

Walter Schrader:

Produktion; und Kreation, dargestellt an Bild und Kunst¹

Die nachfolgende Studie stellt den Versuch dar, dem Strukturplan nachzuweisen, daß die von ihm angestrebten Lernziele und die dahin führenden Lernprozesse auf die Produktion des Notwendigen bezogen sind, dabei aber wesentliche Momente der Reflexion und Kreation ignorieren oder nur in ungenügendem Maße berücksichtigen.

Auf der Titelseite des „Strukturplanes für das Bildungswesen“ kommt das Wort „Bild“ dreimal vor — allerdings versteckt — und zwar in den Wörtern „Bildungsrat“, „Bildungskommission“ und „Bildungswesen“. Es ist paradox, wie selbstverständlich das Wort „Bild“ zu der Wortbildung „Bildung“ führt und wie selbstverständlich andererseits über diesem Wort „Bildung“ das Bild selbst vergessen werden kann. Ähnlich versteckt ist das Bild oder die Kunst im Text des Bildungsplanes.

Unter den 21 Mitgliedern der Bildungskommission (A = Anhang 2.2)² befindet sich keine Person, die erkennbar von Berufs wegen produktiv mit der Kunst befaßt ist. — Bei den rund 160 Mitgliedern der Ausschüsse und Unterausschüsse der Bildungskommission ist aus den Angaben (A 2.5.1 und A 2.5.2) nicht ersichtlich, wer von ihnen durch Ausbildung oder vom Ressort her mit Kunst befaßt ist. Von einigen Mitgliedern ist bekannt, daß sie Fachpädagogen auf den Gebieten der Künste sind, von anderen weiß man, daß sie auf diesen Gebieten gelegentlich pädagogisch oder wissenschaftlich diletieren. Während aber der „a. o. Prof. für Pflanzenbau und Pflanzenzüchtung“ oder der „Honorarprof. für Elektrotechnik“ als solche ausgewiesen werden, müssen bei den Personalien die Angaben über das Engagement an der Kunst vermißt werden.

Da ist es direkt ein Lichtblick, daß sich unter den rund 90 Gutachten für die Bildungskommission (A 2.6) tatsächlich eines befindet, das sich mit der Kunst befaßt: „Allgemeine Lernziele des Kunstunterrichts auf der Mittelstufe der differenzierten Gesamtschule“ von Gunter Otto (unveröffentlicht und anscheinend nicht für eine Veröffentlichung vorgesehen).

Das Wort „Kunst“ kommt (allein oder in Wortverbindungen) im gesamten Text vielleicht viermal vor, „musisch“ (erfreulicherweise) nicht öfter. Auf Seite 56 tritt die Ästhetik zusammen mit der Hygiene auf. Eine Formulierung wie „manuelles Gestalten“ (III—2.5 S. 136 f) kann in Verbindung zur Kunst und zum Bild gebracht werden, offenbart aber eine gewisse Unachtsamkeit in der Wortwahl.

Manchmal wird die Kunst und ihre Bedeutung durch das Vergessen ihrer Erwähnung unterschlagen; z. B. in dem Zusammenhang, wo von der Notwendigkeit der Anhebung des Bildungsniveaus gesprochen wird, und zwar

¹ Die Endfassung dieses Referats beruht zum Teil auf Anregungen aus der Diskussion, für die ich den Teilnehmern der Tagung herzlich danke.

² Alle Zitate aus dem Strukturplan, 1. Auflage 1970.

wegen der „Veränderungen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft, Wissenschaft und Technik“ (III—3.1 S. 148). Die Kunst bleibt — in dieser immerhin recht kompletten Aufzählung — unerwähnt.

Im übrigen ist mit zählbarem Material nicht viel auszusagen, da andere Fächer und Wissensgebiete sich ebenfalls auf eine statistische Unterrepräsentanz berufen könnten.

Dennoch muß nach diesem Befund ganz nüchtern gefragt werden, ob die Kunst und ihre Bedeutung nicht vielleicht überschätzt werden und ob sie im Strukturplan nicht doch die ihnen angemessene, wenngleich recht bescheidene Stellung zugewiesen bekommen haben.

Für die Frage nach diesem Sachverhalt wurde deshalb eine andere Ausgangsposition gewählt, nämlich die, die der Titel meines Referates ankündigt: Die Unterscheidung von Produktion und Kreation.

Max Bill hat auf der Tagung „Mensch und Zukunft“, durchgeführt vom Deutschen Institut für Bildung und Wissen in Weingarten 1963, „zwei grundverschiedene Kategorien von Gegenständen“ unterschieden, nämlich solche, „die zur Einrichtung und Sicherung des Lebens notwendig sind“, und „dann jene, die mehr einem Spieltrieb entspringen“.

Wir wollen diese Polarisierung der Gegenstände vorläufig beibehalten und sie den Bereichen Produktion bzw. Kreation zuordnen.

Demzufolge werden Gegenstände, die zur Einrichtung und Sicherung des Lebens notwendig sind, also Lebensmittel, Fahrzeuge, Zeitungen, Bildungssysteme und Bildungsgüter, Medikamente, richterliche Entscheidungen und Gesetze sowie Vergnügungsartikel *produziert*; hingegen wird eine neue Mode oder Kunstrichtung *kreiert*. Produktion und Kreation wirken bisweilen am selben Objekt zusammen; beispielsweise wird ein Film von seinem Produzenten produziert, indessen der Regisseur mit diesem Film (vielleicht) einen neuen Stil kreiert.

Produkte entstammen Produktionsprozessen, die sehr oft mit einem Reproduktionsprozeß identisch sind.

Man erwartet von einem eingesäten Weizenkorn, daß es sich bei der Ernte in vielfacher Zahl reproduziert habe. Dazu ist es nicht nötig, den gesamten Kausalzusammenhang zu kennen; es genügt die „Wenn-Dann-Beziehung“: Wenn das Samenkorn günstig auf günstigen Boden fällt; wenn das Wetter gut ist; und wenn keine Schädlinge herbeikommen — dann kann mit einer bestimmten Ernte, d. i. die Produktion, gerechnet werden.

Natürlich ist es besser, die Kausalbeziehungen zu kennen, um den Produktionsverlauf sicher zu machen. Für die meisten Menschen aber stellt sich in den meisten Bereichen ihres Lebens die Produktion als ein (automatenhafter) „Wenn-Dann-Mechanismus“ dar (wenn sich die Produktion überhaupt als Prozeß und nicht nur im Produkt darstellt).

Die Gebiete, auf denen Produkte möglich sind, sind hier weit gefaßt: Als Produkt kann ein dinghafter Gegenstand stehen (Ei oder Eisenbahn), oder eine Nachricht (Werbespruch) oder eine Handlung (Richterspruch, Liebeserklärung), eine Dienstleistung (Haarschnitt) usw.

Für jede Produktion, die nach vorgegebenen Regeln und mit vorgegebenem Material verfährt, gilt, daß sie eigentlich Reproduktion ist. Für diese Art Produktion genügt es vollauf, den Wenn-Dann-Mechanismus zu *beherrschen*.

Es gibt sehr komplizierte Mechanismen dieser Art, wie es die Arbeit der Meteorologen für ihr Produkt „Wettervorhersage“ zeigt. Das heißt nicht mehr und nicht weniger, als daß sogar eine Prognose einem Reproduktionsverfahren entstammt und diese selbst nur die vorweggenommene (sprachliche) Reproduktion eines zukünftigen Ereignisses oder Zustandes ist.

Fast alle Produkte, die wir brauchen, sind in diesem Sinne Reproduktionen. Dazu gehört, daß sie Vervielfältigungen sind, oder, weil sie nach einer Regel gemacht sind, überhaupt multiplizierbar sind. Um solchermaßen zu produzieren, ist es nicht einmal nötig, die Regeln zu *kennen*, es genügt, sie zu *haben*.

Auf Krawatten kommen, je nach der herrschenden Mode, bisweilen sehr komplizierte und webtechnisch hochinteressante Muster vor. Die Maschinen, auf denen diese Jacquardstoffe gewebt werden, sind sehr weitgehend automatisiert. Jeder von uns könnte sich eine solche Maschine kaufen und einrichten lassen und damit einen Krawattenstoff produzieren, ohne auch nur im geringsten die Regeln zu kennen, nach denen das Muster entsteht. Es genügt, die Regeln in der Form des Material- und Maschinenprogramms zu haben, um produzieren zu können. Vorausgesetzt, daß kein Faden bricht noch irgendeine Störung an der Maschine auftritt, könnten wir eine ganze Menge Ware produzieren. Aber auch die Beseitigung von Störungen kann als Reproduktionsprozeß aufgefaßt werden, für die das Haben von Regeln genügt. Auf dieser Tatsache baut der Kundendienst für Kraftfahrer seine Vertragswerkstätten für bestimmte Automarken auf.

Obwohl fast alle Produkte Reproduktionen sind, werden sie vom Verbraucher als Produkte empfunden und wie solche verwendet, weil es für ihn meist keine Rolle spielt, ob er ein Unikat oder ein Massenprodukt besitzt; das Massenprodukt bringt sogar den Vorteil mit sich, preiswert und vielfältig erprobt zu sein. Es gibt zudem kaum ein Produkt, das nach Aussehen und Qualität nicht einer Konkurrenz begegnete; überdies erhält jedes Produkt in der Umgebung, für die es erworben wurde, seine Einzigartigkeit und damit den Charakter des Unikats. Es fällt doch wirklich auf, wenn einmal auf einem Parkplatz mehr als zwei in allem gleiche Autos in derselben Farbe stehen.

Die Produktivität eines Produzenten wird nicht selten mit der Anzahl der hergestellten Reproduktionen gleichgesetzt. Sagt man beispielsweise von einem Maler, er sei in einem bestimmten Zeitabschnitt sehr produktiv gewesen, dann meint man damit, der Künstler habe eine große Zahl von Bildern gemacht, auf denen das vorkommt, was für ihn typisch ist; Produktivität meint also auch hier die Zahl der Reproduktionen bildnerisch nachweisbarer identischer Momente. Hat der Künstler dagegen etwas Neues ausgebrütet oder entwickelt und deswegen zahlenmäßig weniger geschaffen, dann spricht man eher — und auch das mit Recht — von einer Krise.

Der Ausdruck „Reproduktion“ kommt, freilich mit anderer Bedeutung, im Bilderhandel vor: Bildreproduktionen sind Imitationen der Bildvorlage ohne Täuschungsabsicht. Der Bereich der Kopie geht von der Imitation bis zur Interpretation der Vorlage.

Reproduktion, Imitation und Kopie (letztere je nach Intention beschränkt) haben eine Gemeinsamkeit: sind an ihrem Prototyp orientiert.

Die Reproduktion richtet sich in allem ausschließlich nach dem Prototyp. Sie kennt außer ihm keinen Bezug. Sie macht den Prototyp *in allem* nach, im Unterschied zur Imitation, welche die Echtheit des Originals nicht erreichen kann oder will. Insofern besteht zwischen dem Prototyp und seiner Reproduktion kein *meßbarer* Unterschied.

Nach dieser globalen Andeutung der Reproduktionsangelegenheiten liegt es nahe, die eigentliche Produktion in der Herstellung jener Prototypen zu suchen, von denen die Regeln für die Reproduktionen abgeleitet werden. Der Unterschied zwischen dem Produkt (als dem Ergebnis einer Reproduktion) und dem Prototyp scheint mir darin zu bestehen, daß der Prototyp nach außen orientiert ist und nicht nur auf seine (leichte) Reproduzierbarkeit schaut. Der Prototyp wird verstanden als eine Sache, die im Prinzip reproduziert werden kann, aber nicht unbedingt reproduziert werden muß. Der Prototyp ist also ein Gegenstand, von dem Regeln für die Produktion von Reproduktionen abgenommen werden können.

Produkte, ob als Reproduktionen oder als Prototypen, werden erzeugt, um Bedürfnisse zu befriedigen. Für die Reproduktion steht die Frage, ob mit ihr Bedürfnisse befriedigt oder nicht befriedigt werden, außerhalb der Diskussion. Diese Probleme wurden für sie durch den Prototyp bereits gelöst und entschieden. Allenfalls in der Bestimmung der *Anzahl* der herzustellenden Reproduktionen wird die Bedürfnislage berücksichtigt.

Wie wir nach dem Zustandekommen der Reproduktionen gefragt haben, fragen wir nunmehr nach dem Zustandekommen von Produkten. Produkte sind die Antwort auf die Notwendigkeit, daß der Mensch sein Leben einrichten und sichern muß. Das Fehlen oder die Unvollkommenheiten von Produkten werden als Not erfahren.

Eine — echte oder scheinbare — Not ist immer schon damit in offener Weise gegeben, daß sie als Not erkannt wurde, und dazu gehört, daß ihr Gegenteil, nämlich der Zustand ohne diese Not, bekannt ist oder als (möglicherweise vage) Vorstellung existiert. Die Not und die Bedürfnisse liegen als Verlust oder Unerfülltheit in der Verlängerung der tatsächlich vorhandenen positiv gewerteten Fakten. Bedürfnisse liegen entweder vor oder nicht. Sie werden angemeldet und stellen in der Anmeldung vor allem ihre subjektive Seite dar.

Die (subjektive) Definition (scheinbarer oder echter) Not und von Bedürfnissen gelingt leicht, weil sie als Verlust oder als Mangel an oder von Sachen auftritt, von denen man weiß, daß es sie in größerer Vollkommenheit geben könnte, ja geben müßte.

Ob es um die Umweltverschmutzung, Krankheiten, die Glaubensnot, den Hunger, den Bildungsnotstand, die Überbevölkerung der Erde, die Kriege, die Unterprivilegierung der Frau oder des Proletariats — oder um einen abgerissenen Schnürsenkel geht:

Das Bedürfnis konkretisiert sich stets an seinem als heil erkannten Gegenpol. Anders ausgedrückt: *Die Bedürfnisse motivieren dazu, Produkte zu schaffen, welche die bevorstehenden Verhältnisse verbessern.* Der Rahmen der Verhältnisse wird nicht gesprengt, sondern durch die Befriedigung der Bedürfnisse ausgefüllt. Es gibt keinen Bedarf an Produkten, die den Rahmen

jeweils gegenwärtiger Vorstellungsmöglichkeiten übersteigen. (Daran vermag nicht einmal die „Bedürfnisweckung“ etwas zu ändern.)

Mit der Definition des Bedürfnisses ist aber noch längst nicht das befriedigende Produkt geschaffen.

Um zum Produkt zu gelangen, muß dreierlei unterschieden werden:

1. das subjektive Bedürfnis, welches in der Lücke zwischen der Unvollkommenheit und der Erfülltheit der bestehenden Verhältnisse angesiedelt ist,
2. die Objektivierung des Bedürfnisses,
3. die Produktion des Produkts (in der Form des Prototyps).

Die Probleme, die sich aus der (gerechten) Verteilung der Produkte ergeben, sind — trotz ihrer Wichtigkeit — nicht Gegenstand des Themas dieser Darlegung. Grundsätzlich handelt es sich um die Verteilung der geschaffenen Reproduktionen, die für Produkte *genommen* werden. Hier steht zur Debatte, wie es dazu kommt, daß ein Mensch oder *der* Mensch ein Produkt machen kann, unabhängig davon, in welcher Wirtschaftsverfassung die Ordnung der Produkte geregelt ist. Insofern die Produktion ihrerseits auf die Beschaffung von Produkten in Form von Roh- oder Ausgangsmaterial angewiesen ist, muß der Zusammenhang mit der jeweiligen gesamtgesellschaftlichen Grundlage und der daraus entstehenden Bewertung im Hinblick auf Prioritäten zwar nicht im Prinzip, jedoch in der konkreten Situation berücksichtigt werden.

Das Bedürfnis ist bereits dadurch und dann objektiviert, wenn ein Produkt vorhanden ist, mit dem es befriedigt werden kann. Jedes Produkt weist objektiv auf ein Bedürfnis hin. Wenn jedoch kein probates Muster für die Befriedigung eines Bedürfnisses existiert, dann bekommt die Phase seiner Objektivierung entscheidende Bedeutung.

In dieser Phase wird vorgängig entschieden, ob es sich um ein echtes oder nur um ein Scheinbedürfnis handelt. Solche Entscheidungen beruhen übri-gens nicht immer unbedingt auf bewußtseinsmäßig betonten oder streng rationalen Vorgängen. Vielmehr unterliegt das angemeldete Bedürfnis zunächst der Kontrolle, ob es in den Rahmen der bestehenden Verhältnisse paßt, d. h. ob seine Befriedigung durch ein Produkt überhaupt für möglich gehalten wird.

Die Arbeiten an der Herstellung eines Perpetuum mobile oder künstlichen Goldes aus gemeinen Rohstoffen sind in ihren Grundvoraussetzungen solchermaßen bestimmt gewesen. Wenn es die Verhältnisse gestatten, eine bestimmte Sache für möglich zu halten, dann kann daran gearbeitet werden. Dabei ist es gleichgültig, ob es um das Bedürfnis eines einzelnen, vieler oder aller geht.

Ein weiterer Aspekt der Objektivierung eines Bedürfnisses muß darin gesehen werden, daß das zu ihm passende Produkt an andere, vorhandene Produkte anschließt, nur daß es dann in verbesserter Ausführung oder mit erweitertem Anwendungsbereich konzipiert ist.

Ob das gesuchte Produkt eine automatische Übersetzungsanlage für Fremdsprachen oder ein neues Bildungssystem ist, ob es in einer naturwissenschaftlichen Erkenntnis oder in der Festsetzung einer Verhaltensnorm besteht, immer besteht das gesuchte Produkt in der optimierten Antwort auf ein schon vorhandenes und in seiner Richtung unverändertes — wenn auch

erweitertes — Bedürfnis. (Die Tatsache, daß zwischen verschiedenen Bedürfnissen Konflikte hinsichtlich ihrer Priorität oder ihrer Berechtigung überhaupt aufkommen können, spielt für unsere Überlegungen keine Rolle.)

Setzen wir solche Produkte in Beziehung zu den ihnen zugrundeliegenden Bedürfnissen, so zeigt sich diese als eine mengenhafte und meßbare Beziehung.

Der Flug zum Mond, so neu er war, konnte nur dadurch gelingen, daß ein einfacher Hochsprung quantitativ ins Gigantische gesteigert werden konnte. Für die Objektivierung des Bedürfnisses ist es, je nach den gegebenen Verhältnissen, gleichgültig, ob wir „Flug“ oder „Sprung“ sagen, wenn wir die Reise zum Mond meinen. In beiden Fällen werden bisher schon bekannte Tätigkeiten, die durch entsprechende Produkte durchführbar sind, von der Bedürfnisse Seite her linear zum Großen hin verlängert.

Für die Produktion des Produkts — damit kommen wir zum dritten Punkt — ist die soeben gemachte Unterscheidung von ausschlaggebender Wichtigkeit. Denn als *Flug* kann die Landung auf dem Mond nicht gelingen. Auch Ikarus hätte im Flug nie zur Sonne gelangen können, selbst wenn das Wachs seiner Flügel nicht geschmolzen wäre. Zwischen der Objektivierung eines Bedürfnisses in der Form eines konkreten Wunsches oder einer Anforderung an ein Produkt einerseits und dem fertigen Produkt andererseits steht — als Hindernis oder als Hilfe — die Wirklichkeit selbst, welche darüber entscheidet, ob und wie das Bedürfnis befriedigt werden kann. Das Perpetuum mobile ist an der Wirklichkeit gescheitert; die Landung auf dem Mond ist wegen der Tatsache, daß die Wirklichkeit so ist, wie sie eingeschätzt wurde, gelungen.

Für den Menschen, der Produkte machen muß, liegt die Wirklichkeit nicht direkt vor, sondern in der Form von Wissen, das er von ihr hat. Das hier gemeinte Wissen umfaßt sowohl wissenschaftliches Wissen als auch Erfahrungen, Meinungen, Theorien, Dogmen, Vorstellungen, Bilder, selbst vorliegende Produkte. In all diesem Wissen wird die Wirklichkeit für gewiß erachtet oder ist sie empirisch/experimentell gewiß geworden.

Das objektivierete Bedürfnis wird nun mit diesem Wissen in Verbindung gebracht.

Für die Produktion der meisten Produkte (und Prototypen) sind die Wege vorgezeichnet, auf denen das Wissen mit dem Bedürfnis verbunden wird. Dieser Weg heißt heute „Wissenschaftlichkeit“, wobei vor allem die mathematisch-naturwissenschaftlich bestimmten Methoden gemeint sind.

Diese Tatsache ist für unsere Überlegungen trotz ihrer Konsequenzen nicht sonderlich bedeutsam; wichtiger scheint mir zu sein, daß dieses Wissen machbares und gemachtes Wissen ist, das Wissen also ebenfalls als Produkt auftritt.

Die Ausgangsbasis für die Produktion von Produkten ist einerseits das objektivierete Bedürfnis (als die *Verlängerung bestehender Verhältnisse* nach vorn) und andererseits das Wissen von der Wirklichkeit (als die *Bestätigung der bestehenden Verhältnisse*). Dieser doppelte Rückgriff auf die bestehenden Verhältnisse sichert dem Produkt seine nachhaltige Verankerung in der Wirklichkeit und damit den not-wendigen (subjektiv erfahrbaren) Erfolg.

Indem das Wissen von und über die Wirklichkeit mit dem objektivierten Bedürfnis zusammengebracht wird und daraus ein technisches Vorgehen wird, entsteht die Produktion des Produkts.

Der technische Vorgang der Produktion (des Prototyps) ist für unsere Überlegungen nicht besonders relevant, wenn er auch sehr interessant ist. Er ist mit Arbeit verbunden — und fast immer treten Schwierigkeiten auf. Meistens muß ein bestimmtes Wissen gesucht werden, wozu die Weiterentwicklung bestehenden Wissens, auch Forschung genannt, gehört. Oft spielt eine Art Zufall die auffälligste Rolle, zumal wenn ein schon länger bestehendes Bedürfnis plötzlich mit einer neuen (evtl. sogar mit einer alten) Erkenntnis zusammenkommt und dadurch ein Produkt ermöglicht wird. Den Zufall im hier gemeinten Sinne als eine Technik anzusprechen, wäre indes mit hohen Risiken behaftet. Typische technische Verfahren zur Produktion des Prototyps sind die systematische Erprobung aller nur denkbaren Erfahrungen im Hinblick auf die Lösung des Bedürfnisproblems oder Versuchsreihen. Die „Lernziele“ des Strukturplanes (II—5 S. 78—90) beschreiben weitere technische Verfahren, die zur Beschaffung von Wissen führen.

Es soll nicht bestritten werden, daß mit der solchermaßen zustandegewonnenen Produktion die Verhältnisse nicht tatsächlich verändert und sogar gebessert werden; aber: Der Rahmen, der für die Verhältnisse überhaupt vorgegeben ist, wird dabei weder überschritten noch in Frage gestellt. Andererseits: Wenn man die Veränderung der Verhältnisse als Fortschritt bezeichnet, wird der Fortschritt im Rahmen der Anerkennung der Prinzipien der bestehenden Verhältnisse *planbar*.

Man sollte nun meinen, die Menschen hätten lange genug Zeit gehabt, sich in den bestehenden Verhältnissen einzurichten und diese so zu vervollkommen, daß die Notwendigkeit dauernden Fortschritts nicht so drängte, wie dies gegenwärtig von jedermann empfunden wird. Dieser scheinbare Fehlverlauf der Geschichte hat seine Ursachen darin, daß sich die *Verhältnisse und ihre Prinzipien tatsächlich wandeln, und zwar außerhalb des geplanten und planbaren Produktionsprozesses*. Die faktische, sich außerhalb des Planungssystems vollziehende Wandlung der Verhältnisse verhindert die Vervollkommnung der Verhältnisse innerhalb des jeweils akzeptierten Rahmens.

Nun läßt sich zeigen, daß viele anfänglich für nicht planbar gehaltene (irrationale) Fakten und Faktoren schließlich erkannt und rationalisierbar gemacht werden konnten. (Was für irrational gehalten wird, bestimmt die jeweils herrschende Rationalität.)

Die Tatsache, daß vieles Irrationale am Ende rationalisiert werden konnte, führt geradlinig zu dem Gedanken, daß *alles* rationalisiert werden kann, wenn es nur gelingt, das Entstehen neuer Irrationalismen und von *neuem* Irrationalen zu verhindern.

Ein Vergleich mit einschlägigen Stellen aus dem Maschinendeutsch des Strukturplans führt zu dem Ergebnis, daß die bisher für die Produktion genannten Bedingungen mit den dort aufgeführten Lernzielen in Übereinstimmung stehen und zwar insofern, als die Lernziele kein höheres Niveau und keine andere Richtung vorschreiben oder nahelegen als nötig ist, die hier genannten Bedingungen der Produktion zu erfüllen.

Die „Lernzielstufe 1“ (II—5.2 S. 78 f.) ist durch Reproduktion gekennzeichnet.

„Es gehört zu den am besten gesicherten Ergebnissen der Lernpsychologie, daß strukturiertes Wissen . . . leichter reproduzierbar ist“ (S. 79). Mit den Ausführungen darüber, was Struktur sei, werden die bestehenden Prinzipien der Verhältnisse unterstützt.

Die „Struktur“ selber (oder die Struktur der Struktur) wird hier wie auf den anderen Lernzielstufen nicht mehr hinterfragt, sondern als Produkt benutzt bzw. als Verfahren eingesetzt (S. a. S. 139/140). Die bloße Operationalisierbarkeit des Lernzieles verhindert die Kritik oder die kritische Würdigung seiner Grundlagen.

Die „2. Lernzielstufe“ verlangt die „selbständige Reorganisation des Gelernten“, „das heißt eigene Verarbeitung und Anordnung des Stoffes“ (S. 79). — Das Beispiel, welches der Strukturplan zur Erläuterung bringt, ist unglücklich gewählt. Vermutlich ist gemeint, daß aus einem vorstrukturierten Feld bekannte Fakten unter einem bestimmten Aspekt neu strukturiert werden sollen. Genau genommen geht es um eine *sachbedingte* „Anordnung des Stoffes“, und *dies* zu bewirken, *darin* besteht die *eigene* Verarbeitung“ durch den Lernenden. Unter den Gesichtspunkten der Produktion von Gelerntem wird hier also die Erstellung einer „abgerundeten“ Teilstruktur verlangt, was auf Seiten des Produzenten die Unterscheidungsfähigkeit für das Zusammengehörige erfordert. Beides jedoch, das strukturierte Feld der Fakten sowie der gewählte Aspekt stehen im vorgegebenen curricularen System.

Auf der „3. Lernzielstufe“ wird der „Transfer“ verlangt. Transfer ist überhaupt nur möglich, wenn mit der Beständigkeit bestehender Verhältnisse gerechnet wird.

(In dieser Zwischenbemerkung möchte ich nachdrücklich betonen, daß ich die Lernzielstufen und die damit zu erreichenden Fähigkeiten bei den Lernenden keineswegs in ihrer Schwierigkeit unterschätze, sie für unwichtig oder gar für unrichtig halte. An dieser Stelle geht es aber um etwas anderes: nämlich um den Nachweis, daß die im Strukturplan aufgestellten Lernziele nicht hinreichen, die Wirklichkeit der Gegenwart voll zu erfassen noch die gegenwärtigen Verhältnisse in ihren Grundlagen kritisch zu befragen).

Die (höchste) „Lernzielstufe 4“ wurde von den Verfassern des Strukturplans als „problemlösendes Denken und entdeckende Denkverfahren“ (S. 80) charakterisiert. Dazu gehören u. a. „Kritik“, „Hypothesenbildung“ und „Produktivität nach der Zahl und Qualität der Aspekte und Alternativen, die jemand je nach der Aufgabe aufzubringen imstande ist“ (S. 81). Damit kann man formal nur einverstanden sein. Aber es müssen auch die Grenzen gesehen werden, die der Strukturplan für Kritik und Produktivität setzt:

„Alternativen“ zum Strukturplan „bestehen . . . nicht im Grundsätzlichen“ (I—2.3 S. 27).

„Der Strukturplan . . . sollte als Orientierung in einem Suchprozeß verstanden werden“ (I—2.4 S. 28).

Seine „Konzeptionen sind nicht beliebig veränderbar, wenngleich sie immer Möglichkeiten zur Fortentwicklung einschließen“ (I—2.4 S. 28).

„Die Zielorientierung, die pädagogische Grundlinie, die Wissenschaftsbestimmtheit sowohl der Lerninhalte als auch der Vermittlung müssen für alle Schullaufbahnen in gleicher Weise gelten“ (I—3.1 S. 29).

„Das organisierte Lernen soll für alle wissenschaftsorientiert sein“ (I—3.1 S. 30).

„ . . . daß . . . eine hinreichende Orientierung in der modernen Welt gefördert wird, insbesondere durch ein kritisches Verständnis der Zusammenhänge, die das Leben des Menschen mitbestimmen“ (I—3.3 S. 31). Warum aber, so muß man fragen, sind nur die Zusammenhänge, nicht aber die Grundlagen Gegenstand der Kritik?

„Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind“ (I—4.1 S. 33). Die Forderung stimmt, nur vermißt man Forderungen im Hinblick auf Lernziele, die Wirklichkeit repräsentieren, ohne daß diese als Produkte der Wissenschaft ausgewiesen sind.

„Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“ (I—4.1 S. 33). Für die Kunst, von der ich etwas verstehe, und für die Religion, von der ich betroffen bin, muß ich sagen, daß ihre Bedingtheit und Bestimmtheit (auch als Gegenstand der Bildung) nur sehr bedingt von ihrem Erkenntsein durch die Wissenschaften abhängen.

Wollte man einen durch die Bildende Kunst vorgestellten Gegenstand erst dann als Bildungsgegenstand zulassen, wenn sich die Wissenschaften seiner bemächtigt und ihn als solchen erkannt haben, dann brauchte man überhaupt nicht auf ihn zu warten; denn allein dadurch, daß er Wirklichkeit schon vor jeder wissenschaftlichen Verarbeitung repräsentiert und attraktiv macht, wird der bildhaft vorgestellte Gegenstand zum Anlaß wissenschaftlicher Bearbeitung.

Selbst wenn man — sehr plausibel übrigens — sagt, in dem Akt des Lehrens und Lernens werde gerade diese Wissenschaftsorientierung geleistet, indem das vorher außerhalb der Wissenschaft stehende Bildungsgut spätestens an dieser Stelle mit dem beherrschten Wissen zusammengebracht und integriert werde, muß die vom Strukturplan in dieser Hinsicht gemachte Einschränkung bemerkt werden. Denn im folgenden Satz heißt es: „Der Lernende soll . . . in die Lage versetzt werden, sich eben diese Wissenschaftszug aufzunehmen“. In letzter Konsequenz soll hier der Lernende von allen Gegenständen abgeschnitten werden, die deswegen keine Gegenstände zu sein haben, weil sie wissenschaftlich nicht bestimmt sind oder noch nicht bestimmt sind oder möglicherweise wissenschaftlich unbestimmbar sind.

„Die institutionellen Regelungen (müssen) die Regeln ihrer eigenen Weiterentwicklung enthalten“ (I—5.3 S. 39).

„Die Curricula sagen aus, welche Bildungsziele die Gesellschaft verwirklichen möchte und welche Wege zu ihnen führen“ (II—3.1 S. 58).

„Durch den Einsatz von neuen Curricula kann es gelingen, die Lernprozesse so zu beginnen, daß sie später in ihrer grundlegenden Richtung nicht mehr geändert werden müssen“ (III—2.4 S. 133).

„Das Kind muß lernen, sich eigene Ziele setzen zu können, und der Lehrer muß ihm dabei helfen, daß diese Ziele auch realistisch sind“ (III—2.6 S. 141).

Die von mir für den Produktionsprozeß aufgestellten Kriterien bestätigt der Abschnitt III—3.2.6.2 Seite 179 ff.

„Um ein Fach vermitteln zu können, muß (der Lehrer) in der Lage sein, dessen Struktur deutlich zu machen, dessen Leistungen für menschliche Kommunikation und Entwicklung zu aktualisieren sowie dessen Anwendung im gesellschaftlichen mehr noch als im technischen Sinne vorzubereiten“ (IV—3.2.1.1. S. 229) . . . „Das ist nur zu leisten, wenn die wesentlichen Gehalte und die Strukturen des Faches daraufhin befragt werden, in welcher Weise sie pädagogisch ergiebig sein können und wie sie in den Prozeß des späteren, weiteren Lernens einzuordnen sind. Mit diesem Prinzip einer ständigen Curriculum-Revision ist eine wichtige Aufgabe in der Ausbildungsphase aller Lehrer bezeichnet“ (IV—3.2.1.1 S. 229).

„Es wird in Zukunft zunehmend die Aufgabe moderner Verwaltung werden, gesellschaftliche Veränderungen durch Planung vorbereiten und ermöglichen zu helfen“ (V—3.1 S. 270).

„... die Datenbasis der Bildungsplanung muß auch Aussagen über die Wirkung von Innovationen zulassen“ (V—3.1 S. 271); hier müßte der Bildungsrat offenlegen, welchen Innovationsbegriff er zugrundelegt; ob es sich nur um ein Schlagwort handelt, ob der im sterilen Regelkreis der Informationstheorie sehr brauchbare Innovationsbegriff gemeint ist oder ob „Innovation“ nichts anderes meint als die *neue Einführung von alten Sachen* (aus einem vorliegenden „Repertoire“).

Es wäre aber unrealistisch und verwerflich sogar, wenn auf Planung und Produktion im oben beschriebenen Sinne verzichtet werden würde, zumal von uns am Anfang eigens herausgestellt wurde, daß sich beide auf die Notwendigkeiten des Lebens in Einrichtung und Sicherung beziehen. Insofern aber, als Planung und Produktion immer auf bestehende Verhältnisse bezogen sind und das Faktum des tatsächlichen Wandels in den Grundlagen und Prinzipien nicht berücksichtigen können, weil es unvorherbestimmbar ist, muß der Strukturplan daraufhin befragt werden, wie er die Menschen auf die tatsächliche Wirklichkeit vorzubereiten gedenkt.

Auch dazu finden sich selbstverständlich Ansätze im Strukturplan.

„... die Bildungswirkung beruflicher und außerberuflicher Tätigkeit kann der gelenkter Lernprozesse gleichwertig sein, sie ergänzen oder in Frage stellen“ (III—4.1 S. 197).

Die Weiterbildung „muß ebenso die Möglichkeit der Reaktivierung von Gelerntem wie auch die der produktiven und kreativen Neuansätze berücksichtigen“ (III—4.6 S. 206).

An manchen Stellen des Kapitels IV über die Lehrerbildung (IV—2.1.2 S. 218) steht zu vermuten, daß faktische und gedankliche Grenzüberschreitungen außerhalb des curricularen Systems auftreten können und dürfen — aber nur außerhalb.

Immerhin gehört nach dem Strukturplan zur Ausbildung eines jeden Lehrers die „ideologiekritische Analyse gesellschaftlicher Normen“ (IV—3.1.2.1 S. 222), wobei ich hier wissenschaftlichen Jargon unterstelle und annehmen möchte, daß damit nicht die gesellschaftliche Norm von vornherein der Ideologie verdächtig wird.

Wenn es aber zum Stil des Strukturplanes gehören sollte, die *Einübung* von Methoden und deren Einordnung in plausible Zusammenhänge bis zum Abitur II betreiben zu lassen und erst *danach* auf der Hochschulstufe oder in außercurricularen Bereichen die *Reflexion* der Methoden zuzulassen, so ist dieses einerseits lernpsychologisch unmöglich (oder unökonomisch) und etabliert andererseits ein durch nichts gerechtfertigtes Privileg jener, die an den Schalthebeln der Curricula sitzen.

Im folgenden zweiten Teil meiner Ausführungen gehe ich auf den Bereich der Kreation ein.

Wie wir bei der Produktion des Produkts gesehen haben, verläuft im Idealfall dort alles in wohlgeordneten Bahnen, woraus sich die Planbarkeit und die Abwendung von Notzuständen sowie die Befriedigung von Bedürfnissen ergibt. — Es läßt sich nicht leugnen, daß die Produktion unter einem

gewissen Druck steht; denn fällt sie unvollkommen oder gänzlich aus, dann ist Not die Folge. Die Tätigkeit des Menschen im Produktionsprozeß hat unter diesem Druck den Charakter von Arbeit (Arbeit ist nicht gleichzusetzen mit Fron).

Die eigentlichen *Grenzen* für das Produkt, so haben wir gesehen, liegen an derjenigen Stelle, wo das objektivierte Bedürfnis mit der *Wirklichkeit in Übereinstimmung* gebracht wird — Die *Probleme* der Produktion bestehen darin, jeweils diejenigen *Wirklichkeitsverhalte zu kennen*, die im Produkt die Befriedigung des Bedürfnisses ermöglichen.

Für die Produktion kann die Wirklichkeit nur in dem Maße eingesetzt werden, wie sie bekannt ist. Die Wirklichkeit, über die verfügt werden soll, erscheint in der Weise des Bekanntseins mit ihr. Genaugenommen, sind die Weisen des Bekanntseins mit der Wirklichkeit *Interpretationen der Wirklichkeit*.

Gültige Interpretationen sind nicht willkürlich, sondern erweisen sich als stimmig in der Konfrontation mit den Interpretationen aus anderen Weisen des Bekanntseins mit der Wirklichkeit angesichts desselben Gegenstandes.

Soll ein naturwissenschaftliches Interpretament auf seine Gültigkeit hin kontrolliert werden, dann wird der Sachverhalt, auf den sich die Interpretation bezieht, beispielsweise in der Technik interpretiert, das heißt, es wird ein Apparat oder ähnliches gebaut; und wenn dann alles funktioniert, das Experiment erfolgreich durchgeführt wurde, ist die naturwissenschaftliche Erkenntnis gesichert.

Die Gültigkeit oder Geltung von Interpretationen kann dort in Frage gestellt sein, wo das kontrollierende Interpretament (noch) fehlt bzw. wo ihm die Berechtigung zur Kontrolle bestritten wird. Die als gültig erwiesenen Interpretationen üben eine Art normativen Anspruch aus, das heißt, sie verlangen, daß man sich nach ihnen richtet, aber auch, daß sie sich immer wieder auf die Probe stellen lassen wollen. Insofern ist der Ausdruck „Denkmodell“ oder einfach „Modell“ angemessen, weil er — neben seinem Hinweis auf die Abstraktheit — die (meist brauchbare) Vorläufigkeit der Interpretation in der Form des Modells anzudeuten vermag. Die Vorläufigkeit des Modells verleiht diesem wiederum einen hypothetischen Charakter im Rahmen eines erweiterten (vielleicht noch nicht definierten) Horizonts.

Ich möchte an dieser Stelle den Begriff „Medium“ einführen, womit folgendes gemeint ist: Das *Medium* ist eine Weise des Bekanntseins und Bekanntwerdens mit der Wirklichkeit.

Es gibt *viele* Medien: Die Sprachen und die Sprache, die Dichtung, die Geste, die mathematisch formulierende Wissenschaft, das Bild, die Religion, Musik und Tanz, die Solidarität der Menschen, das Rechtswesen — um nur einige zu nennen.

Jedes Medium ist durch seine *Methode*, mit der Wirklichkeit bekanntzumachen, gekennzeichnet.

Die Medien entsprechen den unterschiedlichen und vielfältigen *Fähigkeiten* des Menschen, mit denen er zur Wirklichkeit in Kontakt kommen kann.

Kein Medium kann, selbst bei seiner vollständigen Entfaltung, allein die gesamte Wirklichkeit vertreten. In jedem Medium wird die Wirklichkeit *aspekthaft*, und zwar *medienspezifisch*, vorgestellt.

Die Medien können unter dem Vorbehalt möglicher Überschneidungen, Mehrfachzuordnungen und ähnlichem um die vier folgenden Zentren gruppiert werden:

- | | |
|----------------------------|------------------|
| 1. Wissen/Erkennen | ▶ Wissenschaften |
| 2. Handeln/Produzieren | ▶ Techniken |
| 3. Deuten/Fühlen | ▶ Künste |
| 4. Sinnfindung/Sinnggebung | ▶ Ethik/Religion |

(Weisheit wäre z. B. eine Kunst, mit dem Wissen der Wissenschaften mehr als nur technisch umgehen zu können).

Allen Medien steht *dieselbe* Wirklichkeit gegenüber, und allen ist die *gesamte* Wirklichkeit zur Aufgabe gestellt, soweit sie medienspezifisch erfaßbar ist.

Die Wirklichkeitsverhalte liegen für die einzelnen Medien *nicht direkt* vor, sondern stets nur in der Form von Daten und Manifestationen *in anderen Medien*. (Wenn mit naturwissenschaftlichen Methoden ein Wirklichkeitsverhalt bearbeitet wird, dann muß dieser als technisches oder als Naturphänomen ebenso schon da sein, wie für einen Maler die Rosen als Sinnesdaten da sein müssen, bevor er sie aufs Bild bringt).

Betrachten wir nun die Kombinationsmöglichkeiten innerhalb dieses Medienverbandes, dann wird ersichtlich, daß die Medien „Wissenschaft“ und „Technik“ die Daten und Manifestationen aus den Medien „Kunst“ und „Religion“ aufnehmen und verarbeiten können wie auch umgekehrt. Das Entscheidende dabei ist jedoch, daß jedes Medium die Daten aus dem anderen Medium nur methodenspezifisch aufarbeiten kann, das heißt beispielsweise, daß der auf einem Bild vorstellig werdende Gegenstand sehr wohl wissenschaftlich bearbeitet werden kann, aber nur so weit, wie die Methode reicht. Es bleibt ein unkonvertierbarer Rest an Wirklichkeitsrepräsentation, der durch das bearbeitende Medium nicht eingeholt werden kann. Noch wichtiger ist die Tatsache, daß das bearbeitende Medium für diesen Rest restlos blind ist. Für das, was das Bild ganz *bildeigen* an Wirklichkeit bekanntmacht, ist die Wissenschaft blind — dieser Rest ist für sie nicht existent.

Daran ändert sich auch nichts, wenn das Bildmedium *insgesamt* Gegenstand wissenschaftlicher Bearbeitung wird oder geworden ist; die Eigenständigkeit (und Autonomie) der Medien kann durch andere weder erwiesen noch bestritten werden.

Für die Wissenschaft existiert das, was *in der Kunst vorstellig* wird, nur insoweit, als es wissenschaftlich aufarbeitbar ist, das heißt, was durch wissenschaftliche Erkenntnis ersetzbar ist.

Die Wirklichkeit steht dem Menschen nicht in einer einzigen (oder in Wissenschaft und Technik gedoppelten) Interpretation gegenüber, wengleich gesagt werden muß, daß in dieser eingleisigen Sicht die Probleme der Produktion und die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse am leichtesten abzu leisten sind. Es sieht so aus, als habe der Strukturplan dies zu seinem Konzept erhoben.

Dieser resignative Zug wird erst recht begreiflich, wenn bedacht wird, daß die Beziehungen der Medien untereinander bisher nur statisch dargestellt wurden, während sie in Wirklichkeit dynamisch sind. Neben der sich laufend vergrößernden Anreicherung der Medien mit von ihnen bearbeiteten Wirklichkeitsverhalten gibt es nämlich die *Entfaltung der Medien selbst*.

Im Unterschied zur Arbeit an der Produktion des Produktes kann die Entfaltung der Medien nur in einem von Druck und Notwendigkeiten entlasteten Spielraum gedeihen, und zwar im *Spiel* selbst.

Es ist klar, daß die Produktion der Produkte in starkem Maße vom Stand der Medien abhängt, und dies deswegen, weil die Wirklichkeit in den Medien vorstellig wird und es gerade die Wirklichkeit ist, mit deren Hilfe die Produktion des Produkts nur gelingt. Wird aber die Wirklichkeit durch die Medien laufend anders und neu interpretiert, dann ist die für die Beseitigung der je aktuellen Notstände erforderliche Planung zumindest erschwert.

Deshalb abstrahiert der Strukturplan nicht nur von den vorkommenden Veränderungen, sondern versteht sich antikonzeptionell gegenüber allen Möglichkeiten der Medienentfaltung, wie sie im Spiel zum Vorschein kommen könnten.

Das „Spielen der Kinder“ wird für unsere Überlegungen nicht vorbildlich, weil in ihm die Unterscheidung von „Arbeit“ und „Spiel“ ohne größere und eingehendere Untersuchungen im Einzelfall nicht genau genug gelingt. Damit entfallen die Ansätze des Strukturplanes im Hinblick auf Spiel, Spiele und Spielen (S. 114, 133, 146), weil sich der Spielbegriff, der für unsere Überlegungen maßgeblich ist, mit dem strukturplanmäßigen einseitigen Lernbegriff schlechterdings nicht vereinbaren läßt.

Hauptkriterium für das Spielen ist die Freiheit von Notwendigkeiten, Zwängen und Zwecken. Zwänge, Zwecke und Notwendigkeiten werden im folgenden erblickt: Lernen, Erwerb von Geschicklichkeit, Einübung sozialer Verhaltensweisen, bloße Abreagierung überschüssiger Kräfte und Antriebe, Sorge, Zeitdruck, Appetenzverhalten (letzteres meint z. B. das scheinbar planlose, ungebundene Umherschweifen eines Tieres, das auf Beute aus ist) usw., wie überhaupt eine Gleichsetzung des Spiels von Tierjungen mit dem Spiel von Menschenkindern nur unter Vorbehalten akzeptiert werden kann. In den Momenten der Freude geht das Spiel nicht völlig auf, es erschöpft sich nicht in purer Funktionslust; seine mögliche Heiterkeit und die Gewährung von Glück schmälern nicht seinen Ernst.

Natürlich haben Spiele *auch* Beziehungen zum Lernen und zur Einübung in Lebenssituationen. In den „Kampfspiele“ etwa erscheint neben anderem deutlich der Aspekt der Macht, aber in der Weise des Spiels und auch als Einübung in die Machtausübung; wichtiger ist aber, daß Möglichkeiten der Machtausübung *gefunden* werden, wenn Kampfspiele nicht als „Gesellschaftsspiele“ verstanden werden (wie viele Karten- und Brettspiele), wo durch die Spielregeln vor allem das *Spiel unter und mit Menschen* geregelt wird. Beim Kartenspiel spielt man ja nicht mit Karten, sondern mit Menschen!

Spiel und Arbeit haben je einen eigenen Bezug zur Zeit.

Die Arbeit (bezogen auf das Produkt) visiert eine aus der Vergangenheit determinierte Zukunft an, indem sie auf die Beseitigung eines vorhersehbaren Notstandes abzielt.

Insofern mit dem Spiel eine Entfaltung des Mediums und damit Veränderung verbunden ist, wie gleich dargelegt werden wird, ergibt sich auch beim Spiel ein Zukunftsaspekt. Diese Zukunft wird im Spiel aber nicht als Zukunft, sondern als Gegenwart gegenwärtig gemacht.

Nehmen wir an, ein Künstler schafft ein Bild, das sich später nicht nur als Kunstwerk, sondern als Innovation im Bereich der Bildstile erweist; der Bild-

stil ist ja das Medium des Bildes, und das stilvolle Bild ist die Repräsentation des Bildmediums — dann ist in bezug auf den Autor des Bildes das, was für andere *noch* Zukunft ist, *schon* Gegenwart.

Der Künstler (als Spieler) tut nicht etwa einen Blick in die Zukunft (und kehrt dann wieder in die Gegenwart zurück), vielmehr befreit er sich aus der durch Notwendigkeiten bestimmten Enge seiner Gegenwart durch deren Ausweitung. Die Ausbreitung der Gegenwart erfolgt aber nicht aus Not oder aus Sorge um die Zukunft, sondern aus Freude an dieser Gegenwart selbst. Im Spiel wird die Gegenwart ergriffen und ohne Zweckbindung an Zukunft und Vergangenheit gegenwärtig genommen.

Der entscheidende Schritt aus dem Bereich der Notwendigkeiten in das Spielfeld wird getan, wenn eine Tätigkeit, die bis dahin durch gegenwärtige oder zukünftige Zwecke determiniert bzw. motiviert war, nunmehr ohne diese Veranlassungen „um ihrer selbst willen“ getan wird. Damit werden hinsichtlich der Tätigkeit völlig neue Dimensionen eröffnet: Der bisher vorherrschende bewußte oder unbewußte (objektive) Handlungszweck, die Produktion, wird durch das Motiv, nunmehr den Handlungsvollzug in den Vordergrund zu stellen, ersetzt. Um ein einfaches Beispiel zu geben: der Mensch, der gehen kann, setzt das Gehen ein, um zu bestimmten Zielen zu gelangen (Produktion einer Ortsveränderung). Aber der Mensch kann auch, ohne durch Notwendigkeiten gezwungen zu sein, hüpfen, Wettlaufen veranstalten oder tanzen. Dabei stellt sich heraus, daß im ersten Fall das Gehen durch die Produktion der Ortsveränderung sinnvoll ist, während es im zweiten Fall, wie man zu sagen pflegt, „seinen Sinn in sich selbst trägt“. Was heißt das nun? Auf welche Weise wird das Zwecklose sinnvoll? Die Antwort lautet:

Im Spiel wird die Tätigkeit selbst thematisch gemacht.

Da die Tätigkeit im Spiel durch nichts anderes gerechtfertigt ist als durch ihre Ausübung, gerät sie — eigenständig geworden — unter Beachtung und Erfüllung ihres Vollzuges als eigenes Thema in den Gesichtskreis des Spielers. Die anfängliche „Leere“ des Spielfeldes, die darin besteht, daß dieselbe, bislang durch Produktionsdruck motivierte Handlung nunmehr unmotiviert da steht, wird durch selbstgesetzte Spielregeln, die den Handlungsvollzug betreffen, aufgefüllt. In der Erfüllung der aufgestellten Spielregeln wird das Verfahren gefunden, den Handlungsvollzug unter Kontrolle zu bringen und ein Maß zu setzen, mit dessen Hilfe der Spielerfolg ermittelt, ja überhaupt als solcher erst konstituiert wird.

Neben den selbstgesetzten Spielregeln wirken, da das Spiel eine sehr komplexe Handlung ist, an der stets mehrere Medien beteiligt sind (wenn auch *eines* im Zentrum steht), noch einige andere aus anderen Medien stammende Regulative zur Kontrolle von geglücktem oder mißglücktem Spiel mit; sie korrelieren mit Faktoren, welche im Bereich des Bildmediums das Phänomen „Stil“ allgemein stimmig machen, ohne ihn konkret zu beschreiben; hier vor allem Auswirkungen der „gestaltpsychologischen Gesetze“.

Es ist verführerisch, den Strukturplan unter dem Gesichtspunkt zu sehen, in ihm sei das Lernen so thematisiert, wie wir das Spielen als Thematisierung einer Tätigkeit als solcher angesprochen haben. Aber das geht nicht. Denn *das Lernen ist keine eigenständige Tätigkeit*; es begleitet vielmehr die Tätigkeiten und tritt bei wertvollen Tätigkeiten als begrüßter und bei unwerthaften Tätigkeiten als unerwünschter Nebeneffekt auf.

Für das Spielen gilt in analoger Weise, daß es (verantwortlich) nicht eigenständig auftritt, sondern nur in Verbindung mit Tätigkeiten, die ihren Ursprung in den Realitäten der Wirklichkeit haben. Es ist einsichtig, daß das zu erreichende Spielniveau, seine Richtung und sein Reichtum davon abhängen, welchen Reifegrad und Lernstand der Spieler in das Spiel einzubringen vermag. Ohne „Spielmaterial“ (im weitesten Sinne) erstickt das Spiel — oder es kommt nicht zustande.

Im Spiel steht *nicht das Produkt des Mediums* zur Debatte; im Spiel wird das Medium nicht nur als Produktionsmittel gebraucht. Das Spiel bringt *das Medium in seinen Möglichkeiten selbst* zur Entfaltung und Konkretisierung. Gerade dadurch, daß das Medium nicht auf seine Leistungsfähigkeit in bezug auf ein vorherbestimmtes Produkt und Bedürfnis hin in Anspruch genommen wird, seine Kapazität nicht durch von außen gesetzte drängende Ansprüche eingeengt und spezialisiert wird, werden die Voraussetzungen geschaffen, daß das Medium sich selbst eigenständig und trotzdem methodengerecht und medienspezifisch in einer Weise darstellen kann, die sonst auf keine andere Weise herausgefordert werden kann.

Die Auffassung der Medien als Produktionsinstrumente (als ihrem einzigen Zweck) verkürzt ihre wahren Dimensionen. Wenn die Kunst nur als Instrument zur Befriedigung sogenannter und auch wirklicher ästhetischer Bedürfnisse, Religion und Ethik nur als (vorläufig noch brauchbare) Instrumente zur Regelung kommunikativer Beziehungen zwischen den Menschen angesehen werden, dann werden sie ihrer intermediären Kontrollfunktion beraubt. Die Möglichkeit, tatsächlich alle Medien und alles instrumentalisieren zu können, hat dazu geführt, den Grad der Instrumentalisierung (im Strukturplan heißt es Operationalisierung) als den einzigen Maßstab für Kontrollen zuzulassen.

Nach diesen mehr allgemeinen Darlegungen über die Bedeutung des Spiels für die Entfaltung der Medien und damit des für die Produktion so wichtigen Wirklichkeitsverhältnisses möchte ich nun den konkreten Verlauf einer solchen Spielaktion im Medium des Bildes darstellen³.

Ein Bild wird gemacht, indem Material, das vorhanden ist, verändert wird. Die Materialveränderung wird von zwei Faktoren bestimmt: Erstens von der Absicht des Künstlers, etwas — vielleicht irgend etwas — zu machen, und zweitens von der Widerständigkeit des Materials. Diese kann sich in der verschiedensten Weise äußern: Sperrigkeit gegen räumliche oder farbige Darstellung, Verweigerung von Glätte und Glanz, Härte, Brüchigkeit, ungewollte Saugfähigkeit, Festgelegtheit der kleinsten Flächeneinheit (wie beim Knüpftappich) usw. Die Arbeit gegen den Materialwiderstand zum Zweck der Erzeugung des Bildwerks bleibt solange *Arbeit*, wie sie selbst noch nicht thematisch wurde, das heißt, die Eigentümlichkeiten des Materials als *Gegner* des Bildes verstanden werden. In dieser Situation befindet sich der Figurenmacher des Wachsfigurenkabinetts, der, obwohl er bereits ein Material mit geringem Widerstand benutzt, alles daransetzt, nur ja zu verhindern, daß „das Wachs“ gesehen wird. Jeglicher Naturalismus ist dadurch gekennzeichnet, daß er die Figuren dem Material und der Vorlage „abtrotzt“; solches

³ Die folgenden Ausschnitte sind ein Vorabdruck aus meinem Buch „Mensch und Bild“ in der Reihe „Wege der Menschwerdung — Bildbücher zur pädagogischen Anthropologie“, herausgegeben von Paul Ascher in Verbindung mit dem Deutschen Institut für Bildung und Wissen, verlegt im Spee-Verlag, Trier.

„Ringens um die Form“ endet im bravourösen Kunststück, dem, wegen seiner leichten Nachprüfbarkeit, oft eher Bewunderung gezollt und Beifall gespendet wird als dem Kunstwerk. Auf dieser Grundlage wachsen die Mißverständnisse, nach denen eine Steinskulptur „schwerer“ zu machen ist als eine Tonplastik. Für den Künstler, der ein Bild (und nicht ein Abbild) im Sinn hat, beginnt *das* Spiel in dem Augenblick, in dem er das Material und *die Formsprache selbst* den Gegenstand seines Bildes aussprechen läßt. Das Spiel beginnt, wenn es nicht um die Verdoppelung des Gegenstandes (einmal in der Realität, einmal im Abbild) geht, sondern wenn die Bildsprache selbst etwas zum Thema des Bildes zu sagen hat. In diesem Vorgang spielt der Künstler aber immer noch nicht *sein* Spiel, weil er in einer Tradition von Werkvorgängen steht, die schon von jeher die Bildsprache zugleich mit dem Bilde thematisch gemacht haben. Die Spielregeln, unter denen sein Spiel mit der Formsprache steht, findet er in den von der Geschichte bestätigten Werken vor. Der Künstler gelangt zu *seinem* Spiel, indem er gegenüber den vorfindlichen Spielregeln als „Spielverderber“ auftritt und ein neues Spiel mit neuen Regeln kreiert. So wird verständlich, daß die meisten Spieltheorien, die auf Sicherung der Spielregeln bedacht sind, den künstlerischen Akt vom Spiel ausschließen, weil die Überschreitung des Spielfeldes als Regelverstoß gilt.

So sehr dies „objektiv“ gelten mag, so sehr ist der Künstler wirklich in denjenigen Momenten seines Bildes, in denen er frei ist, ein Spieler, der sich zur Gänze in den Spielraum hineinversenkt. Das Bild ist, im Gegensatz zu anderen Sachen, etwa seinem Federhalter oder seiner Palette, *kein Objekt* für den Künstler, vielmehr ein *wirklicher Partner*, auf den er eingeht und mit dem er gemeinsam spielt. Der Künstler wäre in der Tat ein Spielverderber, wenn er um gewisser Regeln willen, die hinsichtlich *dieses* Spiels Willkürlichkeiten bedeuteten, das Spiel abbräche oder verkürzte. Das Partnerschaftsverhältnis zwischen Künstler und Bild ist in Wirklichkeit hintergründiger, weil es dynamisch ist. Das entstehende Bild nämlich kann nur insofern Partner sein, als es schon konkretisiert ist. Aber auch der Spieler (oder Künstler) konkretisiert sich *als Mitspieler im Bildmedium* erst nach und nach in einem zeitlichen (geschichtlichen) Vorgang, so daß nicht vorgegebene oder vorliegende, sondern *werdende* Partnerschaft das gegenseitige Verhältnis bestimmt.

Das Spielmoment zeigt sich in doppelter Weise: Wo immer Bilder gemacht werden, unterliegen sie einerseits „objektiven Regeln“, die von der Kultur insgesamt vorgegeben sind, und andererseits erfüllen sie Regeln, die innerhalb des bisherigen Regelkanons Abweichungen bedeuten. Die Abweichung wird vom Künstler, der das Bild macht, nicht als solche, sondern vielmehr als die selbstverständliche Antwort auf eine Spielsituation empfunden. Die Tatsache der Abweichung wird ihm erst in der Reaktion seiner gesellschaftlich-kulturellen Umgebung bewußt. Nun handelt es sich beim Spiel nicht um einen Vorgang, bei dem das Bewußtsein ausgeschaltet wird; im Gegenteil sieht sich das Bewußtsein im Akt der bildnerischen Formulierung des Bildgegenstandes so stark engagiert, daß es sich gegenüber gesellschaftlicher Kritik gerechtfertigt weiß.

Solches Spiel ist die Basis für die Hervorbringung von Kreationen, auch wenn nicht jedes geglückte Spiel zu einer schöpferischen Leistung gedeihen muß.

Wo der Künstler spielt, handelt es sich also um mehr als nur um Variationen oder um mögliche Fälle innerhalb eines geschlossenen Systems. Vielmehr handelt es sich um (bisher) unmögliche Fälle, weil das System selbst Gegenstand der Veränderung ist.

Deshalb sind mathematische Spieltheorien, wie sie von der Informationsästhetik gelegentlich angezogen werden, im Bereich des Bildschaffens unzureichend.

Die Motivation zum Verlassen des bisherigen durch Regeln abgesteckten Spielfeldes, welches das Arbeitsfeld des Künstlers ist (in dem er zwar *das*, aber noch nicht *sein* Spiel spielt), ergibt sich zunächst aus dem Ursprung seines Arbeitsfeldes als einem einstigen Spielfeld. Das Arbeitsfeld des Künstlers ist übersät mit Hinweisen darauf, daß nichts so hätte sein müssen, wie es tatsächlich ist, und daß das, was (noch) ist, so wie es ist, gut ist, beziehungsweise als Faktum hingenommen werden muß.

Der Spielbegriff, der unserer Überlegung angemessen ist, muß dynamisch sein, weil er Spiel *produziert*, im Unterschied zum statischen Spielbegriff, der den meisten Spieltheorien zugrunde liegt. Für den statischen Spielbegriff ist das Moment der Wiederholbarkeit in der Spiel-Reproduktion wesentlich. Der dynamische Spielbegriff setzt hingegen voraus, daß die Struktur des Spiels immer neu gefunden und im Finden erfüllt wird. Da es sich nicht um Reproduktion handelt, muß in jeder Situation das Spiel selbst neu gefunden werden, was jeweils das Erfassen der Situation voraussetzt.

Daß das *Spielresultat* ein *Werk* ist beziehungsweise sein kann, ändert nichts an der Tatsache, daß es einem Spielgeschehen entstammt. In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, daß weder *Scheuerl* noch *Huizinga* das *Risiko*, den Spieleinsatz, besonders ernst nehmen. Das ist namentlich für *Huizinga* auffällig, welcher Kulthandlungen, magische Riten und die Religion selbst unter dem Begriffsinhalt „Spiel“ betrachtet. Ohne ihm in dieser Hinsicht widersprechen zu wollen, muß aber gerade im Bereich der Religion das Risiko erkannt werden, welches jeder eingeht, der im Mysterium und im sakralen Raum mitspielt: denn darin liefert er sich der Spielstruktur und zugleich den mit ihr gegebenen Inhalten aus, so daß er sich als ein Veränderter zurückempfängt. Allerdings: Im Spiel wird nicht der *ganze Mensch gefordert* (außer vielleicht im Liebespiel); vielmehr wird er nur partikular in bezug auf das Medium gefordert, auf das er sich einläßt, obwohl dies nicht ausschließt, daß er als Ganzer auf das Spiel *konzentriert* ist. Der Ernst „des Lebens“ stellt sich erst ein, wenn das Ergebnis des Spiels mit dem Gesamtbewußtsein des Menschen konfrontiert wird und *dabei Entscheidungen* für den Lebensvollzug erforderlich werden.

Dennoch: Der wahre Spieleinsatz ist stets der Mensch, der diesem Einsatz freilich mit Geld, Ansehen oder „Ehre“ symbolischen Ausdruck verleihen kann. Derjenige aber, der Bilder macht, riskiert immer einen Teil oder noch mehr seiner bisher gesicherten Position und bringt sie in den Spielvorgang ein, aus dem das Entscheidende des Werkes hervorgeht. Darin unterscheidet sich das Spiel von der Arbeit: Die Arbeit baut gesicherte Positionen aus, freilich mühsam, aber ohne Risiko. Das Spiel hingegen wagt etwas, riskiert Gegenwart und Zukunft. Das Risiko besteht darin, daß in dem von Notwendigkeiten freien Spielraum die Sicherheit des Zusammenhangs der realen Welt mit dem sie vorstellenden Medium aufgegeben wird. Das Zeichen, Wort oder Bild, in dem der reale Gegenstand bisher verwahrt und gesichert war; daß dieses Bild und jenes Wort die Welt verfügbar und durchschaubar machte und dadurch Sicherheit gewährte: das wird aufs Spiel gesetzt. Die Sicherheit und Manipulierbarkeit verheißenden Beziehungen zwischen der realen Sache und ihrem Bilde werden aufgelöst und durch neue Verknüpfungen ersetzt, ohne daß schon voraussehbar wäre, wie sie sich bewähren werden. Diesen Vorgang darf man jedoch nicht mit dem Experiment verwechseln.

Was hier am Beispiel künstlerischen Schaffens gezeigt wurde, spielt sich in der Entwicklung des Kindes zum Erwachsenen gleichermaßen ab. — Mit jedem Bild, das ein Kind zeichnet und in dem es eine neue Sicht für einen „bekannten“ Gegenstand formuliert, setzt es seine bisherigen Erfahrungen auch aufs Spiel. Aber das Kind bringt mit einer neuen Formulierung nur etwas *für es selbst* Neues, und es kann die Richtigkeit seiner neu gewonnenen Einsicht durch die Hilfe der ihm zugeordneten Erzieher bestätigen oder korrigieren lassen. Diese Hilfestellung, die der Lehrer leistet, ist natürlich nur durch seine tatsächliche Überlegenheit, durch seine effektiv größere Einsicht in den Sachverhalt legitimiert. Die Bestätigung durch den Lehrer oder das Curriculum kann die Bewährung der gefundenen Bildform nicht ersetzen. Daß sich eine Bildform zur Gliederung der Welterkenntnis bewährt, ist eine Erfahrung, die der Schüler selbst machen muß, weil sich sonst zwischen der Welt und den Mitteln, mit denen er sie begreift, eine unüberbrückbare Kluft auftut. Die Hilfestellung des Lehrers besteht darin, daß er dem Kinde einen Teil des Risikos tragen hilft, und zwar denjenigen, den das Kind noch nicht tragen kann. Für das Kind ist nämlich noch immer jener Teil des Spielfeldes riskant, der für den Künstler seines Kulturkreises bereits Arbeitsfeld ist. Die Erfahrung der Bewährung, welche ein entsprechendes Risiko beinhaltet, darf dem Kind nicht vorenthalten werden durch die *unmittelbare* Relativierung seines Spielergebnisses an wissenschaftlichen Theoremen, weil dadurch das Bewußtsein von der Konkurrenz der Medien im Hinblick auf denselben gemeinten Gegenstand nicht ausgebildet und selbständige Kontrolle unterdrückt wird.

Beim Kunstwerk ist leichter einsehbar: Sein Partner, mit dem die Gültigkeit oder *Richtigkeit des Ergebnisses* diskutiert wird, ist die geschichtliche Zukunft.

Ein geglücktes Spiel, so sehr es die Spieler beglücken mag, ist noch keine schöpferische Tat. Der voranstehende Abschnitt wollte die Bedingungen zeigen, unter denen Kreationen *möglich* sind; das schöpferische *Ergebnis* wird aber auf andere Weise ermittelt.

Als Kreation soll bezeichnet werden, was eine Situation schafft, die erstens nicht in jeder Hinsicht aus der vorangehenden ableitbar ist, zweitens die vorhergehende Situation übersteigt und drittens den selben Verbindlichkeitsanspruch wie die vorherige erheben kann.

Am Beispiel erläutert: Die Stilepochen Gotik, Renaissance und Barock können als solche Situationen aufgefaßt werden, bei denen die eine aus der anderen, wegen ihrer z. T. sehr verschiedenen Ansätze und Ursprünge, nicht abgeleitet werden kann. Die Renaissance folgt *auf* die Gotik, aber *nicht* aus ihr. Die Renaissance „übersteigt“ die Gotik, weil sich der im Renaissance-Stil erspielte und erarbeitete Verstehenshorizont seiner geschichtlichen Epoche angemessen zuordnet. Die Verbindlichkeit (Zweckmäßigkeit) der Renaissance ist für ihre Zeit nicht geringer als die der Gotik für ihre Zeit.

Jackson und Messick unterscheiden „zwischen einer internen und externen Angemessenheit“ als Bewertungskriterien für schöpferische Produkte, d. h.: „das nun erreichte System muß sowohl in sich stimmig sein als sich auch stimmig in größere Systeme einpassen.“ Unsere Erörterungen haben sich vor allem auf die „interne“ Angemessenheit und deren Zustandekommen bezogen und sie als notwendige, wenn auch allein nicht hinreichende Bedingung für die (erhoffte) „externe“ Angemessenheit herausgestellt. Die interne Angemessenheit, die wir als *medieninterne* fassen, wird spielerisch eingeführt und bekommt ihre Stimmigkeit aus der Sicherheit, mit der das Spiel geglückt zu sein scheint.

Die externe Angemessenheit des Bildes zu kontrollieren ist unerlässlich. Das Spielresultat, hier das Bild, wird an die Wirklichkeit, wie sie in den anderen Weisen der Welterkenntnis erscheint, zum Vergleich angelegt und dabei auf ihre Zuverlässigkeit geprüft. Auch hierbei ergibt sich als Vorschlag eine Spielsituation, die erst später in wirkliche Erprobung umschlägt.

Die externe Angemessenheit zu prüfen ist freilich eine *interne Angelegenheit des Subjekts*. Der einzelne Mensch, der das Bild für sich selbst gemacht, beziehungsweise erkannt hat, erfährt, indem er mit ihm umgeht, in einer Art „innerer Diskussion“ dessen Stimmigkeit; er muß mit dem Bild leben und bemerkt dabei, ob es sich seinem sonstigen Weltbild einordnet oder nicht. Oft wird es vorkommen, daß das Bild nicht zu *allen* anderen Bewußtseins- und Lebensbereichen paßt. Dies kann zur Korrektur des Bildes, aber auch zur Korrektur in den anderen Bereichen führen.

Die objektive Leistung kommt erst zum Vorschein, wenn das Bild in die Öffentlichkeit tritt. Indem Bilder auch Informations- und Kommunikationsfunktionen erfüllen, fungiert die Öffentlichkeit, je nach dem, ob sie vom Kinde oder vom Künstler in Anspruch genommen wird, jeweils auf andere Art. Das Kind kommuniziert mit der Welt und der sozialen Öffentlichkeit über seine Bilder in der Weise, daß es mit ihnen die von der Kultur angebotenen Weltbilder im Maße seiner wachsenden Fähigkeiten und Einsichten aufnimmt; es entspricht der Existenzform des Kindes, in den von noch nicht verarbeiteten und eingesehenen Bereichen seines Lebens und seiner Kultur von den ihm zugeordneten Erziehern getragen und aus deren fürsorgender Liebe korrigiert zu werden, und zwar so, daß ihm die Korrekturen und Lehranweisungen helfen, die Kultur auf einem möglichst hohen und weiten und vielseitigen Niveau aktiv zu ergreifen und in der damit gegebenen graduell größer werdenden Selbständigkeit jene Souveränität zu erzeugen, die im Stadium des Erwachsenseins dazu befähigt und berechtigt, die Entwicklung der Kulturwelt fortzusetzen. Indem das Kind in seinem Bildschaffen von der Öffentlichkeit (über seine Erzieher) korrigiert wird, erweist sich die Informations- und Kommunikationsfunktion des Bildes in besonderem Maße *rückwirkend* auf den Urheber. Das Bild wirkt beim Kinde wie beim Künstler nicht nur informierend für andere, sondern auch für den Autor selbst. Mit dem Unterschied: beim Kinde geht das Bild der Kultur *nach*, beim Künstler geht es der Kultur *voraus*. Das Schöpferische im Bildschaffen unterscheidet sich beim Künstler und beim Kinde *subjektiv nicht*; dennoch wird der Begriff und die Tatsache des Schöpferischen vorwiegend denjenigen Leistungen zugeordnet, die sich *objektiv*, das heißt gegenüber der Kultur als neu, sinnvoll und brauchbar erweisen. Es muß also nicht jede subjektive schöpferische Leistung zu jeder Zeit zu einer objektiven gedeihen. Allerdings muß die objektive Leistung des Künstlers eine Schwierigkeit meistern, die in dieser Rigorosität dem Kind nicht abverlangt wird: Bei der Maßstabgewinnung für die Stimmigkeit seines Resultates kann und darf der Künstler dem gesellschaftlichen Urteil seiner Zeit nicht trauen. Er muß sein Werk allein verantworten, denn er führt nicht nur subjektiv für sich, sondern objektiv für die Welt eine neue Situation herbei. Die schöpferische Leistung des Künstlers besteht darin, etwas noch Unvergleichbares in die Kultur eingeführt zu haben, was diese nur einholen kann, wenn sie sich insgesamt auf das Werk hin verändert.

Nach diesem Exkurs in die Gefilde des Bildschaffens, in denen alles seine *eigene* Stimmigkeit haben muß, möchte ich auf den ausschnitthaften und exemplarischen Charakter meiner Ausführungen hinweisen. In dieser kur-

zen Darstellung konnte das Problem der „externen Angemessenheit“ nicht voll zum Austrag kommen. Die Fülle der Erscheinungen des gegenwärtigen Kunstbetriebes geben Aufschluß darüber, auf wie vielfältige Weise die Künstler die Probleme, die in der Gegenwart auftreten, anzugehen versuchen. Wahrscheinlich befinden wir uns *noch* in der Situation, in der sich *freie* Menschen stets befunden haben, daß sie nämlich *Entscheidungen* treffen müssen, für welche Kunstwerke und für welche Kunstangebote sie optieren, da eine vorgängige Sicherheit (selbst wissenschaftlich) nicht zu haben ist. Sicherheit in diesem Bereich könnte nur um den Preis der *Stagnation* erkaufte werden; das wäre dann natürlich die Sicherheit des Spießbürgers. Auch insofern stehen meine Ausführungen exemplarisch, als das Bild (vorgestellt im Kunstwerk) nur *ein* Beispiel für Kreation ist. Ich habe dieses gewählt, weil ich in in diesem Bereich tätig bin. Über das Zustandekommen kreativer Leistungen ist in den letzten Jahren viel gearbeitet worden. Kreative Leistungen sind in allen Bereichen möglich, also auch in der Wissenschaft und in der Technik. Aber sie fordern *in ihrem Medium* keine Entscheidungen heraus. Das Bessere ist des Guten Feind; innerhalb technisch-wissenschaftlicher Kategorien gibt es niemals Zweifel, was das bessere ist — oder man bewegt sich nicht in wissenschaftlichen Bahnen. Mit Recht weist der Strukturplan auf folgendes hin: „Der technische Fortschritt verändert ständig, was für die einzelnen an Kenntnissen und Fertigkeiten wichtig ist. Dies geschieht durch das Veralten von früher Gelerntem, durch das Hinzukommen neuer Erkenntnisse und Verfahrensweisen.“ (II-2.2 S. 52) In der Kunst aber gibt es kein Veralten. Genauer: Solange die Kunst lebt, sind es die immer wieder neu geschaffenen Werke, die erweisen, wie aktuell die überkommenen Werke sind. In der Kunst gibt es keinen Fortschritt, sondern nur die Aktualität der Gegenwart, die sich in einem Anspruch ausdrückt. Sie fordert Entscheidungen heraus, die an niemand und nichts, weder an den Spezialisten noch an die Wissenschaft noch an die Gesellschaft, zu delegieren sind.

Entscheidungen setzen Konflikte voraus, die aus der Wahlmöglichkeit entstehen. Der Strukturplan sieht den Konflikt im Curriculum nicht vor (außer für die Übergangszeit, bis er sich durchgesetzt hat 1-3.3 S. 32), er verzichtet auf das Angebot von Wählbarem. Denn der Konflikt tritt dann nicht mehr auf, wenn alles verwissenschaftlicht ist und sich auf einen Methodenmonismus konzentriert hat, so daß die inkommensurablen Eigenwerte anderer Medien überhaupt nicht mehr in den Horizont des Menschen gelangen können.

Vor dem Ende meiner Ausführungen möchte ich aber doch die Frage gestellt haben, wo denn das, was von mir als Forderung an den Strukturplan impliziert wurde, in den zur Zeit herrschenden Bildungsbetrieben vorkommt.

Aus der Erfahrung der von mir vertretenen Fächer kann ich nur sagen, es wird nicht ausgesprochen und konsequent verhindert, aber gefördert wird es auch nicht sonderlich.

Deshalb sollte der Strukturplan in seiner Ernsthaftigkeit und Konsequenz Anlaß sein, unsere Forderungen in Fragen an uns selbst zu verwandeln, damit sich der Strukturplan nicht am Ende für das kleinere Übel halten kann.

Wie heißt es dort auf Seite 55:

„Bildungsbedürfnisse, die außerhalb des beruflichen Bereichs liegen, werden... in ihrer Bedeutung leicht unterschätzt.“