur durch Argumente legitimieren, die die Nicht-Fachvertreter verstehen konnten. Das wären aber genau jene Argumente, die, wie die Rationalität, die Unterrichtsbarkeit, soziale Relevanz, Kommunikationsintensivierung, Medienkritik usw., die künstlerische Mitte des Faches ignorieren mußten. Es gab keine Rufe: Bleibt bei der Kunst, denn um der Kunst willen wollen wir euch im Fächerkanon behalten! - Dagegen machten gestaltpsychologisch oder lerntheoretisch oder kunstsoziologisch oder sonstwie begründete Argumentationen das Fach akzeptabel. Das Interesse der ganzen Schulwirklichkeit galt und gilt hinsichtlich der musischen Erziehung offenbar nicht eigentlich dem Künstlerischen und der Kunst, sondern eher dem Stimmungswert, der die musische Betätigung durchwaltet.

Nach dem Motto "Musisch ist jeder" ist das Musische immer leichtgenommen worden, und eine gewisse Beschwingtheit gehört ihm wesentlich zu. Das Musische ist eher geeignet, in einer Art Ferienstimmung die Versöhnung mit dem eigenen Schicksal und der Welt zu bewerkstelligen als allfälligen Konflikten spezifisch zu begegnen.

Das Musische ist sozusagen die Übersetzung des Künstlerischen ins Laienhafte.

Um es aber klar zu sagen: Es ist nicht die laienhafte Aus- und Ausführung von Kunst - das wäre Dilettantismus; das Musische bildet eine eigene Kultur aus, die sich, selbst wenn sie sich vorbildlich darstellt und öffentliche Wirkung ausübt, vom realen Leben abkapselt. Eine Sonderkultur für Jugendliche und jugendbewegte ältere Jugendfunktionäre mit veredelnden Ambitionen, in der das Edle selbst verhältnismäßig leicht erreichbar ist; es darf jedenfalls keine kunstspezifische Mühe machen! Manch einer von uns wird das, was ich hier ausführe, aus eigener Erfahrung mitfühlen können und sich beglückt an die vielen schönen Stunden in der Gemeinschaft mit Gleichgesinnten erinnern, in denen man dem Edlen und dem Wahhaftigen begegnet ist und ganz nahe war.

In der aktuellen Terminologie meines Faches findet man solches Erleben unter dem Stichwort "irrational".

Trotzdem oder gerade d'rum:

Es scheint Aspekte des Musischen zu geben, deren dauernden Verlust wir betrauern müßten - gerade in der gegenwärtigen bundesrepublikanischen Wirklichkeit. Hier herrscht bekanntlich weithin die Auffassung, der einzelne Mensch sei primär ein Teil der Gesellschaft und habe in ihr und ihr gegenüber durch das Ausfüllen vorgeplanter Rollen zu funktionieren; diese seine fragmentarische Existenz bekäme ihren Sinn, indem sie sich selbst als teilhaft verstünde. Dagegen die These musischer Intention: Der Mensch sei zu einer in sich stehenden harmonischen Ganzheit aller seiner seelischen Kräfte berufen und also dorthin zu geleiten.

In einer Fachzeitschrift für Journalisten war jüngst ein bemerkenswerter Beitrag abgedruckt, dessen zweizeiliger Titel bereits aufmerken läßt.

Die Schlagzeile lautet: "Sprache ist in der Ausbildung nicht zu zentralem Thema aufgerückt". Diese Feststellung ist umso erstaunlicher, als die Sprache das erste und wichtigste Instrument ist, mit dem ein Journalist - sei es in Wort oder Schrift - seine Informationen weitergibt. Technische Apparate haben demgegenüber nur Hilfsfunktion. Wie empfindlich der Mangel ist, wird deutlich, wenn man einmal die Sprache in den Medien beobachtet: Hier stimmen die Partizipialkonstruktionen nicht, dort passen Subjekt und Prädikat grammatisch nicht zusammen, weil jenes im Plural, dieses aber im Singular steht. Da ist es auch kein Trost, daß Nachrichten häufig in formelähnlichen Sätzen gefaßt sind. Das mag für den Verfasser eine Hilfe sein; für den Adressaten werden sie dadurch immer unverständlicher, weil sie kaum noch eine konkrete Aussage haben.

Der Schlagzeile in dem genannten Beitrag war als Postulat die Unterzeile hinzugefügt: "Damit auseinandersetzen, was Lesern an Verstehbarkeit zuzumuten ist". Leider ging aus dem Text nicht hervor, was mit "Verstehbarkeit" gemeint war, vielleicht der Gebrauch von Fremdwörtern. Jedenfalls ist in letzter Zeit bei Fernseh-Moderatoren das Bemühen festzustellen, Fremdwörter möglichst zu übersetzen und auch die Gesprächspartner dazu zu veranlassen. In Fällen, in denen es sich um ausgesprochene Fachausdrücke handelt, ist dies sicher hilfreich. In anderen Fällen aber wird zur erklärenden Übersetzung aufgefordert bei Wörtern, die in aller Munde sind und von allen verstanden werden. Manchmal gebraucht man auch Fremdwörter - möglichst in Formeln verpackt - um zu verschleiern, daß ein präziserer Begriff nicht zur Hand war. Die Formulierung etwa "die Option offenhalten" besagt, obwohl oft gebraucht, in den meisten Fällen nichts.

Die stereotype Erklärungs-Manie gibt freilich reichlich Gelegenheit, die eigene Bildung gegenüber dem Leser, Zuschauer, Zuhörer ins rechte Licht zu setzen und dem lebenslangen Lernen(müssen) der Nation zu dienen. Es scheint ganz vergessen, daß die jahrlange Bildungsreform auch deshalb so gepriesen wurde, weil sie für immer mehr, immer bessere, immer wissenschaftlich geprägte Bildung sorgte. Sie müßte doch - auch was das Verstehenkönnen angeht - allmählich ihre Früchte tragen. Oder wird das von den Protagonisten insgeheim doch bezweifelt?

Sprache ist dazu da, um Inhalte mitzuteilen. Sie ist gewissermaßen Spiegel des Denkens. Dieses scheint - vor allem bei jüngeren Journalisten - recht engspurig zu sein. Bezeichnend ist die Klage eines gestandenen Rundfunkjournalisten, ein junger Kollege sei nicht mehr in der Lage, einen herbstlichen Apfelbaum zu beschreiben. Angesichts der rotwangigen Früchte käme er spätestens im vierten Satz auf die Hungersnot in der Dritten Welt zu sprechen. Dieses wichtige Thema müsse sicher in Erinnerung gebracht und gehalten werden; zu bezweifeln sei jedoch, ob dies auf die beschriebene Weise erreicht werde. Das Beispiel solle auch nur auf die Sprachlosigkeit junger Kollegen hinweisen, die einfachste Dinge nicht mehr so schildern könnten, daß sich der Hörer ein Bild von ihnen machen könne.

Es wird Zeit, daß die Sprache in der Ausbildung bald zum zentralen Thema wird. Vielleicht könnten die für die Volontärsausbildung Verantwortlichen dem Beispiel mancher Hochschulen folgen, die für Studienanfänger regelrechte Sprachkurse eingeführt haben. Dies macht übrigens deutlich, daß Spracharmut und Sprachlosigkeit keine Sonderkrankheit nur eines Berufes sind. Aber in den Medien macht diese sich besonders bemerkbar.

Paul Maria Esser

So widerspricht das Musische im Kern, wie schon vor Jahrzehnten, den geistigen Trends positivistischer, mechanistischer, rationaler und funktionaler Daseinsinterpretationen.

Gäbe es in unserer Kultur nicht einer längere Tradition der Hochschätzung der Kunst oder vielmehr, was nicht dasselbe ist, des **Begriffes der Kunst**, dann wäre unser Fach schon längst abgeschafft worden, wie so manches andere auch. - Allerdings und außerdem gibt es die Gegenwart der "Kunst"; die Kunst lebt immer noch unter vielerlei Gestalt. So konnte sie auf vielfältige Weise, hier so und dort anders, als Gegenstand eines Schulfaches legitimiert werden.

In einem nur kurzen Überblick, wie er hier geboten ist, können nicht alle verschiedenen Richtungen und Ansätze, die schließlich das Fach für die Schule unter den verschiedensten politischen Bedingungen gerettet haben, referiert werden. - Manches wurde in das Fach als wahrscheinlich überdauernde Teilthematik eingebracht, wie gewisse zeichentheoretische Momente oder spezielle Bereiche der Medienkritik; aber die den beiden zugrunde liegenden Konzepte erweisen sich in ihrer Einseitigkeit für den Gesamtumfang der Fachinhalte als nicht genug tragfähig.

Wenn die Musische Erziehung in einigen ihrer Faktoren fortbestehen soll, dann müßten solche zuerst in denjenigen Fachkonzeptionen gesucht werden, die die Legitimationsargumente in der Gegenwart liefern.

Ich sehe zwei Hauptrichtungen an kunstpädagogischen Konzeptionen: Die eine führt zu einem höheren Anteil wissenschaftlicher Komponenten in der Kunsterziehung (Kunstunterricht), die andere fragt nach den gesellschaftspolitischen Notwendigkeiten und Auswirkungen der Schulstudien im Bereich der Bildenden Kunst. - In beiden

Fällen wird übrigens nicht von der Kunst her argumentiert; dies hätte nämlich zur Voraussetzung und zur Folge, daß man sich zu bestimmten Kunstrichtungen und Kunstwerken als Werten bekennen müßte. Obligatorische Wertbekenntnisse wären indessen nicht wünschenswert: Solange der Kunstbegriff bzw. die Sache "Kunst" immer wieder und immer noch vom Lehrer identifiziert werden muß und darf, ist das Ärgste verhütet.

Über den Legitimationszwang, dervon der musisch geprägten Kunsterziehung zum wissenschaftlich akzentuierten Kunstunterricht führte, wurden dem Fach viele neue und fruchtbringende Impulse beschert. Es gelang weithin, die am Kunstwerk tatsächlich gegebenen rationalen Komponenten bewußt sehen und handhaben zu lernen, was den kunsteigentlichen Bezirk am Kunstwerk einerseits einengte, andererseits jedoch betonte und das Kunstphänomen so deutlicher erfahren ließ. Das galt und gilt natürlich nur unter der Voraussetzung, daß die eindringenden wissenschaftlichen Kategorien als Chancen genutzt wurden. Freilich konnten die kunstspezifischen Aspekte des Kunstwerks verfehlt werden, wenn nur seine rationalen Strukturen als bemerkenswerte herausgestellt wurden; immerhin aber konnte das Kunstwerk während seiner Besprechung zugleich spezifisch wirken als ein Werk, das angeschaut sein will.

Bei einer Wiedererweckung Musischen Lebens, über dessen Ort in der Realität noch nachzudenken wäre, sollten die Errungenschaften des Kunstunterrichts hinsichtlich der Erkenntnisse über rationale Strukturen an Kunstwerken als Qualitätsstandards bezüglich des Umgangs mit Bildwerken eingebracht werden!

Dem Reformaspekt der Musischen Erziehung nicht unähnlich wurden dem Fach Kunst aufgrund der zweiten Sorte von Legitima-

tionsforderungen politische Aufgaben, hauptsächlich gesellschaftskritische und gesellschaftsverändernde, zugewiesen.

In Schulstunden mit dieser neuen Zielsetzung sollten die Schüler **nicht** die Welt der Bilder kennenlernen und sich selbst in Bildern auszudrücken und wiederzufinden lernen. Den Kindern wurde schlichtweg beigebracht, wie man Demonstrationstransparente, Plakate, Handzettel, Wandzeitungen und ähnliche Aktionen wirkungsvoll herstellt und inszeniert; mit solchem Wissen und Können ausgestattet und versehen mit antikapitalistischen Parolen, wurde das Jungvolk auf die Straße geschickt. - Zweifellos haben die Schüler in diesem "Unterricht" etwas anzuwenden gelernt und sicherlich haben sie viel Spaß an den Aktionen gehabt, wenn nicht das Elternhaus spielverderberisch über andersgeartete Reflexionen Konflikte heraufbeschwor. Der Spaß an den Aktionen ist ansonsten ohne Schwierigkeiten zu erklären: Es bereitet eben Lust, im Schutz der Gruppe aufzufallen und große Wirkungen zu erzielen, wenn es leicht fällt. Und die unästhetische Praxis fällt eben leichter als die, in der die Welt und die Umstände ästhetisch reflektiert werden.

Eine weniger krasse Variante, die Notwendigkeit des Faches in der Schule politisch zu begründen, ist der medientheoretische, hauptsächlich der medienkritische Ansatz, der sich insbesondere die Untersuchung der Werbung in unserer "kapitalistischen Gesellschaft" angelegen sein läßt. Eine kritische Beschäftigung mit der Werbung ist sicher nützlich, auf die Dauer aber langweilig und kein Stoffpläne füllendes Programm.

Mit der mehr oder weniger verhüllten Absicht, die historischen Strukturen und die tradierten Institutionen unserer gesellschaftlichen Wirklichkeit zu denunzieren, werden mit kunstsoziologischen Ambitionen, oft zwar dilettantisch, aber doch wirkungsvoll, Bilder und Kunstwerke als Machtmittel oder als Dokumente von Herrschaftsverhältnissen "entlarvt".

Ein anderer Gipfel des Versuchs der politischen Legitimation ist die "Kunstpädagogik als gegenkulturelles Konzept" in der Bundesrepublik Deutschland.

Es gibt ganz unzweifelbar Bedürfnisse bei den Menschen, die auf einen Ausgleich des Spannungsverhältnisses zwischen ästhetischen Ansprüchen und gesellschaftlichen und realen Verhältnissen abzielen, und die dennoch für die meisten nicht allein von der Kunst befriedigt werden können. - Im Komplex ästhetischen Verhaltens mit seinen geistigen, sinnlichen und gefühlhaften Komponenten will sich der Mensch nicht nur als Rezipient empfinden können, sondern immer wieder auch als Verursacher.

Die Schule aber, insbesondere der Kunstunterricht, sollte der Versuchung nicht erliegen, die Befriedigung ästhetischer Bedürfnisse allein für eine ausreichende Grundlage eines künstlerischen Schulfaches zu halten. Ziel des Kunstunterrichts muß es sein, die Kinder und Jugendlichen die Ansprüche von Kunstwerken vernehmen zu lassen. Von den Kunstwerken, die in der richtigen Weise rezipiert, also vernommen werden, geht eine Erhebung aus, es wird eine Art Weisung empfangen. Das bedeutet nicht, daß das Kunstwerk nicht kritisch untersucht, auf seine Aktualität und seinen Wahrheitsgehalt hin nicht befragt werden müßte. Aber: müssen unmündige Kinder kritischer sein als ihre erwachsenen Lehrer, in deren Leben sich die Bilder, die sie zum Gegenstand des Unterrichts machen, bewähren und bewährt haben? Da stimmt dann doch wohl nicht die Definition der Kritikfähigkeit.

Es gibt eine alte Tradition, einen konstanten Usus und bis in die Gegenwart hinein gute Begründungen für die Selbsttätigkeit der Schüler im kunstpraktischen Anteil des Kunstunterrichts als einer notwendigen Bedingung zur angemessenen Auffassung von bildender Kunst. Aufgrund meiner eigenen Studien und Erkenntnisse zu diesem Aspekt kann ich dem hier nur beipflichten.

Die Selbsttätigkeit des Schülers bildet indessen das Gelenk zu einer anderen Ansicht von der Kunst als der, die ich vorhin dargestellt habe. Das Bildwerk erscheint als von Menschenhand gemacht und damit als eine Sache, über die man (beliebig) verfügen kann, die anders relativiert sein könnte, die deshalb auch keine bindende Kraft habe. - Dieses Problem ist aus der Normendiskussion bekannt. Das Schlimme ist: Man läßt Normen nicht nur nicht mehr gelten, sondern verweigert überhaupt die Beschäftigung mit ihnen und öffnet so die

Hintertür zu einer Reihe gefährlicher Irrationalismen mit realer normativer Wirkung. Deshalb plädiere ich dafür, ehrlicherweise künstlerische und musische Aktivitäten eher an Normen auszurichten, die analysierten und kritisch untersuchten Kunstwerken abgewonnen wurden, als gänzlich unkontrolliertem Wildwuchs Tür und Tor zu öffnen. Kreativität und Phantasie sind unter dem Anreiz und der Ausstrahlung von Kunstwerken stärker gefordert und gefördert als bei vorenthaltener Orientierung. Bei sachgemäßem Unterricht bleiben garantiert genug Lücken und Freiheiten, die dem einzelnen Schüler den Kontakt zu seiner Welt über die bildnerische Artikulation in persönlicher Weise gestatten.

Was die Schule ihren Schülern an Zeit für künstlerische und ästhetische Betätigungen einräumt, ist zu wenig. Wollte man daran ihren Stellenwert im Fächerkanon bemessen, so wäre dieser hinter dem Komma.

Es müssen außerschulische Aktivitäten und Angebote hinzukommen, die sich freilich nicht scheuen sollten, auf das zurückzukommen oder sich an dem zu orientieren, was für den schulischen Kunstunterricht gilt, nämlich die Kunst als Norm.

Für mich bleiben einige wichtige Fragen offen: Wie kann die "Lebensqualität der Schule" so verbessert werden, daß das "richtige Leben" des Menschen nicht erst nach dem Schulabschluß beginnt?

Sollten für die Kinder nicht nur die Ferientage, sondern auch die Schultage als richtiges, zählbares Leben gelten? Ist die Schule nur zum Lernen oder auch zum Leben da? Läßt sich die Einheit von Leben und Schule ohne Gemeinsamkeit in den Grundwerten stiften?

Muß nicht befürchtet werden, daß die Sinnfrage im Musischen Tun vorschnell beantwortet wird?

Ich fasse zusammen:

Unter dem Legitimationsdruck gegenüber den Ansprüchen der wissenschaftlichen Schulfächer und angesichts der Unfähigkeit, sich den Phänomenen der neueren Kunst zu widmen und sich den Problemen der gegenwärtigen gesellschaftlichen Wirklichkeit zu stellen, wurde die musisch angehauchte Kunsterziehung durch den wissenschaftsorientierten Kunstunterricht theoretisch und weiterhin praktisch abgelöst.

Von einigen einseitigen Konzepten abgesehen, ist die theoretische Reflexion neben der bildnerischen Praxis und die Reflexion der rationalen Anteile des Kunstwerks über die bis dahin geübte und beibehaltende kunstpraktische Betätigung hinaus dem Fach Kunst gut bekommen.

Unter der Vorherrschaft technologischer Denkweisen und mechanistischer Modelle ist es nicht gelungen, die Beziehungen zwischen der Kunst und der realen Lebenswirklichkeit in allgemein akzeptierter Form zu finden. Dieses Defizit dürfte dem analog sein, das zu Beginn des Jahrhunderts zur Musischen Bewegung führte. Der Acker ungenützter kreativer Energien liegt weiterhin brach oder droht zu verunkrauten.

Die Frage bleibt, ob diese Lücke aus der Eigengesetzlichkeit des Schullebens heraus zu füllen ist oder von den verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen geschlossen werden sollte.

Anmerkung

*Die vorstehenden Ausführungen geben einen Vortrag wieder, den der Autor Mitte Oktober bei einer Tagung der Katholischen Schulen in Paderborn gehalten hat. Dementsprechend wurde auf Hinweise auf die literarischen Quellen verzichtet. Der Autor ist jedoch gerne bereit, ein Verzeichnis der verwandten Literatur auf Wunsch nachzureichen.