
**Leuphana Universität Lüneburg
Fachbereich –Kunst-
Studiengang –BA Lehren und Lernen-**

BACHELORARBEIT

**Kritik und Alternativen zu Alphabetisierungsstrategien im
historischen und aktuellen Lese- und Kunstunterricht der
Grundschule am Beispiel analoger Visualisierungsansätze
in der Geschichte der Kunstpädagogik**

Autor: Andrea Cochius
[REDACTED]
[REDACTED]

Matrikelnr.: [REDACTED]
Telefon: [REDACTED]
Email-Adresse: [REDACTED]

Erstprüfer: Prof. Dr. Martin Lenz-Johanns
Zweitprüfer: Dr. Pierangelo Maset

Ort: Lüneburg
Abgabetermin: 29.7.2011
Bearbeitungszeit: zwei Monate

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	2
2	Vom Prinzip der Anschauung zu Alphabetisierungsstrategien von Bild und Schrift in der Geschichte der Pädagogik	6
2.1	Johann Amos Comenius` “Orbis sensualium pictus”, 1658	6
2.2	Analoge Visualisierungsansätze von Bild und Schrift seit Beginn der Lehre bis zu den Reformbewegungen der Kunstpädagogik um 1900.....	8
2.3	Das ABC der Anschauung von Johann Heinrich Pestalozzi.....	12
3	Die kunsterzieherische Reformbewegung um 1900.....	15
4	Weitere Formen der Alphabetisierung im Kunstunterricht des 20. Jahrhunderts	16
5	Zum Ansatz der „ästhetischen Alphabetisierung“ von Klaus Mollenhauer.....	22
6.	Alternativen für Alphabetisierungsstrategien im gegenwärtigen Kunstunterricht der Grundschule.....	31
6.1	Das Forschungsprojekt: „Bildliteralität und ästhetische Alphabetisierung“ von L. Duncker, G. Lieber und P. Gansen	31
6.2	Plädoyer für eine Hinwendung zum Prinzip der Sinnlichkeit nach Schiller im aktuellen Kunstunterricht	33
7.	Fazit.....	37
	Literaturverzeichnis.....	40

Anhang: Erklärung zur Bachelorarbeit

1 Einleitung

In seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“, 1793 verfasst, legt Friedrich Schiller in überzeugender Art und Weise dar, wie notwendig eine Vereinigung und Gleichberechtigung der beiden Prinzipien Sinnlichkeit und Verstand für die Bildung des menschlichen Charakters ist: „Um uns zu teilnehmenden, hilfreichen, tätigen Menschen zu machen, müssen sich Gefühl und Charakter mit einander vereinigen, so wie, um uns Erfahrung zu verschaffen, Offenheit des Sinnes mit Energie des Verstandes zusammentreffen muß,“¹

In der vorliegenden Arbeit beschäftige ich mich, wie der Titel aussagt, mit analogen Visualisierungsansätzen von Bild und Schrift und Alphabetisierungsstrategien derselben in der Geschichte der Kunstpädagogik. Ursprünglich ist mit Alphabetisierung die Aneignung von Lese- und Schreibkompetenz gemeint. In einem erweiterten Sinne wird unter Alphabetisierung jedoch auch die systematische Aneignung, - das „Lesen lernen“ - , eines in seine Elemente zerlegten Kulturproduktes, also auch eines Kunstwerkes, verstanden.

Es werden schon besonders seit Beginn des institutionalisierten Unterrichtsbetriebes bis heute Versuche unternommen, die Aneignung von künstlerischer Kompetenz mithilfe von Alphabetisierungsstrategien zu systematisieren und also planbar zu gestalten. Das verwundert nicht weiter, wenn man bedenkt, dass Unterricht als ein planmäßiger Lehr- und Lernprozess definiert wird.

Das Schreiben als anerkannte Kulturtechnik bot schon vor dem institutionalisierten Unterrichtsbetrieb, also während der Lehre, in vielerlei Hinsicht ein wichtiges Bezugsfeld.² Es wurden vor allem seit Beginn der Lehre bis zur kunstpädagogischen Reformbewegung um 1900 für die Aneignung von Zeichenkompetenz ähnliche visualisierende Methoden verwendet wie für das Erlernen von Schreibkompetenz.

Ein Alphabet ist ein elementarisiertes und systematisierbares Kulturprodukt und somit mit Verstandestätigkeiten eng verbunden. Denn Systematisierung und Planungstätigkeit sind

¹ Schiller, Friedrich: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen*. Ditzingen: Reclam 1995, S. 53.

² vgl. Kemp, Wolfgang: „...einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“. *Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1870 – Ein Handbuch*. Frankfurt am Main: Syndikat 1979, S. 122.

Verstandesleistungen. Alphabetisierung kann daher als Indikator für das Prinzip gelten, was Schiller Vernunft nannte. Betrachtet man die zahlreichen Versuche in der Geschichte der Kunstpädagogik, Kunst oder allgemeiner: ästhetische Produkte lesbar zu machen, drängt sich die Frage auf, ob Sinnlichkeit und Vernunft sich die Waage halten. Untersucht man zusätzlich noch die unterschiedlichen Intentionen dieser Art von Rationalisierung, lässt sich erörtern, in welche Richtung Kunstpädagogik gegenwärtig tendieren kann und sollte.

Um zu untersuchen, inwiefern Alphabetisierungsstrategien im gegenwärtigen Kunstunterricht sinnvoll sind, werde ich im Laufe meiner Arbeit den Fokus auf Stationen der Geschichte der Pädagogik und Kunstpädagogik richten, an denen diese Art der Systematisierung besonders zum Tragen kommt. Auch „[...] angesichts einer modernen Kunst, die sich über Diskurs- und Bedeutungsverweigerung definiert bzw. deren Bedeutung sich vom Was auf das Wie der Aussage verschiebt [...]“³. stellt sich die Frage, inwieweit man ihr eine Lesbarkeit noch unterstellen darf.

Für meine Untersuchung spielt zunächst die erste Fibel, die „Orbis sensualium pictus“ von Johann Amos Comenius (Erstausgabe: 1658) eine Rolle, deren Leistung es unter anderem war, eine Analogie zwischen Anschauung und Begriff herzustellen. Überhaupt ist die Zeit vom Beginn der Lehre an bis zu den kunstpädagogischen Reformbewegungen um 1900 relevant, da an ihr besonders deutlich wird, wie zugunsten einer Normierung des Unterrichtsbetriebes versucht wird, klar strukturierte Methoden für den Zeichenunterricht zu finden, was unter anderem dazu führte, dass „[...] *Lichtwark der Schulbildung seiner Zeit wohl zu Recht eine Vernachlässigung der Ausdruckskraft vor[warf], die ‚eine natürliche Kraft und Gabe des Kindes‘ sei, weshalb der Autor auf dem Kunsterziehertag in Weimar 1903 ‚die Entwicklung der Kräfte, der gestaltenden Kräfte‘ fordert [...].*“⁴

Desweiteren sind die Zeichenmethoden von Johann Heinrich Pestalozzi (*1746; †1827) und neuere Ansätze, wie z.B. die von Klaus Mollenhauer und Ludwig Duncker für meine Arbeit relevant. Für meine Thematik ebenfalls bedeutsam sind die Lehren des Bauhauses

³ Lenz-Johanns, Martin: *Kunstunterricht*. In: Hug, Theo (Hrsg.): CD-ROM der Pädagogik. Hohengehren: Schneider Verlag 1996.

⁴ ebd.

ab 1918, der rationale Kunstunterricht nach dem Ende des zweiten Weltkrieges und die Visuelle Kommunikation.

Wir werden sehen, was wir aus der historischen Betrachtung der ästhetischen Alphabetisierungsstrategien- oder Ansätze für den gegenwärtigen Unterricht lernen können. Es gilt vor einem bildungstheoretischen Hintergrund zu klären, ob und inwiefern Alphabetisierung im ästhetischen Bereich Sinn gemacht hat und gegenwärtig macht.

Die Idee, Bild und Schrift für die Praxis der Pädagogik als ineinander übertragbar anzusehen, das heißt, den Aufbau des Bildes für ähnlich verstehbar und zerlegbar zu halten wie den der Schrift, hat eine lange Tradition. Wir werden im Folgenden einige Stationen besuchen, womit ich gleichzeitig betone, dass hier nicht versucht werden soll, die Geschichte der Kunstpädagogik in ihrer Vollständigkeit aufzuführen, sondern ich zeige diejenigen Umstände auf, die mir unter dem Aspekt der Alphabetisierung besonders wichtig erscheinen. Diese Vorführung kann hilfreich sein, um Alphabetisierung in Bezug auf Bilder in ihrer Entwicklung zu verstehen und um ein Bewusstsein für die Intentionen zu schaffen, die zu dieser Art von Systematisierungsversuchen führen. Wie sehen die Vor- und Nachteile von Alphabetisierungsstrategien für die Kunstpädagogik innerhalb des jeweiligen historischen Kontextes aus? Wir wollen überlegen, was wir aus dem geschichtlichen Verlauf der alphabetisierenden Visualisierungsansätze lernen können, um auf dieser Grundlage die gegenwärtige (Kunst-) Pädagogik besser gestalten können.

Eine Aufgabe der Pädagogik und Didaktik ist es, dem Schüler ein Weltbild zu vermitteln, das für seine Entwicklung förderlich ist. Die voraussetzende Erkenntnis dafür ist die, dass die Welt nicht selbst vermittelt werden kann, sondern nur ein Bild von ihr.⁵ „Das Ziel, durch Unterricht die Augen zu öffnen und vielfältige Zusammenhänge unserer Lebenswelt zu erkennen, ist ein hoher und prinzipiell unabschließbarer Anspruch, dessen Einlösung immer wieder neuer Wege und kreativer Zugänge bedarf.“⁶

⁵ vgl. Duncker, Ludwig: *Ästhetische Alphabetisierung als Bildungsaufgabe*. In: kursiv – Journal für politische Bildung. Heft 2, 2006, S. 12-24, S. 12.

⁶ ebd.

Ludwig Duncker meint hierzu, dass wenn wir Bilder von der Welt entwerfen, notwendig eine Differenz von Welt und Weltbild entstehe „[...] mit allen erkenntnistheoretischen Risiken und Gefahren, Täuschungen und Trugbildern.“ Aber gleichzeitig mache die Arbeit an den Grenzlinien zwischen Perspektivität und Wahrheit das Lernen auch wieder interessant, entreiße es einer falschen Eindeutigkeit und gewänne den Anschluss an die philosophische Grundhaltung „[...] dass Wahrheit gesucht und gefunden, geprüft und einer Verständigung zugeführt werden muss.“⁷ Die überzeugende Annahme, dass eine Differenz zwischen Welt und dem zu vermittelnden Weltbild vorliegt, wirft jedoch die Frage auf, ob die Methode einer Alphabetisierung, die ja von der Möglichkeit einer systematischen Zuführung klar definierter Inhalte ausgeht, diesem Anspruch gerecht werden kann.

In dieser Arbeit beziehe ich mich hauptsächlich auf den kunstpädagogischen Bereich, wobei auch der Schreibunterricht thematisiert wird, da die Unterrichtsmethoden im Schreib- und Zeichenunterricht, besonders vor den Reformbewegungen um 1900, deutliche Parallelen aufweisen, und nicht zuletzt deshalb, weil sich der Begriff „Alphabetisierung“ ursprünglich auf die Vermittlung von Lese- bzw. Schreibfähigkeit bezieht. Alphabetisierung ist aber auch Thema in der allgemeinen Pädagogik, wie das z.B. bei Johann Amos Comenius oder Johann Heinrich Pestalozzi der Fall ist.

Auch in der aktuellen pädagogischen Debatte gibt es keine Einigkeit darüber, auf welche Weise die Beschäftigung mit ästhetischen Ereignissen innerhalb eines Bildungsvorganges am sinnvollsten einzusetzen ist.

Im folgenden Kapitel werde ich Alphabetisierungsstrategien in ihrer historischen Dimension darstellen und die Verknüpfungspunkte zwischen den einzelnen Stationen verdeutlichen bzw. die Unterschiede der einzelnen Positionen und Situationen herausstellen. Dabei soll ebenfalls untersucht werden, welche Intentionen sich jeweils hinter diesen Systematisierungsvorhaben verbargen, und wie sie sich letztendlich auf die Entwicklung der Kunstpädagogik ausgewirkt haben. Die Unterteilung dreier Etappen möchte ich an dieser Stelle vorweg nehmen: Ein entscheidender Umbruch innerhalb der Kunstpädagogik ist erstens der, dass am Beginn der Fokus auf der Zeichnung lag, zweitens nach den Reformbewegungen im Zeichenunterricht die Kunst selbst verstärkt im

⁷ ebd.

Unterricht zur Geltung kam, während drittens aufgrund einer zunehmenden Vermischung von Kunst und Alltag sich der gegenwärtige Diskurs eher um eine ästhetische Erfahrung dreht. Für all diese Bereiche setzen die Befürworter einer Alphabetisierung in der Kunstpädagogik voraus, dass der Lerngegenstand in seine Elemente zerlegbar ist. Wir wollen im Folgenden überprüfen, wie sehr diese Annahme innerhalb der verschiedenen Phasen fruchtbar ist.

2 Vom Prinzip der Anschauung zu Alphabetisierungsstrategien von Bild und Schrift in der Geschichte der Pädagogik

2.1 Johann Amos Comenius' "Orbis sensualium pictus", 1658

Auf dem böhmischen Reformpädagogen Johann Amos Comenius gründet das Prinzip der Anschauung. Es meint, dass der Lerngegenstand dem Schüler über die Sinne hin zugänglich gemacht werden soll: „*Man sollte die Weisheit so viel als möglich nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus der Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen [...]. Die Dinge müssen den Sinnen nahegebracht werden: Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl.*“⁸ Dieses Prinzip erfreut sich bis heute hoher Beliebtheit in der Didaktik. Comenius' Werk „Orbis sensualium pictus“ von 1658 ist nicht nur das erste illustrierte Kinderbuch sondern zugleich auch die erste Enzyklopädie für Kinder. Der Autor spricht sich zwar für eine möglichst direkte Begegnung mit der Welt und im gewissen Maße gegen Bücher aus, jedoch ist der Einbezug bildlicher Anschauung in Anbetracht begrenzter Möglichkeiten innerhalb einer Unterrichtsstätte und für die damaligen Verhältnisse ein großer Fortschritt.

Comenius versuchte auf diese Weise eine Vermittlung der objektiven Welt an das Subjekt durch Symbolisierung, indem er erstens eine Übersetzung der Welt in ein Bild durchführte

⁸ Comenius, Johann Amos: *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren (1657 - 1658)*. Flitner, Andreas (Hrsg.). 8. Auflage. Stuttgart 1993, S. 136f.

und zweitens eine Übersetzung des Bildes in Worte. In seinem „Orbis pictus“ beschreibt er einen kindgerechten Weg durch eine Welt, die als Schöpfung Gottes thematisiert wird. Er vermittelt ein in sich geschlossenes theologisches Weltbild, das einen religiös begründeten Sinn des Lebens aufzeigt.⁹

Die Bedeutung der Anschauung zur Erkenntnisgewinnung ist bis heute unumstritten. Besonders wichtig ist sie für die Steigerung der Lerneffektivität und Gedächtnisleistung von Jugendlichen und Erwachsenen. In der Lernpsychologie gibt es viele und gute Argumente, die eine Begründung für das didaktische Prinzip liefern.¹⁰ Hier erheben seine Illustrationen aber nicht den Anspruch einer künstlerischen Ausbildung, sondern dienen der Vermittlung eines klar strukturierten, religiösen, sinnvermittelnden Weltbildes. Diese Art der Alphabetisierung ist von ganz anderer Art als z.B. die, die Klaus Mollenhauer Ende des 20. Jahrhunderts anstrebt. Comenius beschränkt sich in seiner Fibel auf reale Gegenstände, die er in eine naturalistisch zeichnerische Darstellung übersetzt, die wiederum dazu dient, die dazugehörigen Begriffe und das daraus zusammengesetzte Weltbild verständlich zu machen. Mollenhauer interessiert sich zwar ebenfalls für eine Verbindung der inneren mit der äußeren Welt. Ästhetisches Empfinden ist für ihn ein innerer Bewusstseinsmoment, der entsteht wenn die Aufmerksamkeit auf die Empfindung gelenkt wird, die wiederum während der Aufmerksamkeitsausrichtung auf ein ästhetisches Zeichen von Außen entsteht.¹¹ Im Laufe der kulturellen Entwicklung seien die kulturellen ‚Objektivierungen‘, auf die die innere Aufmerksamkeit auch gerichtet ist, jedoch immer unübersichtlicher geworden¹², und so ist es nach Mollenhauer an der Zeit und Aufgabe der Pädagogik, ein Alphabet (wobei er den Begriff Alphabetisierung metaphorisch verstanden wissen möchte) kultureller Erscheinungen zu entwickeln und dieses der nachfolgenden Generation zu vermitteln.¹³ Es geht ihm also wie bei Comenius um die Vermittlung einer

⁹ vgl. Duncker 2006, S. 14.

¹⁰ vgl. Pietrzyk, U.: *Psychologie des Lernen. Biologische und Psychologische Grundlagen des Lernens. Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften, Fachrichtung Psychologie.* Dresden: TU 2009, S. 3 f.

¹¹ vgl. Mollenhauer, Klaus: *Ist ästhetische Bildung möglich?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), H. 4, S. 448.

¹² vgl. Mollenhauer 1988, S. 444.

¹³ vgl. Mollenhauer, K.: *Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie.* In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* Darmstadt 1990, S. 11.

äußeren Welt an das Individuum. Aber während sich Comenius noch auf die Vermittlung eines willentlich überschaubaren Weltbildes beschränkte, erhebt Mollenhauer in seiner Theorie einer ‚ästhetischen Alphabetisierung‘ den Anspruch, gewissermaßen für sämtliche Kulturprodukte ein objektives Deutungsregister zu finden.

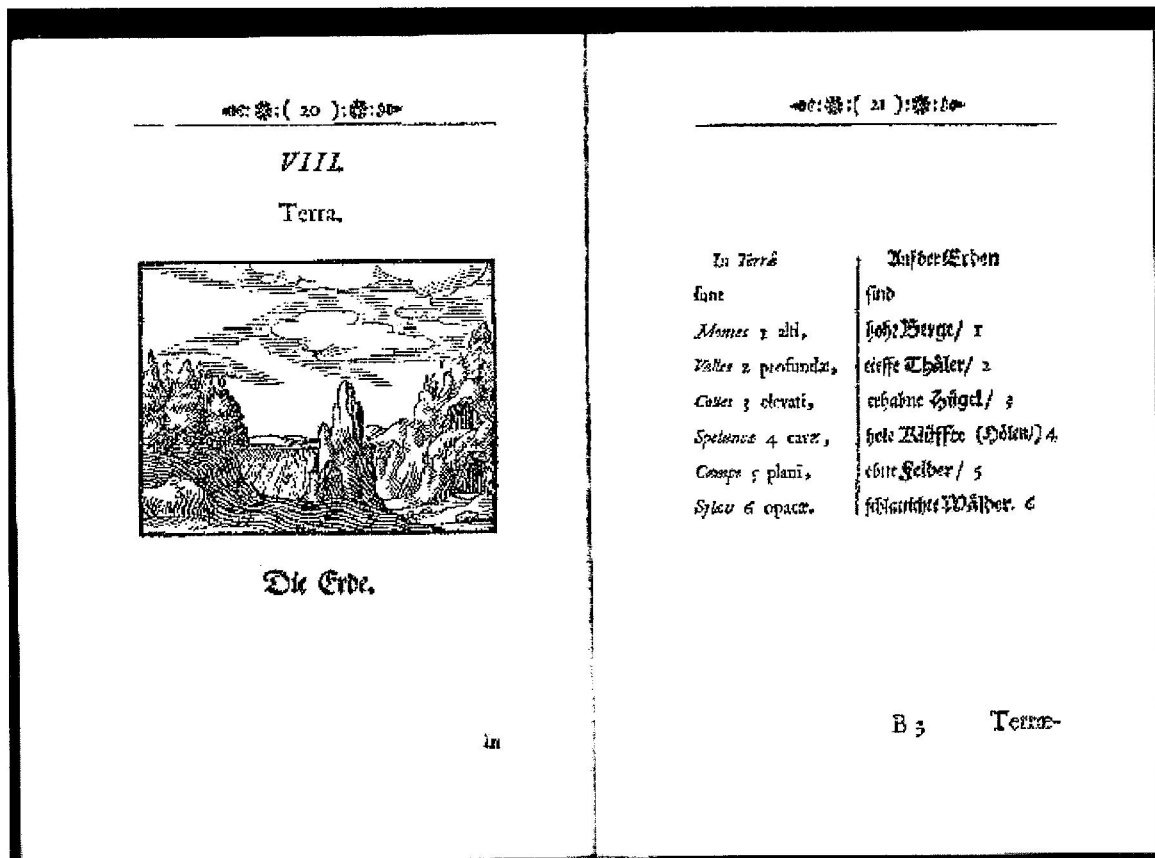


Abb.: S. 20 im *Orbis sensualium pictus* von Johann Amos Comenius

2.2 Analoge Visualisierungsansätze von Bild und Schrift seit Beginn der Lehre bis zu den Reformbewegungen der Kunstpädagogik um 1900

Betrachtet man die analogen Visualisierungsansätze von Bild und Schrift im Verlauf der Geschichte der Kunstpädagogik, lassen sich bezüglich der Alphabetisierungsstrategien interessante Entdeckungen machen. Auch wenn es zeitweise nur die Produktionsmethode war, die Bild und Schrift miteinander in Verbindung brachte, wird dadurch gerade zu Beginn des institutionalisierten Unterrichtsbetriebes deutlich, dass eifrig versucht wurde,

den Zeichenunterricht zu systematisieren, um eine überprüfbare Normierung für den Unterrichtsbetrieb und die Lehre zu gewährleisten. Zu diesem Zweck wurden für die Zeichenmethoden auch andere Wissenschaften, wie z.B. die Mathematik, zu Hilfe genommen. „Kunst“, oder eher die Zeichnung und ihre Produktion, wurden so in ihre vermeintlichen Elemente zerlegt, um sie „lesbar“ und lehrbar zu machen – es handelt sich also um eine weitere Art der Alphabetisierungsstrategie. Inwiefern unterscheiden sie sich jedoch von der Comenius‘ oder Mollenhauers? Und wo bestehen Ähnlichkeiten? Was sagen sie über das Alphabetisierungsprogramm aus? Betrachten wir diese Zeichenmethoden einmal genauer:

Laut Kemp lässt sich die Pädagogikgeschichte des Zeichnens in drei Phasen gliedern: bis zum 16. Jahrhundert herrschte die Lehre, danach bestehen nebeneinander Lehre und Unterricht und im 19. Jahrhundert beginnt schließlich die Schulgeschichte des Zeichnens, wobei die Lehre seitdem fast ganz hinter die Formen Unterricht und Schule zurücktritt.¹⁴ Während der Lehre beschäftigte man sich hauptsächlich mit graphischen Methoden, wobei in der Handhabung und im Ausdrucksvermögen mit Feder und Stift „[...] zweifellos eine Affinität zum Schreiben, das als anerkannte Kulturtechnik in vielerlei Hinsicht für das Zeichnen maßgebend war [...]“¹⁵, bestand. Das Schreiben gab dem Lehrling eine erste sensomotorische Grundausrüstung, bevor er in die Werkstatt des Malers eintrat.¹⁶ Mit Beginn des institutionalisierten Unterrichtsbetriebes durch die Einführung der Akademien (die erste Kunstakademie wurde 1563 in Florenz gegründet) suchte man verstärkt nach einer überprüfbaren Normierung der Zeichenausbildung in der Lehre und in den Akademien.¹⁷ Dafür nahm man die Wissenschaften der Perspektive, Geometrie, Proportionslehre und Anatomie zur Hilfe. „Die Mathematik sichert die Verbindlichkeit und damit die Möglichkeit allgemeinen Nachvollzugs.“¹⁸ So definierten auch Leon Battista Alberti und Leonardo da Vinci die Malerei als eine auf geometrischen Elementen beruhende Kunst: „Der Anfang der Malerei ist der Punkt, dann folgt die Linie, das Dritte

¹⁴ vgl. Kemp 1979, S. 121.

¹⁵ Kemp 1979, S. 122.

¹⁶ ebd.

¹⁷ vgl. Kemp 1979, S. 123.

¹⁸ Kemp 1979, S. 123.

ist die Fläche, das Vierte der Körper, der sich in dieser Oberfläche kleidet...“¹⁹ Kemp: „Die Reduktion der Komplexität geschieht hier durch Systematisierung der Darstellungsmittel nach ihrer quantitativen Beschaffenheit.“²⁰ Sowohl der methodische Bezug zur Schrift als auch allgemein die „Systematisierung der Darstellungsmittel“ sind Bestandteile einer Alphabetisierungsstrategie. Eine Lehre Alessandro Alloris beinhaltet eine Reduktion des Zeichnens auf die gerade und die krumme Linie, ein Modell aus dem Sprach- und Schreibunterricht. Schon in der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts empfahl Alberti: *„Ich wünsche, daß die Jünglinge, welche sich als Neulinge der Malerei widmen, es so machen wie ich es bei jenen sehe, welche das Schreiben lehren. Diese lehren zuerst die Form jedes Buchstabens für sich, was die Alten Elemente nannten; hernach unterweisen sie, wie die Silben und dann die einzelnen Worte zusammengefügt werden. Die gleiche Methode möge man beim Malen befolgen.“*²¹ Denis Diderot schreibt 1767: „Eine Nation, in der man Zeichnen lernen würde, wie man Schreiben lernt, würde sich über alle anderen erheben, was das Kunsthandwerk und die Künste anbelangt.“²²

Nach 1600 entstand bezüglich der Zeichenpädagogik nicht viel Innovatives. Es etablierten sich Vorlagenbücher, die die Werkstatttradition fixierten und dem Laien zum Kopieren angeboten wurden.²³ Eine Erneuerung für den Zeitraum 1750-1800 war die Begründung einer Didaktik des Landschaftszeichnens. Eine weitere, dass sich die Lehren mit der Institution Schule zu verbinden begannen, da einige fachpädagogisch bewusste Lehrer die Ergebnisse des kopierenden Zeichnens als ungenügend empfanden und so nach einer Methode suchten, die den planmäßigen Aufbau der ersten Schritte absicherte. Hinzu kamen die neuen Techniken des Lavierens und Aquarellierens. Dadurch löste man sich allmählich von der Technik des Kopierens.²⁴

¹⁹ L. da Vinci, zit. nach: Kemp 1979, S. 123.

²⁰ Kemp, 1979, S. 123.

²¹ L. B. Alberti, zit. nach: Kemp 1979, S. 127.

²² Diderot, D., zit. nach: Kemp 1979, S. 150.

²³ vgl. Kemp 1979, S. 131.

²⁴ vgl. Kemp 1979, S. 135.

Die Schule wollte eine sekundäre Ausbildung in einem Handwerk nicht ausschließen und setzte so auf hohe Genauigkeit der Zeichnung, die mit Hilfswerkzeugen erreicht wurde. Aber die Beschränkung der Lehrinhalte und der Verzicht auf freie Erfindung blieben nicht aus. Man konzentrierte sich im Schulunterricht auf das Handwerkliche und trennte dieses vom Künstlerischen. Zudem war das Zeichnen im 18. Jahrhundert Grundlage für fast jeden Beruf.²⁵

Alphabetisierung findet hier also vornehmlich zugunsten einer Aneignung von Zeichenkompetenz, oder allgemeiner, einer sensomotorischen Grundausbildung statt. So kommt zwar nun teilweise ein künstlerischer Bezug hinzu, jedoch ist dieser, da es vor allem um einen überprüfbaren und planbaren Unterrichtsablauf ging und das Zeichnen lediglich im Hinblick auf einen Beruf eingeübt wurde, mechanischer Natur. Es mangelt diesen Ansätzen an Subjektivitätsbezug und einem über das Handwerkliche hinausreichenden Bildungsanspruch. Die Intentionen zielen vor allem auf die Stärkung des heimischen Absatzmarktes.

Trotzdem sollte Schule auch einer allgemeinen Bildung dienen und nicht nur auf ein Handwerk vorbereiten. Auch Johann Heinrich Pestalozzi, auf dessen „ABC der Anschauung“ ich in dem an dieses Kapitel anschließenden Exkurs näher eingehen werde, formulierte Anfang des 19. Jahrhunderts diesen Anspruch. Er lehnte den reinen Utilitarismus ab und räumte die Möglichkeit ein „[...] die Arbeiten und Fächer der Industrie selbst in Mittel der Menschenbildung zu verwandeln.“²⁶

Während Pestalozzi den Begriff „Kunst“ meist noch im Sinne von Können und Handwerk gebrauchte, meinte Schmid bereits die Kunst des Künstlers und sein Zeichenunterricht verstand sich schon als Kunst-Unterricht. Der Pestalozzischüler Fröbel erhebt den Akt des Zeichnens zu einem gottähnlichen, da schöpferischen Akt.²⁷

Doch es lag eine Gefahr darin, dass „[...] das Zeichnen zunehmend den Standards einer allgemeingültigen Pädagogik unterworfen [...]“ wurde und daher eine Tendenz entstand,

²⁵ vgl. Kemp 1979, S. 151.

²⁶ Pestalozzi, zit. nach: Kemp 1979, S. 153.

²⁷ vgl. Kemp 1979, S. 156.

„[...] das Zeichnen ‚schulförmig‘ zu machen.“²⁸ Ein Beispiel dafür ist Pestalozzis Schüler Peter Schmid, der 1823, beeinflusst von Pestalozzis erfolgreicher Elementarisierung des Lernprozesses im Lese- und Schreibunterricht, „[...] das geometrische Formenrepertoire zum Ausgangspunkt und alleinigen Mittel der Geschmacksbildung [...]“ nahm. Was darin endete, dass „[...] selbst große Teilnehmergruppen in einer Form von 'exercieren' zur Nachahmung von Vorlageblättern gebracht wurden. Ergebnisse solchen Lernens als Hinführung zur Kunst konnten examiniert werden. Die Formalisierung dieses Ansatzes blieb allerdings nicht ohne Folgen.“²⁹

Es liegt eine Ironie darin, dass Pestalozzi in seinem gehobenen und ehrenwerten Anspruch, das Zeichnen in den Dienst einer allgemeinen Menschenbildung zu stellen, sich doch so gar nicht auf die Kunst des Künstlers bezog, während Peter Schmid verantwortete, dass sein „Kunst-“Unterricht sich im Nachahmen von Vorlageblättern verlor. Alphabetisierung findet hier im Übrigen innerhalb eines zum einen sehr hoch und zum anderen sehr niedrig gearteten Anspruchs statt. Mit Pestalozzi bekommt das Zeichnen einen Wert, der über das rein Handwerkliche weit hinaus reicht.

2.3 Das ABC der Anschauung von Johann Heinrich Pestalozzi

Mit Pestalozzi stelle ich nun eine weitere Alphabetisierungsstrategie vor. Auch er stellte, wie einst Comenius, seine Pädagogik in den Sinn der Anschauung. Er machte sich daran, ein Formen-Alphabet zu entwickeln, ein ABC der Anschauung, das ebenso funktionieren sollte wie das Alphabet für die Schrift oder so wie die Zahl als Beschreibung quantitativer Verhältnisse funktioniert.³⁰

Eine seiner Methoden, in der der Prozess des Schrifterwerbs mit Hilfe geometrischer Grundformen systematisiert werden sollte, ist zu diesem Zeitpunkt nicht neu, aber was mit

²⁸ vgl. Kemp 1979, S. 159.

²⁹ Lenz-Johanns 1996.

³⁰ vgl. Pestalozzi, Johann-Heinrich: *Pestalozzi's sämtliche Schriften. Ein Buch für das Volk*. 3. Auflage. Stuttgart und Tübingen: Cotta'sche Buchhandlung 1820 (Band 4-6), S. 164.

dem Vorhaben „fürs Schreibenlernen zuverlässige und unfehlbare Grundsätze aufzufinden“³¹ begann, steigerte sich bei Pestalozzi in der Idee, diese Übungen als Fundament einer elementaren Pädagogik zu begreifen. So wurde der Inhalt der Grundverfahrensweisen der beruflichen Praxis selbst zu einer allgemeinen Form erhoben. Sie sollen „einer wahren Entwicklung und Bildung der Menschenkraft“ dienlich sein.³²

Vor Pestalozzi war der Grund der Legitimation des Zeichenunterrichts, dass das Zeichnen fast allen Gewerben diene, danach eine anthropologische Fundierung nach der pädagogischen Maxime einer allseitigen harmonischen Bildung des Menschen, die darüber hinaus auch äußeren Zielsetzungen dienen könne. Sowohl Peter Schmid als auch Pestalozzi stellten fest, dass es in der derzeitigen Epoche an einem allgemeinen Kunstsinn mangle.³³ Schillers „ästhetische Erziehung“ mit der gleichen Tendenz gegen eine einseitige Ausbildung und mit dem gleichen Optimismus, dass die Kunst „als zweite Schöpferin des Menschen“³⁴ die gravierenden Mängel der Zeit beheben könne, gewann erneut an Bedeutung.

Für Pestalozzi sollen alle Schulfächer, sofern sie wirklich bildend sein sollen, auf dem Prinzip der Anschauung beruhen. Denn für ihn ist "die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntnis"³⁵

Er sucht also weiter nach allgemeinen Prinzipien der Anschauung und stößt dabei auf die drei „Elementarmittel“ Sprache (Wort, Name), Form und Zahl. Das sind für Pestalozzi die Erfassungskategorien eines Objekts der Anschauung. Dem entsprechend sieht er auf der Seite des Menschen drei „Elementarkräfte“: Die Sprachkraft, die Kraft zur Formfassung und die Kraft zur Zahlbildung. Auf dem Zusammenwirken dieser drei Kräfte mit den drei Elementarmitteln Sprache, Form und Zahl beruhen die drei "Elementarfächer" Sprache/Gesang, Schreiben/Zeichnen und Rechnen. In seinem Werk „Wie Gertrud ihre

³¹ Kemp 1979, S. 289.

³² vgl. Kemp 1979, S. 153.

³³ vgl. Kemp 1979, S. 155.

³⁴ Schiller, zit. nach: Kemp 1979, S. 156.

³⁵ Pestalozzi, J. H., zit. nach URL: http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/zeit_leben_werke/level2/level_3/wie_gertrud_ihre_kinder_lehrt_einfuehrung.html [Stand: 25. Juni 2011].

Kinder lehrt“ wandte er sich mit besonderer Intensität dem Problem der Formerfassung zu. Er stellt fest, dass dem Elementarmittel „Sprache“ ein allgemeines Alphabet zugrunde liegt, und dass das Elementarmittel „Zahl“ der Beschreibung quantitativer Verhältnisse dienen kann. Wie verhält es sich aber mit der „Form“? Mit dem „ABC der Anschauung“ entwickelt er ein Formen-Alphabet. Es beruht „[...] auf der systematischen Verwendung von Einteilungen des Quadrats durch horizontale und vertikale Linien sowie durch Kreisbögen [...]“. *„Zu dieser Zeit hat Pestalozzi sehr viel von seiner Erfindung gehalten und geglaubt, er könne ihr dieselbe Bedeutung wie dem Buchstabenalphabet oder der Zahlenreihe zuschreiben. Später hat er dieses doch sehr künstlich wirkende System aber nicht weiter verfolgt.“*³⁶

Hinter dem Entwurf einer Alphabetisierungsstrategie, die nicht ausschließlich dem Schriftspracherwerb dient, kann also auch der Anspruch einer elementaren Pädagogik stehen. Pestalozzi leistete neben seinen erfolgreichen und bis heute Anwendung findenden Methoden zum Schrifterwerb einen wichtigen Beitrag für die Pädagogik, indem er ein Bewusstsein für die Bedeutung der individuellen Entwicklung, die über den reinen industriellen Nutzen hinaus geht, schaffte. Jedoch ist sein Visualisierungsansatz noch auf die geometrischen Grundformen beschränkt und hat daher wenig mit unserem heutigen Kunstverständnis gemein. Das Freihandzeichnen hatte in seinem Unterricht zwar einen hohen Stellenwert, jedoch mag man zu Recht anzweifeln, dass die Subjektivität des Schülers innerhalb eines eigenen ästhetischen Ausdrucks auf diese Weise ausreichend zum Tragen kommt. Pestalozzi griff das Prinzip der Anschauung bei Comenius auf und begann es auszudifferenzieren. Während Comenius ein klar überschaubares, religiöses und sinnvermittelndes Weltbild vermitteln wollte, ging es Pestalozzi vor allem darum, beim Kind kognitive, moralische und sensomotorische Fähigkeiten auszubilden. Amos Comenius brachte die Pädagogik mit seiner Idee, Welt zu vermitteln, auf den Weg. Ebenso Pestalozzi, der seinen Fokus eher auf die Ausbildung des Subjekts richtete. Welchen Fortschritt bringt Klaus Mollenhauer am Ende des 20. Jahrhunderts mit seiner Idee einer ästhetischen Alphabetisierung der Pädagogik?

³⁶ vgl. ebd.

3 Die kunsterzieherische Reformbewegung um 1900

Einen fruchtbaren Impuls gegen die Entwicklung eines Kunstunterrichts in der Manier des stumpfen Nachahmens lieferte Julius Langbehn 1889 in seinem viel gelesenen Buch „Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen.“. Langbehn beklagt dort den Zerfall des geistigen Lebens des deutschen Volkes und fordert: „Der Erzieher soll individualisieren“³⁷. Er plädiert für eine „Erziehung zur Kunst“ und eine „Erziehung durch Kunst“. Rembrandt biete sich hierfür als „geistiger Wegführer“ an.³⁸ Er galt Langbehn als ein „[...] Paradebeispiel für künstlerische Individualität, ein Au[ss]enseiter, der sich während seines ganzen Lebens wenig oder nie um gesellschaftliche Ansprüche kümmerte“³⁹, „Programmlosigkeit heißt sein Programm“⁴⁰.

Sein Buch fand breite Zustimmung, und 1901 organisierten Alfred Lichtwark, Ludwig Pallat, Konrad Lange und Carl Götze den ersten Kunsterzieherkongress in Dresden. Die erste Phase der Kunsterziehungsbewegung begann. Zugleich aber wurde die Stärkung der heimischen Industrie durch „eine Erziehung des Auges und der Empfindung“ angestrebt.

Das Kind wurde zum geborenen Künstler gemacht, denn „ein Genie ist kindlicher Natur“⁴¹, behauptet Langbehn. *„Mit dieser Kurve rund um die Begriffe von Volk, Kunst, Leben, Genie und der Heiligkeit und Überlegenheit des Kindes argumentiert Langbehn für eine pädagogische Ausrichtung auf eine politisch definierte Ästhetik: sie dient dem Wechsel von der Sprache zum Bild, von der Wissenschaft zur Kunst“*⁴².

„Eine Betonung des Schöpferischen, die Zulassung der unzensierten kindlichen Spontaneität, die Entdeckung der vielfältigen Ausdrucksmöglichkeiten im Kindesalter usw.

³⁷ Langbehn, Julius: *Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen*. 50. Auflage. Leipzig: Hirschfeld 1922, S. 173.

³⁸ vgl. Langbehn 1922, S. 9.

³⁹ Mollet, Li: *Vom Umgang der Pädagogik mit der Kunst*. In: Böhm, Winfried u.a. (Hrsg.): *Erziehung Schule Gesellschaft*. Würzburg: Ergon 1997 (Band 16), S. 22.

⁴⁰ Langbehn, zit. nach: ebd.

⁴¹ Langbehn, zit. nach: ebd.

⁴² Mollet 1997, S. 23.

hat eine Schul- und Unterrichtsreform hervorgebracht, von der man heute noch zehrt.“⁴³ Allerdings wurden sowohl die Kunst als auch die Pädagogik „[...] im Hinblick auf politisch motivierte Vorstellungen von Ganzheit und Einheit [...]“ und zum Nutzen der heimischen Industrie bedenkenlos instrumentalisiert.⁴⁴ Erst Ende des 19. Jahrhunderts wurde der Zeichenunterricht an allen Schulen eingeführt, und er stand daher unter akutem Legitimationsdruck. Die Forderungen nach Subjektivität und die dem Kind und dem Künstler unterstellte Genialität hatten einen gesteigerten Anspruch an den Kunstunterricht zur Folge, dem allerdings erst im Laufe der zweiten Kunsterziehungsbewegung während der zwanziger Jahre verstärkt Rechnung getragen wurde. In dieser Zeit widmete man sich auch der Kinderzeichnungsforschung. Somit fand wieder eine Art Alphabetisierung statt, indem bestimmten Elementen einer Kinderzeichnung psychologische Bedeutungen zugeschrieben wurden, um jene lesbar zu machen.

4 Weitere Formen der Alphabetisierung im Kunstunterricht des 20. Jahrhunderts

1919 wurde das Staatliche Bauhaus von Walter Gropius in Weimar als Kunstschule gegründet. In dem Bauhaus-Manifest von 1919 erklärte Walter Gropius: „*In der Formlehre wird dem Lehrling an Stelle willkürlicher, individueller Formauffassungen wie in den Akademien der objektive Grundbestand der Form- und Farbelemente und der Gesetze, denen diese unterworfen sind, übermittelt.*“⁴⁵ Und: „*Der Mensch, der bildet und baut, muß eine besondere Gestaltungssprache erlernen, um seine Vorstellungen sichtbar machen zu können. Ihre Sprachmittel sind die Elemente der Formen und Farben und deren Aufbaugesetze.*“⁴⁶

⁴³ Duncker 2006. S. 13.

⁴⁴ Mollet, 1997, S. 24.

⁴⁵ Gropius, Walter: Bauhaus-Manifest (Flugblatt) [1918]. URL: http://www.uni-stuttgart.de/kg1/mitarbeiter/people/personal_downloadindex/overdick/Gropiusl.pdf [Stand: 19.07.2011]

⁴⁶ ebd.

Die Intentionen für eine solche Elementarisierung in „Sprachmittel“ waren zum einen, dass die Bevölkerung mit den neuen Kunstrichtungen Expressionismus, Kubismus, Dadaismus, Futurismus oder Surrealismus, die auch in der Kunstpädagogik keine Beachtung fanden, zunächst nichts anfangen konnte, und künstlerisch Ambitionierte sich deshalb beauftragt fühlten, der Gesellschaft die „Sprache“ dieser modernen Kunst zu übersetzen. Man suchte zum anderen nach einer neuen Verbindung zwischen Kunst und Industrie. Die Alphabetisierungsstrategie sollte hier, im Gegensatz zu der Pestalozzis etwa, einem erhöhten Kunstverständnis dienen, und das sowohl in Bezug auf die Produktion, als auch auf die Rezeption. Es sollte eine „Gestaltungssprache“ erlernt werden, dessen Sprachmittel „die Elemente der Formen und Farben und deren Aufbaugesetze“ sind. Darüber hinaus hatte dieses Vorhaben auch einen ethisch-moralischen Hintergrund, da eines der Ziele war, die Lebensumwelt der Gesellschaft durch die Bauhaus-Produkte zu verbessern. Auch hierdurch wird ein in vielen Bereichen für die Kunstpädagogik entscheidender Beitrag geleistet. Die Lehren scheinen sich jedoch vornehmlich auf die damals aktuelle Kunst und die der berühmten Lehrer des Bauhauses zu beziehen und schließen daher eine kunst- und kulturhistorische Betrachtung weitgehend aus. Weiterhin ist anzuzweifeln, ob die zu dieser Zeit aufkommenden Kunstrichtungen ausschließlich über eine „Gestaltungssprache“ dem Verständnis zugeführt werden können.

Einerseits führte hier demzufolge der Drang, die damals aktuelle Kunst möglichst verstehbar und also „lesbar“ zu machen zu einer bildnerischen Alphabetisierung, und andererseits wurde die Verbindung zur Industrie wieder hergestellt, die ja in gewisser Weise einen systematisierten, also planbaren Produktionsablauf erfordert. Darüber hinaus sollte das Wohlbefinden der Bevölkerung durch eine bestimmte Gestaltung ihrer Lebensumwelt gesteigert werden.

„Der Frage, ob Kunst mittels pädagogischer Maßnahmen lehrbar sei [...], näherten sich viele Lehrenden am Bauhaus dadurch, dass sie die sorgfältig systematisierten Prinzipien ihrer eigenen Kunst zu vermitteln bemüht waren.“⁴⁷ Hierdurch seien „[...] pädagogisch subjektive Konzeptionen [entstanden, d. Verf.], die nur schwer nachvollziehbar sind.“ Paul Klee etwa habe seine Schülerinnen und Schüler dazu veranlassen wollen, „[...] die

⁴⁷ Peez, Georg: *Einführung in die Kunstpädagogik*. In: Helsper, Werner u.a. (Hrsg.): *Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer 2008 (Band 16), S. 44.

*anschaulichen wie die physisch-geistigen Wirkungen der Formen und Farben, sowie deren Inhaltsfunktionen im Kunstprozess und –werk zu erkunden. Die hierbei gewonnenen Erfahrungen und Einsichten sollten die Entwicklung einer eigenen Bildsprache befruchten.*⁴⁸ Es ist hier von einer „eigenen Bildsprache“ die Rede. Subjektivität und Individualität werden bewusst mit einbezogen. Jedoch werden hier subjektiver und objektiver Bezug derartig vermischt, dass ungewollte Irritationen entstehen können.

Die Zeit nach der kunsterzieherischen Bewegung in den zwanziger Jahren ist kunstpädagogisch durch Methodenpluralismus gekennzeichnet: Zum einen kam durch die völlig neue Wertschätzung der freien Kinderzeichnung seit der ersten Kunsterziehungsbewegung und in Abgrenzung zu der ideologischen und militärischen Indienstnahme der Kunstpädagogik während des Nationalsozialismus der so genannten „musischen Erziehung“ immer größere Bedeutung zu. Sie verstand sich als Reformbewegung gegen ein verkopftes und verwissenschaftlichtes Schulwesen. In der „musischen Erziehung“ gewann erneut die Wertschätzung des Kindes und mit ihr die des Individuums an Bedeutung. *„Allerdings war die Praxis dennoch geprägt von einer rigiden Vorstellung, wie die unverbildete Entwicklung der zeichnerischen Fähigkeiten beim Kind ohne historische Veränderungen abzulaufen hätte. Schülerarbeiten, die aus diesem Schema (speziell der Britsch-Kornmann-Schule) ausbrachen, wurden unter Kitsch-Verdacht an den Pranger gestellt.*⁴⁹ Zusätzlich wurde die Notengebung auf Schülerseite „[...]“ oft als Geschmackswillkür des Lehrers empfunden [...].⁵⁰

In Absetzung zur musischen Erziehung richtete sich der Fokus wieder auf eine wissenschaftliche Ausrichtung des Kunst-Unterrichts: *„Die historische Leistung des ‚rationalen Kunstunterrichts‘ bestand darin, den Kunstunterricht nach Maßgabe wissenschaftlicher Kriterien planbar zu gestalten. Diesem Vorsatz blieb ebenso die ‚Visuelle Kommunikation‘ verpflichtet, sie erweitert allerdings das Verständnis der Kunst um ihre politische Bedeutung.*⁵¹

⁴⁸ ebd.

⁴⁹ URL: http://www.kunstpaeagogik.uni-muenchen.de/ueber_uns/kehr_kunstdid/kehr_kdid02/index.html [Stand: 10.07.2011].

⁵⁰ ebd.

⁵¹ Lenz-Johanns 1996.

Der rationale Kunstunterricht wollte systematisch eine bewusste, steuerbare Initiierung von Lernprozessen, eine Messung der Ergebnisse dieses Lernprozesses und eine Analyse von Kunstwerken, deren Struktur zu diesen Prozessen analog sei, erreichen. Ähnlich wie beim Bauhaus ist auch für Reinhard Pfennig der Ausgangspunkt seiner unterrichtlichen Bemühungen die Diagnose einer Kommunikationsstörung zwischen Kunst und Gesellschaft, die zu Voreingenommenheit und Unverständnis führe. In seinen Augen liegt dies nicht an der Kunst, sondern am Publikum, dessen bildnerisches Bewusstsein, Vorstellungsvermögen und aktives Sehen sich nicht mit der Kunst entwickelt haben und nun auf Information und Erziehung angewiesen sind.⁵² Robinsohn, dessen Konzept der Curriculumrevision in den 60er Jahren tonangebend war, brachte diesen Gedanken auf die Formel vom *"Visuellen Analphabetismus"*. *"Sehen lehren"* wird somit zur neuen Zielbestimmung des Kunstunterrichts, die psychische Instanz, der die Ausbildung und Schulung dient, nennt Pfennig das *"Bildnerische Denken"*.⁵³

Ein weiterer Vertreter des rationalen Kunstunterrichts war Gunter Otto. In seinem Buch *„Didaktik der Ästhetischen Erziehung“* verweist er explizit auf die kognitive Struktur ästhetischer Objekte, die er zudem als Text verstanden wissen möchte.⁵⁴

Kritik an besagten rationalistisch orientierten Konzepten richte sich nach Lenz-Johanns gegen deren Bemühungen um Versprachlichung künstlerischer Sachverhalte (Kunstunterricht als "Alphabetisierung") und verweise auf die prinzipielle Unmöglichkeit, ästhetische Logik ohne Einbußen in rationales Denken zu übertragen - angesichts einer modernen Kunst, die sich über Diskurs- und Bedeutungsverweigerung definiere bzw. deren Bedeutung sich vom Was auf das Wie der Aussage verschiebe. Daher solle Kunstunterricht heute, ausgehend vom Begriff der Kontemplation, die Eigenart ästhetischer Erfahrungsweise, d. h. sowohl die Grenzen des Sagbaren bzw. Rationalen als auch das Subversive bzw. Abgründige vermitteln.⁵⁵

⁵² vgl. Pfennig, Reinhard: *Gegenwart der Bildenden Kunst. Erziehung zum Bildnerischen Denken*. 2. Aufl., Oldenburg: Verlag Isensee 1967, S. 114.

⁵³ vgl. Robinsohn, Saul Benjamin: *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. -Neuwied, Berlin: Luchterhand 1975.

⁵⁴ Vgl. Otto, G.: *Didaktik der Ästhetischen Erziehung*. Braunschweig: Hahner 1974, S. 83 ff.

⁵⁵ ebd.

Fassen wir die bisher vorgestellten Alphabetisierungsansätze noch einmal zusammen: Alphabetisierung war bei Comenius im 17. Jahrhundert noch in dem Anspruch verankert, nach dem Prinzip der Anschauung im Unterricht möglichst viele Sinne anzusprechen. Deshalb entwickelte er dann das erste illustrierte Lehrbuch für Kinder. Er vermittelt dort ein in sich geschlossenes theologisches Weltbild, das einen religiös begründeten Sinn des Lebens aufzeigt.⁵⁶

Pestalozzi war ebenfalls vom Prinzip der Anschauung überzeugt. Anfang des 19. Jahrhunderts versuchte er aufgrund seiner Forderung nach einer elementaren Pädagogik zu Gunsten „einer wahren Entwicklung und Bildung der Menschenkraft“ allgemeine Gesetzmäßigkeiten für Anschauungsobjekte zu finden. Innerhalb dieses Vorhabens entwickelte er für sein „ABC der Anschauung“ ein Formen-Alphabet.

Zwischenzeitlich fand Alphabetisierung lediglich statt, um eine überprüfbare Normierung für den institutionalisierten Unterrichtsbetrieb zu gewährleisten, weswegen versucht wurde den Zeichenunterricht zu elementarisieren. So gab es Analogien zwischen den Methoden des Schreibunterrichts und denen des Zeichenunterrichts.

Am Bauhaus sollte eine „einheitliche und universell gültige Gestaltungssprache“ erlernt werden, dessen Sprachmittel „die Elemente der Formen und Farben und deren Aufbaugesetze“ sind. Mit dem Ziel einer verbesserten Lebensumwelt der Gesellschaft wurde die mutmaßlich universelle Wirkung bestimmter Farb- und Formkonstellationen festgesetzt.

Im rationalen Kunstunterricht steigert sich noch einmal die Systematisierung zugunsten einer vollständigen Überprüfbarkeit des Unterrichtsablaufes in Abgrenzung zur Irrationalität der musischen Erziehung.

Allmählich wird erkennbar, dass zwar einerseits in allen bisher erwähnten Fällen, von Amos Comenius bis zum Bauhaus, mithilfe der Alphabetisierungsstrategien wichtige Fortschritte innerhalb der Kunstpädagogik gemacht wurden. In Relation zum derzeitigen Kenntnisstand sind aber andererseits auch in allen Fällen Mängel erkennbar: Bei Comenius wird ein all zu schlichtes Weltbild vermittelt, der Zeichenunterricht vor der Reformpädagogik ist allgemein rein handwerklicher Natur. Pestalozzis Formen-Alphabet

⁵⁶ Duncker 2006, S. 14.

beschränkt sich auf die geometrischen Grundformen und schließt deshalb andere Formen der Wahrnehmung weitgehend aus. Am Bauhaus bezieht man sich auf die damals aktuelle Kunst. Daher ist ihre „Gestaltungssprache“ nicht auf die Gesamtheit kultureller Produktionen anwendbar. Und der rationale Kunstunterricht lässt ahnen, dass es da noch ein Mehr geben muss, dass sich ästhetische Logik eben nicht vollkommen durch rationale Logik ausdrücken lässt.

„Ästhetik und Bildung nach der Moderne werden [...] im gegenwärtigen bildungstheoretischen Diskurs reflektiert, aufeinander bezogen, abgegrenzt und bisweilen ästhetisch inszeniert, und zwar auch dann, wenn die stärker auf Praxis hin gedachten Überlegungen zum Unterrichtsfach Kunst um ihre fachliche Notwendigkeit und Glaubwürdigkeit kämpfen, und [...] Entgrenzungen im Vollzug einer gut funktionierenden Pragmatik skeptisch gemieden werden.“⁵⁷

Insgesamt ist eine Neigung zu einer Verwissenschaftlichung des Kunstunterrichts erkennbar. Dieser Umstand ist auch dadurch zu erklären, dass Entgrenzungen, zugunsten einer gut funktionierenden Pragmatik innerhalb der Institution Schule, skeptisch gemieden werden. Problematisch wird Verwissenschaftlichung aber gerade im Fach Kunst, da zu den Charakteristika seines Gegenstandes - zumindest seit der Moderne - Bedeutungsverweigerung, Autonomieanspruch und Sinnlichkeit gehören. Akzeptiert man diese Charaktereigenschaften des Gegenstandes Kunst, wird man auch Freiräume für besagte Entgrenzungen schaffen müssen.

⁵⁷ Schumacher, Doris: *Ästhetische Bildung und Hochschulausbildung nach der Moderne. Alphabetisierung – Nivellierung – Differenzierung*. In: Essener Unikate (1997), H. 9, S. 68.

5 Zum Ansatz der „ästhetischen Alphabetisierung“ von Klaus Mollenhauer

Den Autoren sämtlicher ästhetischer Alphabetisierungsfragen, von Comenius bis Mollenhauer, ist gemeinsam, dass sie darüber nachdachten, wie ästhetische Ereignisse innerhalb eines Bildungsprozesses lokalisiert werden können.⁵⁸

Der Ausgangspunkt Mollenhauers für seine Theorie am Ende des 20. Jahrhunderts ist eine festgestellte „Kluft“ zwischen „dem sich bildenden Ich“ und den „Produkten der herrschenden Kultur“⁵⁹, die durch ästhetische Bildung überwunden werden soll.⁶⁰ Mich erinnert diese Feststellung sowohl an die des Bauhauses, dessen eines Ziel es war, die moderne Kunst der Gesellschaft nahe zu bringen, als auch an Reinhard Pfennigs Feststellung einer Kommunikationsstörung zwischen Kunst und Gesellschaft im Zuge des rationalen Kunstunterrichts. Mollenhauer selbst sieht sich jedoch in der Tradition Schillers, der in der Ästhetik die Aufgabe sah, den Menschen durch die Kunst in die Mitte von Geistigem und Sinnlichem zu führen.⁶¹ Ich frage mich, ob der Begriff „Kluft“ nicht etwas unglücklich gewählt ist, da es für unsere Kultur eher charakteristisch ist, dass Alltag und ästhetische Produkte oft unmerklich ineinander verschränkt sind.⁶²

Der Begriff „Ästhetik“ fungiert bei Mollenhauer nicht nur in Bezug auf Kunst, sondern innerhalb einer allgemeinen Wahrnehmungstheorie.⁶³

Wie schon erwähnt, versteht Mollenhauer unter „ästhetischer Alphabetisierung“ einen Lernvorgang, „in dem nicht-sprachliche, kulturell produzierte Figurationen in einem

⁵⁸ vgl. Mollenhauer, Klaus: *Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie*. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): *Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* Darmstadt 1990, S. 189 f.

⁵⁹ Mollenhauer, Klaus: *Über die Schwierigkeiten, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind - Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann*; In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (1998), H. 4, S. 487-502.

⁶⁰ Mollenhauer, Klaus: *Ist ästhetische Bildung möglich?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), S.444.

⁶¹ Anton, Bernd & Brunkhorst-Hasenclever, Annegrit (Hrsg.): *Materialien für die Sekundarstufe II Philosophie: Das Schöne und die Kunst. Über Ästhetik*; Hannover: Schroedel Schulbuchverlag 1982, S.121, 134, 54ff.

⁶² vgl. Mattenklott, Gert: *Gibt es eine erzieherische Dimension der Kunst nach der Moderne?* In: Lenzen 1990, S. 120 f.

⁶³ vgl. Mollenhauer 1988, S. 444.

historisch bestimmten Bedeutungsfeld lokalisiert, d. h. als bedeutungsvolle Zeichen ‚lesbar‘ werden“.⁶⁴ In seinem Beitrag „Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie“ erläutert er seinen Ansatz innerhalb des Vorhabens „drei mögliche Nahtstellen“ zwischen „ästhetischen Ereignissen“ und „Erziehung und Bildung“ aufzuzeigen⁶⁵:

Der Autor bezieht sich zum einen auf Denis Diderot: „Es blitzt bei ihm [...] die Frage auf, ob unsere ästhetischen Urteile nicht im Gehäuse von Präferenzen und Gewohnheiten, im kulturell relativen ästhetischen Material befangen sein könnten.“⁶⁶ Schon im 18. Jahrhundert deutet sich die von mir eben erwähnte Problematik bezüglich der Verschränkung von ästhetischen Produkten und Alltag an. Mollenhauer möchte hiermit vermutlich eine daher notwendig erscheinende Befreiung dieses „Gehäuse[s] von Präferenzen und Gewohnheiten“ andeuten, die durch eine objektive Deutung des ästhetischen Materials in Hinblick auf dessen kulturelle und historische Verortung gelingen könnte.

Im weiteren Verlauf des Beitrages unterstellt er Diderot eine „eigene Spracharmut“, wenn er in Bezug auf die Gemälde von Jean-Baptiste-Simeon Chardin um 1760 herum von einer „Magie der Farbe“ spricht.⁶⁷ Vermutlich möchte Mollenhauer dieser entgegenwirken. Später wird er sein Verständnis dieser Spracharmut noch näher erläutern.

Desweiteren findet er, dass „die seit der Kunsterziehungsbewegung vom Jahrhundertbeginn an geläufigen Ausdrücke ‚schöpferisch‘ und ‚kreativ‘ [...]“ eher „[...] den für Kinder und Klienten relevanten Sachverhalt, die Frage nämlich, ob überhaupt und was denn genau die vermutete und erhoffte bildende Wirkung sein könnte“⁶⁸, vernebeln würden. Die dem ästhetischen Erlebnis seit Schiller und Kant zeitweise unterstellte Abwesenheit sich herausstellender „Erkenntnis und Gesinnung“⁶⁹ sei ein Grund, weshalb dieser Bereich eher für ästhetisch-therapeutische Belange unserer Zeit Verwendung

⁶⁴ Mollenhauer 1990, S. 11.

⁶⁵ vgl. Mollenhauer 1990, S. 4.

⁶⁶ Mollenhauer 1990, S. 5.

⁶⁷ vgl. Mollenhauer 1990, S. 5.

⁶⁸ Mollenhauer 1990, S. 7.

⁶⁹ Kant, Immanuel, zit. nach: Mollenhauer 1990, S. 7.

finde.⁷⁰ Wir sind neugierig geworden: Welche Art der Bildung können wir denn nun von ästhetischen Produkten erhoffen?

In Bezug auf einen gegenwärtigen Diskurs der Kunstpädagogik schlussfolgert er im ersten Abschnitt seiner Ausführungen: *„Es scheint also, als würde sich, gut 200 Jahre später, die Frage erneuern, ob es eine ‚Magie‘ ästhetischer Ereignisse gebe, eine Form der Konfrontation des Menschen mit der Hervorbringung seiner ästhetischen Zeichen oder der Auseinandersetzung mit den ästhetischen Zeichen anderer, nicht nur für seine Kenntnis der kulturellen Umwelten, sondern für die Bildungsbewegung, in der er sich befindet.“*⁷¹

Im zweiten Abschnitt fordert er, dass - wenn schon eine Beteiligung der Bevölkerung an kulturellen Hervorbringungen gewünscht werde - ästhetische Ereignisse auch „gelesen“ werden können sollten. Eine solche Lesefähigkeit müsse dann an die nachfolgende Generation vermittelt werden.⁷² Sinnvolle Fragen sind für Mollenhauer z.B.: Was bedeutet „[...] ein bestimmtes ästhetisches Zeichen im Kontext einer Lebensform, einer gesellschaftlichen Formation [...]“⁷³? Oder: „Welche historisch bestimmten Bedeutungen werden durch ästhetische Objekte akzentuiert oder hervorgebracht?“⁷⁴ Es sollen dafür auch Zeichen „unserer Wohn- und Lebensumwelten“, Zeichen, die wir durch Frisuren und Kleidung nach außen tragen, „[...] die charakteristischen Zeichen eines gesellschaftlich erzeugten Leibhabitus [...]“ wie z. B. eines Tanzes, Medien und „[...] Theorien über das, was Kunst sei oder sein sollte [...]“⁷⁵ mit einbezogen werden. Für mich stellt sich hier die Frage, wie ein solches Alphabet aussehen sollte. Wie lassen sich die von Mollenhauer gestellten Fragen und die Zeichen in ein Alphabet bringen? Darauf hat auch Mollenhauer keine Antwort, der während des Aufsatzes wiederholt betont, dass es sich bei seinen Überlegungen nur um einen möglichen Ansatz handelt. Diese Frage bewegt auch Theodor

⁷⁰ Vgl. Mollenhauer 1990, S. 7.

⁷¹ ebd.

⁷² Mollenhauer 1990, S. 8.

⁷³ Mollenhauer 1990, S. 8.

⁷⁴ ebd.

⁷⁵ vgl. Mollenhauer 1990, S. 8.

Schulze⁷⁶, woraufhin Mollenhauer, allerdings nicht ohne Zweifel, ob so etwas überhaupt gelingen könne, vorschlägt, hierfür „verschiedene Therme der linguistischen Theorie der ‚Sprache‘“ den Bildern zuzuordnen.⁷⁷

Gegenüber der eben angedeuteten Lesefähigkeit seien die individuellen, subjektiven „[...] Gewissheitserlebnisse, die der Liebhaber beim Betrachten oder die das Kind beim Herstellen derartiger Objekte haben mag [...] eine mögliche Quelle theoretischer Verführung“, da diese Erlebnisse für den Empfindenden nur scheinbar offensichtlich und überzeugend seien.⁷⁸ Diese individuellen, subjektiven Erlebnisse können aber nur dann eine „Quelle theoretischer Verführung“ sein, wenn man diese Empfindungen mit objektiver Deutung (sofern es diese überhaupt gibt) verwechselt. Solange man diese Art der Deutung nicht anstrebt, stellt dieser Umstand an sich keine Gefahr da. Für mich stellt sich hier eher die Frage, ob es nicht sinnvoll ist, eine „Deutungspause“ einzulegen, im Sinne einer kontemplativen Rezeption oder auch Produktion.

Hinzu käme nach Mollenhauer, dass der seit Rousseau geprägte „säkulierte Kindheits-Mythos“ für alles „Ästhetische“ besonders empfänglich mache, da es eine Hinwendung zum „[...] unmittelbaren oder ursprünglichen Bezug auf die Sinnlichkeit des Menschen als Gattungswesen und eine Distanz zu den begrifflichen wie materiell vermessenen kulturellen Verhältnissen [...]“ verspräche. Diese Tendenzen zu „theoretischem Außenhalt“ seien in einer Zeit der Gewissheitsverunsicherung, in der wir uns seit der Moderne befänden, verständlich.⁷⁹ Er beschreibt hier die Hinwendung zum Sinnlichen als eine Art pathetisches Fluchtmoment und verrät spätestens jetzt, dass sein Ansatz von einer stärkeren Gewichtung des Rationalen denn zum Sinnlichen lebt. Ist unter diesen Voraussetzungen die Waagschale von Vernunft und Sinnlichkeit noch ausbalanciert? Obwohl er sich in der Tradition Schillers sehen möchte, ist dieses zu verneinen.

Er stellt sich mit seinem Aufsatz vielmehr in die Tradition des rationalen Kunstunterrichts, da dieser ebenfalls eine Verwissenschaftlichung ästhetischer Ereignisse für

⁷⁶ vgl. Schulze, Theodor: *Kunst und Pädagogik als Alphabetisierungsaufgabe. Eine Dokumentation der Diskussion über den Beitrag von Klaus Mollenhauer.* In: Lenzen 1990, S. 199.

⁷⁷ vgl. Mollenhauer 1990, S. 200.

⁷⁸ ebd.

⁷⁹ vgl. Mollenhauer 1990, S. 9.

Bildungszwecke vorsah und von einer längeren Beschäftigung mit freien, kreativen Arbeiten der Schüler weitestgehend absah.

Mollenhauer stellt fest, dass nach der „Autonomisierung der Künste“ nicht mehr von einer Homologie der entstandenen ästhetischen Produkte mit dem Insgesamt kultureller Produktion gesprochen werden könne, wie das z.B. noch vor ca. 1300 bei Papst Gregor dem Großen der Fall gewesen sei, der den nicht literarisierten Gemeindemitgliedern unterstellt habe, die christlichen Botschaften zumindest aus den Kirchenfresken heraus lesen zu können.⁸⁰ Der Individualitätsanspruch moderner Kunst stelle aber gesonderte Ansprüche an die „Leser“.⁸¹ Er macht im Anschluss darauf aufmerksam, dass die „Sprache“ ästhetischer Ereignisse möglicherweise gar nicht in eine andere Sprache übersetzbar ist, da es sich um eine bestimmte Art der Welterzeugung handele, genau so wie vielleicht unterschiedliche Medien auch unterschiedliche „Welten“ zeigen, die nicht ohne Weiteres ineinander zu übersetzen sind.⁸² Argumente, die vom Grundsatz her gegen den Versuch einer Alphabetisierung sprechen.

Er betont, dass er den Begriff „Alphabetisierung“ metaphorisch verstanden wissen möchte. In jedem Fall sei „[...] die Lesefähigkeit aber an kognitive Operationen gebunden, die einen Signifikanten auf einen Signifikat beziehen, und zwar nach kulturell je geltenden Regeln, nicht spontan-naturwüchsig.“⁸³ Nach den eben von ihm selbst aufgeführten Argumenten stellt sich aber die Frage, ob zumindest seit der Kunst der Moderne überhaupt von einer Lesefähigkeit gesprochen werden kann. Gert Mattenklott findet ein Alphabetisierungsprogramm in Anbetracht einer modernen Kunst, die sich durch „Verweigerung von Allgemeinheit und Diskursverweigerung“ definiere, nicht angemessen.⁸⁴ Er schlägt daher vor, sich nicht „[...] dogmatisch auf die eine oder andere Seite zu schlagen [...]“ und „[...] sich methodisch nicht von vorneherein so ein[zu]mauern [...]“.⁸⁵ Dazu meint Helga de la Motte-Haber: „*Es gilt seit etwa 1915 als ein Programm,*

⁸⁰ Mollenhauer 1990, S. 9.

⁸¹ vgl. Mollenhauer 1990, S. 10.

⁸² ebd.

⁸³ Mollenhauer 1990, S. 11.

⁸⁴ vgl. Mattenklott, Gert. In: Lenzen 1990, S. 195.

⁸⁵ Mattenklott 1990, S. 198.

*als eines der wichtigsten Programme der Kunst, zu sagen: hier ist nichts mehr gemeint. Das bedeutet, daß alle Entzifferungen und alles Bedeutungssuchen und all das einfach nicht mehr funktioniert“.*⁸⁶

Theodor Schulze lenkt ein, dass Alphabetisierung in diesem Zusammenhang eine absurde Metapher sei: Denn so ein allgemeinverbindliches und regelgeleitetes Alphabet müsse erst entwickelt werden und dieser Umstand würde dem nicht produzierenden Rezipienten abverlangt.⁸⁷ Aber die im ästhetischen Produkt dargestellte Verdichtung von Singulärem und Allgemeinen erfolge nach Kamper nicht nach einer „Diktatur des schon entschiedenen Sinns“⁸⁸.

Wie es bei der Schreib- und Lesekultur der Fall sei, müsste sich nach Mollenhauer aus der „ästhesiologischen Praxis“ heraus eine „Kultur ästhetischer Zeichen-Kommunikation“ herausstellen lassen, „[...]“, deren Regeln nun ausdrücklich angeeignet werden müssen.“ Das sei dann Aufgabe eines ästhetischen Bildungs- und Erziehungsapparats.⁸⁹

Otto Karl Werckmeister räumt ein, dass eine Alphabetisierung, welche ja „[...]“ die Einübung in ein bestehendes System, in eine bestehende Lehre der Kunst sein muß“ unweigerlich normativ sei.⁹⁰ Daraufhin führt Mollenhauer die Alphabetisierung in den Lehren des Bauhauses an, für die Paul Klee ausdrücklich betont habe, es handle sich bei jenen lediglich um Vorschläge für eine Formfindung und nicht um Dogmen.⁹¹ Laut W. Zacharias ist es aber ein gewaltiger Unterschied, ob Klee als Avantgardist am Bauhaus alte Schemata sprengen wollte, ob Kandinsky ein neues Organon entwickeln wollte, das der Bewegung des Punktes nachspürt, oder ob das Punktemachen im Lehrplan steht und dann

⁸⁶ de la Motte, Helga. In: Lenzen, 1990 S. 207.

⁸⁷ vgl. Schumacher 1997, S. 68.

⁸⁸ Kamper, D. Zit. nach: Schumacher, D 1997, S. 68.

⁸⁹ vgl. Mollenhauer 1990, S. 11.

⁹⁰ Werckmeister, Otto Karl: *Kunst und Pädagogik als Alphabetisierungsaufgabe. Eine Dokumentation der Diskussion über den Beitrag von Klaus Mollenhauer.* In: Lenzen, D.: Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990, S. 191.

⁹¹ vgl. Mollenhauer 1990, S. 193.

vollzogen wird.⁹² Wie kann jedoch das Alphabet, auf das Mollenhauer hinaus möchte, im Rahmen eines Schulunterrichts nicht normativ wirken?

Im dritten Abschnitt geht der Autor zunächst noch einmal auf die Sprachlosigkeit ein, von der am Beginn des Beitrags die Rede war. Der Autor bemerkt, dass einige kulturelle Figurationen nicht ausschließlich kognitiv lesbar seien, sondern hier auch die Empfindungen eine Rolle spielen würden.⁹³ Das führe dann zu einer „Abwesenheit von Sagbarkeit“⁹⁴, da es sich bei jenen Empfindungen um eine Art „nicht konfrontierten Spürens“⁹⁵ handele, also eine Empfindung (wie z.B. Trauer), die den ganzen Organismus eines Individuums betreffe und sich daher nicht mehr lokalisieren bzw. auf eine bestimmte physische Ursache (wie z.B. ein Stein im Schuh) zurückführen ließe.⁹⁶ Das erkläre dann auch, warum Diderot das Wort „Magie“ gebraucht habe. Mollenhauer räumt ein, dass es sich bei jener Sprachlosigkeit jedoch nur um die *lingua* handele, nicht aber um die Sprachen der Kunst. Daher schlägt er vor, dass die Wirkung eines ästhetischen Ereignisses im hermeneutischen Sinne durch ein neues ausgedrückt werden könne. So können ästhetische Ereignisse nach Mollenhauer nicht *nur* auf historisch-analytische Weise gelesen werden und auch nicht *nur* einem Assoziations- und Projektionsstrom freigegeben werden: *„Sollte also überhaupt so etwas wie eine Theorie der ästhetischen Dimension von Bildungsprozessen möglich sein, dann muß sie – über die Aufgabe kulturspezifische Lesefähigkeit für ästhetische Gegenstände hervorzubringen hinaus – das besondere Verhältnis erläutern, das im ästhetischen Ereignis zwischen Werk, Ich und jenen ‚anderen Gefühlen‘ konstituiert wird.“*⁹⁷ Ich kann mir nicht vorstellen, wie dieses „besondere Verhältnis“ im Rahmen eines Alphabetes Raum finden kann. Da Mollenhauer innerhalb seiner Argumentation ja durchaus dem „Ich“ einen Platz einräumt, frage ich mich, inwiefern die für Mollenhauer doch ebenfalls mit einzubeziehenden subjektiven

⁹² Vgl. Zacharias, Wolfgang. In: Lenzen 1990, S. 204.

⁹³ vgl. Mollenhauer 1990, S. 13.

⁹⁴ Böhm, Gottfried. Zit. nach: Mollenauer 1990, S. 14.

⁹⁵ Pothast, Ulrich. Zit. nach. Mollenhauer 1990, S. 14.

⁹⁶ vgl. Mollenhauer 1990, S. 14.

⁹⁷ Mollenhauer 1990, S. 17.

Empfindungen bei einer derartig kategorisierten Kultur- und Kunstbetrachtung noch Raum haben. Und inwieweit sind solche subjektiven Empfindungen nicht schon bei den kulturellen Produkten selbst mit einzubeziehen? Ein ästhetisches Alphabet alleine kann diesen Umständen meiner Meinung nach nicht gerecht werden.

Gerhard de Haan argumentiert, dass der ständige Fokus auf eine angeblich mögliche Decodierung den Fall vernachlässige, dass ein einmal in welche Form auch immer „übersetztes“ Musik- oder Kunststück nicht einfach wieder zurückübersetzt werden könne, was beweise, dass es ein „Mehr“ gebe, was sich nicht einfangen lasse.⁹⁸

Wie Werckmeister konstatiert, ist seit Kant bis zur negativen Dialektik klar, dass die Grundvoraussetzung einfachen Erkennens sei, „[...] daß der Gegenstand und das Sprechen über ihn nicht dasselbe ist.“ Es stellt sich grundsätzlich die Frage, warum denn Sprache also „[...] den Kunstwerken so gerecht werden [muss], daß sie sie auf einem anderen Niveau reproduziert?“⁹⁹

Ein weiterer Kritikpunkt ist der, dass Mollenhauer und viele Wissenschaftler vor ihm in gewisser Weise davon ausgehen, dass ein Bild wie ein Text gelesen werden könne. Zwar möchte Mollenhauer den Begriff Alphabetisierung metaphorisch verstanden wissen, aber diese Bezeichnung oder auch die Annahme, dass etwas gelesen werden könne, verweisen zweifelsohne auf das Vorhandensein einer linearen Struktur. Es wird der Eindruck, dass diese Art der Deutung Schritt für Schritt, also nacheinander geschehen könne. In Bezug auf die Struktur eines Bildes kann diese Annahme aber nicht mehr stimmen, da ein Bild eine komplexe Struktur aufweist. „Es gibt keine strukturelle Parallele zwischen piktoraler und sprachlicher Kompetenz.“¹⁰⁰

Bernhard Schwenk lenkt ein, dass es in der Musikerziehung zwar auch Elementarisierungen gebe, mit deren Hilfe aber nicht die Wirkung beispielsweise einer

⁹⁸ vgl. De Haan, Gerhard. In: Lenzen 1990, S. 194.

⁹⁹ Werckmeister 1990, S. 205.

¹⁰⁰ Pandel, Hans-Jürgen: *Schrift und Bild – Bild und Wort*. In: APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte. (2009) S. 12.

Sinfonie rekonstruiert werden könne, sondern dass man an diese ganz direkt heranzuführen müsse. Etwas Ähnliches könne er sich auch für die Kunsterziehung vorstellen.¹⁰¹

Für Mattenklott hat der Versuch, Ästhetik fein säuberlich in eine Sparte zu stecken, in Anbetracht einer derartig ästhetisierten Lebenswelt gar etwas Anmaßendes. Für ihn habe die klassische Theorie ästhetischer Erziehung - vertreten von Friedrich Schiller bis Arnold Gehlen - dadurch ihre Gültigkeit verloren, dass Kunst und Leben heute grenzenlos ineinander übergehen, und Kunst daher nicht mehr der freie Raum sein könne, in dem in Ruhe die Verarbeitung gesellschaftlicher Widersprüche stattfände.¹⁰²

„Alphabetisierung in der ästhetischen Dimension der Bildung [...] erweist sich nicht annähernd als so komplexitätsgesteigert, plural und autopoetisch wie die Lebenswelten, sondern als homogenisierte Engführung, hinter der sich zweierlei verbirgt, zum einen die elitäre Abwehr von Gegenwartstendenzen der Kunst selber, die interpretativ schwer zugänglich sind, zum anderen Resignation auf der praktischen Ebene.“¹⁰³ Das, meine ich, ist eine zwar vernichtende aber doch angemessene kritische Zusammenfassung für den Ansatz Klaus Mollenhauers. Doris Schumacher spricht so vermutlich für die meisten der doch sehr zahlreichen Kritiker. Die Tendenz geht im momentanen kunstpädagogischen Diskurs eher dahin, Nicht-Erklärbares zu akzeptieren und die Schüler daher an ein Aushalten dieser Unerklärlichkeiten zu gewöhnen. So richtet sich der Fokus eher auf die Ausbildung von Methodenkompetenz als auf Wissenserwerb. Die Akzeptanz von Unerklärlichkeit und Unsicherheit, das Aushalten dieser Zustände, ist meiner Ansicht nach nicht nur in Anbetracht unserer ästhetisierten Lebensumwelt oder der zeitgenössischen Kunst zutreffend, sondern ist zu jeglichen Zeiten Voraussetzung für die Menschheit, sich ihre Kreativität und Freigeistigkeit zu erhalten. Es impliziert leider eine gewisse Grausamkeit, wenn Schule suggeriert, dass alles möglichst schnell erklärt werden müsse.

¹⁰¹ Schwenk, Bernhard. In: Lenzen 1990, S. 207.

¹⁰² vgl. Mattenklott, Gert. In: Lenzen 1990, S. 120 f.

¹⁰³ Schumacher 1997, S. 70.

6 Alternativen für Alphabetisierungsstrategien im gegenwärtigen Kunstunterricht der Grundschule

6.1 Das Forschungsprojekt: „Bildliterate und ästhetische Alphabetisierung“ von L. Duncker, G. Lieber und P. Gansen

Resignation auf der praktischen Ebene kann man Ludwig Duncker und seinem Arbeitskreis keinesfalls vorwerfen. Im Rahmen des 2007 durchgeführten universitären Forschungsprojektes "Bildliterate und ästhetische Alphabetisierung" von Herrn Prof. Dr. Duncker, Frau Dr. Lieber und Herrn Dipl.-Päd. Gansen, machte man sich daran, ein Programm der ästhetischen Alphabetisierung auszuarbeiten.¹⁰⁴ Das Ziel dieses Forschungsprojektes war die Entwicklung eines Curriculums für die Primarstufe zur "Bildliterate", dessen gleichnamige Schlüsselkompetenz zu einem angebrachten Umgang mit der Medienwelt verhelfen sollte.¹⁰⁵

Ästhetische Alphabetisierung habe „[...] eine Struktur zu beschreiben, die in methodisch systematischer Weise die Entfaltung einer Kompetenz ermöglicht, und zwar so, dass es ähnlich wie im Schriftspracherwerb in angebbaren Zeiträumen zum Erreichen definierbarer Ergebnisse kommen kann.“¹⁰⁶

Man ist von der Idee eine „Grammatik des Sehens“¹⁰⁷ entwickeln zu können überzeugt. Eine solche Grammatik müsse durchspielen, „[...] welche Zeigeabsichten über ästhetische Codierungen in bildhaften Darstellungen festgehalten und zum Ausdruck gebracht werden können.“¹⁰⁸ Innerhalb dieses Projektes begann man, ein entsprechendes Alphabet zu entwickeln. Dieser Findungsprozess wird folgendermaßen beschrieben: Als erstes fand

¹⁰⁴ vgl: URL: <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/isd/Abteilungen/Schulpaedagogik/Profesur%20Duncker/Projekte/Bildliterataet>. [Stand: 22.07.2011].

¹⁰⁵ URL: <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/isd/Abteilungen/Schulpaedagogik/Profesur%20Duncker/Projekte/Bildliterataet>. [Stand: 22.07.2011].

¹⁰⁶ Duncker 2006, S. 16.

¹⁰⁷ Duncker 2006, S. 15 f.

¹⁰⁸ ebd.

eine Sammlung von a) Zeitungen und Zeitschriften, b) der Bildenden Kunst (v.a. des 20. Jahrhunderts) und c) Bilderbüchern statt. Dieses Bildmaterial solle „[...] zeitgenössische bildsprachliche Strategien, wie sie in den Medien, v.a. den Printmedien, im Alltag verwendet werden, repräsentieren.“¹⁰⁹ Dieses Material solle dann parallel zu dieser Sammeltätigkeit in Hinblick auf charakteristische, häufig auftretende bildsprachliche Strukturen und Mittel geordnet und analysiert werden. Annahmen über bestimmte Bildkategorien aus Studien kunstpädagogischer und kunsthistorischer Literatur dienen einer Überprüfung. Durch Hinzuziehung einer Lehrwerkanalyse gängiger Schulbücher und empirischer Forschungen zur aktuellen Bildästhetik von Kindern im Vor- und Grundschulalter sollen dann analoge und digitale Unterrichtsmedien entwickelt und praktisch erprobt werden.¹¹⁰

In der Bildbetrachtung ließen sich nach Duncker „[...] je eigene ästhetische Mittel stilisieren und profilieren. Sie beziehen sich so zu sagen auf Vorgänge der Elementarisierung und ihrer Verknüpfung im Medium des Bildes, Vorgänge, die auf die Existenz einer Grammatik schließen lassen.“¹¹¹ Das Identifizieren und Zeigen von Elementen, Einfärben, Bildbearbeitung und Verfremdung, Zitation und Metapher, Montage und Collage seien mögliche ästhetische Mittel.¹¹²

Diese „Grammatik des Sehens“ solle innerhalb einer Methode Anwendung finden „[...] die zwischen inneren und äußeren Bildern zu vermitteln hat.“ Diese Methode konfrontiert die verschiedenen herausgefilterten Mittel bildlicher Repräsentation mit den üblichen Seh- und Denkgewohnheiten der Kinder. Mit einbezogen werden sollen die Rhetorik des Bildes, eine Kulturgeschichte symbolischer Formen und ein zeitgemäßes Anschauungskonzept.¹¹³

Solche konkreten Vorhaben lassen ahnen, dass dieses Projekt einer ästhetischen Alphabetisierung hinsichtlich seiner Praktikierbarkeit durchaus ernst zu nehmen ist. Gert

¹⁰⁹ URL: <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/isd/Abteilungen/Schulpaedagogik/Profesur%20Duncker/Projekte/Bildliteraturaltaet.html> [Stand: 22.07.2011]

¹¹⁰ ebd.

¹¹¹ ebd.

¹¹² vgl. Duncker 2006, S.16 ff.

¹¹³ ebd.

Selle findet zwar den Gedanken absurd, Kunst nach einem vorgegebenen Alphabet zu reproduzieren, da für die Produktion auch Erfahrungen eine Rolle spielen, dennoch räumt er der Idee einer ästhetischen Alphabetisierung einen Platz in der Praxis ein: *„Deswegen glaube ich, daß die beiden Thesen, die Herr Mollenhauer vorgeschlagen hat, [...], durchaus ihre Praxisrelevanz haben, wenn man ihre Begrenzung akzeptiert, wenn man sie als Hilfsmittel so zu sagen für eine Praxis auffaßt, die dann allerdings mit dem Kriterium der Erfahrung arbeiten muß.“*¹¹⁴

Beschränkte man sich aber auf Duncers Ansatz alleine, hätte das wiederum ein Ungleichgewicht unserer Waagschalen von Sinnlichkeit und Verstand zur Folge: „Bilder sind, wie Texte, ‚aus Zeichen konstituierte Zusammenschlüsse‘.“¹¹⁵ So zitiert Duncker Gunter Otto aus der „Didaktik der Ästhetischen Erziehung“. Er offenbart damit eine Nähe zum Programm des rationalen Kunstunterrichts. Ebenso erinnert Duncers Ansatz an die „Visuelle Kommunikation“, mit deren Hilfe man in der Art eines kritischen Durchschauens einer Manipulation durch die Medien durch die Aufdeckung ihrer Mittel emanzipatorisch entgegenwirken wollte.

6.2 Plädoyer für eine Hinwendung zum Prinzip der Sinnlichkeit nach Schiller im aktuellen Kunstunterricht

Grundsätzlich ist nach Schiller ein Gleichgewicht der Ausbildung des Gefühlvermögens und des Vernunftvermögens zu sichern.¹¹⁶ Um dieses Gleichgewicht zu erreichen, macht es die in meiner Arbeit vorgeführte Tendenz zur Rationalisierung des Faches Kunst in der Geschichte der Kunstpädagogik zunächst notwendig, „[d]ie gewohnten ästhetischen Kategorien zu durchbrechen [...]“¹¹⁷. Ästhetische Bildung habe nun weniger die sich im

¹¹⁴ Selle, Gert. In: Lenzen 1990, S. 208.

¹¹⁵ ebd.

¹¹⁶ vgl. Schiller 1795/1995, S. 53.

¹¹⁷ Schumacher 1997, S. 72.

Kreise drehende Suche nach Sinn und Sinngebung zu unterstützen, denn „[...] die Sinne zu schärfen für Widersprüche und Paradoxien [...]“.¹¹⁸ In einem "Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule" äußert Gert Selle, dass in der Geschichte der Kunstpädagogik fast ausschließlich eine „Verharmlosungs- und Verkleinerungsstrategien des Kunstkomplexes" stattfand. Dem solle bewusst "ein praktisches Modell der differenzierungsfähigen Projektpraxis gegenübergestellt werden", welches "den ästhetischen Erfahrungsbegriff füllt und Subjekte an die Grenzen der Belastbarkeit ihrer Handlungs- und Reflexionsfähigkeit führt."¹¹⁹

Das Zulassen von Empfindungen ist manchmal ein unsicherer Zustand, dagegen schenkt eine Verstandestätigkeit, wie das schnelle Zuordnen von Begriffen und Einordnen in Kategorien, also eine Formgebung, zuweilen Sicherheit.

Ein das Ungleichgewicht derzeit weiter aufrechterhaltender Umstand ist, so behaupte ich, dass ein in Hinblick auf den Mangel an Arbeitsplätzen aufkommender erhöhter Konkurrenzkampf schon unter Kindern herrscht, der den wertenden Blick untereinander und auch auf sich selbst fördert und der Unsicherheit zum Tabuthema macht. Unsicherheit ist in unserer unsicheren Zeit nicht gefragt. Diesen Blick zu ändern, zugunsten einer wahrhaften, tiefen und angstfreien ästhetischen Erfahrung – das wäre eine wünschenswerte zu erzielende Leistung gegenwärtiger Kunstpädagogik.

Nur wenn wir neben den alles zu erklären scheinenden Unterrichtsmethoden, wie der der Alphabetisierung, auch Methoden hätten, innerhalb derer nicht bedingungslos nach Bezeichnungen gesucht wird, werden wir der bildungsphilosophischen Tatsache gerecht, die ich mit Ludwig Duncker am Beginn meiner Arbeit zitierte, nämlich der Tatsache, dass während eines Bildungsprozesses notwendiger Weise eine Differenz zwischen Welt und dem zu vermittelnden Weltbild entsteht. Diesen Umstand gilt es zu akzeptieren. Dann liegt die Wahrheit näher, als bei falscher Eindeutigkeit.

Das erinnert mich an folgende allgemeine Situation: Fragt man einen Mitmenschen nach dem Weg, gibt es viele, die lieber den falschen Weg sagen, als zuzugeben, dass sie den richtigen nicht kennen. Und dann läuft man, angeleitet von dieser Person, die ihr

¹¹⁸ ebd.

¹¹⁹ Selle, G. Zit. nach: Lenz-Johanns 1996. In: CD-ROM der Pädagogik, Hohengehren.

Nichtwissen nicht zugeben konnte, genau in die falsche Richtung und muss vielleicht den doppelten Weg wieder zurückgehen, um sein Ziel zu erreichen. Ein solcher Erklärungszwang kann also auch zu einem Kraft und Zeit raubenden Umweg führen. Ebenso kann die Deutung ästhetischer Phänomene mithilfe eines Alphabetes nur eine Zeigegeste falscher Eindeutigkeit sein. Zunächst schützt sie zwar vor einem Gefühl der Verunsicherung, letztendlich aber kann sie uns in eine falsche Richtung lenken.

„Das ‚Ästhetische‘ kann nicht auf eine Methode oder Strategie reduziert werden. Es muß als das Subversive und zugleich als "das Differenzbildende" erkannt und vermittelt werden. Dies charakterisiert die Problematik festgelegter Zeigegesten innerhalb eines eng geplanten Unterrichtsgeschehens, wo häufig wenig Spielraum für derartige Eigentätigkeit bleibt.“¹²⁰ Nach Pierangelo Maset müsse es in der Kunstvermittlung vielmehr um eine „[...] Bildung von ästhetischer Mentalität und um die Aufmerksamkeit für künstlerische Prozesse [...]“¹²¹, denn um eine Informationsübermittlung gehen.

Andererseits ist ein wissenschaftlicher Umgang mit ästhetischen Produkten nicht aufzugeben. Eine Vermischung von Vernunft und Sinnlichkeit halte ich aber für kontraproduktiv (durch eine unklare Trennung von Objektivität und Subjektivität sind schon beim Bauhaus ungewollte Irritationen entstanden). Vielmehr müsste trainiert werden, sich voll und ganz auf den Zustand des Sinnlichen einzulassen, ohne die oft hemmende Wirkung des Rationalen mit seinem deutenden, von Außen betrachtenden und oft wertenden Charakter. Ich kann mir die sorgfältige Ausarbeitung einer ästhetischen Alphabetisierung von L. Duncker und seinem Arbeitskreis, die ich im folgenden Kapitel vorstellen möchte, durchaus neben einer eher kontemplativen Zugangsweise im Kunstunterricht vorstellen. Neben der intensiven Erfahrung fände dann das Ausschiheraustreten, Ordnen und Strukturieren mithilfe der Konfrontation bildnerischer Mittel aus der Lebenswelt der Kinder statt. Es wäre allerdings zu überlegen, ob diese Kategorisierungen mithilfe eines Alphabets schon in der Grundschule Thema sein sollten. Aufgrund des festgestellten Übergewichtes des formgebenden Prinzips würde ich Kinder in erster Linie dahingehend unterrichten, sie für ästhetische Erfahrungen zu öffnen.

¹²⁰ Lenz-Johanns. In: CD-ROM der Pädagogik, Hohengehren 1996.

¹²¹ Maset, Pierangelo: *Fortsetzung Kunstvermittlung*. In: P. Maset, R. Reuter, H. Steffel (Hrsg.): *Corporate Difference*. Formate der Kunstvermittlung. Edition HYDE: Lüneburg 2006, S. 14.

7. Fazit

Bereits Friedrich Schiller spricht sich in seinen Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“, die er 1795 veröffentlichte, für eine Verbindung von Vernunft und Sinnlichkeit aus. Zugleich macht er auf die Problematik aufmerksam, die sich aus der Polarisierung dieser beiden Prinzipien ergeben kann, wie z. B. eine Vormachtstellung des einen gegenüber dem anderen Prinzip, die sich jeweils nachteilig auswirkt. Die Vernunft sieht Schiller als formgebend an, während Sinnlichkeit Materie liefert. Eine Alphabetisierungsstrategie ist definitiv formgebend. Aus der Geschichte der ästhetischen Alphabetisierungsstrategien –und Ansätze kann man das, was Schiller schon so früh konstatierte, gut nachvollziehen. Es ist eine Wechselwirkung dieser beiden Kräfte, die wir dort erkennen können, wobei die notwendige Eingliederung in ein Schulsystem stets bewirkte, dass das Rationale die Oberhand gewann. Eine Ausnahme stellen hier nur die Betonung des schöpferischen Individuums nach der ersten Kunsterziehungsbewegung da, und eine, trotz der Rationalisierungstendenzen, Einbeziehung von Individualität in den Lehren des Bauhauses. Wobei auch hier nicht davon die Rede sein kann, dass das Sinnliche überwog. Ein Übergewicht des Irrationalen fand ausschließlich während der so genannten musischen Erziehung nach dem zweiten Weltkrieg statt. Diese Tendenz fand sehr schnell eine Gegenbewegung in Form des rationalen Kunstunterrichts.

Fassen wir die Intentionen, die in der Vergangenheit zu Alphabetisierungsstrategien führten zusammen: Elementarisierung fand im Zusammenhang mit industrieller Produktion statt. Desweiteren ist der Legitimationsdruck des Faches Kunst bis heute ein Grund, weswegen sich in diesem Bereich stets um Anpassung an das Schulsystem bemüht wurde. Daher erschien das System einer Alphabetisierung verlockend und erscheint es immer noch. Das Fach Kunst hat aber das Potential, sich gerade durch die seinem Gegenstand eigene Autonomie zu profilieren, und diese Stärke sollte es auch nutzen.

Manchmal war es auch das Bedürfnis, eine dem Volke zunächst unverständliche Kunst nahe zu bringen. Man bemühte sich deshalb, ein möglichst überschaubares Übersetzungssystem für die Sprache der Kunst zu entwickeln. Aber der Autonomieanspruch zeitgenössischer Kunst lässt sich nicht übergehen.

Comenius und Pestalozzi lieferten wichtige Grundgedanken für die allgemeine Pädagogik und ihre Intentionen sind ehrenwert, es ging ihnen jedoch nicht um die Kunst, wie wir sie heute verstehen.

Die politischen Intentionen in der visuellen Kommunikation während der siebziger Jahre sind zwar zu würdigen, aber es sollte ein offener und kein misstrauischer Blick gefördert werden. Hinter der Forderung nach Allgemeinverbindlichkeit steht im rationalen Kunstunterricht auch der Wunsch nach Gerechtigkeit. Es kann aber ebenso eine freundliche Atmosphäre während des Unterrichts Ungerechtigkeiten vorbeugen.

Da man in der Geschichte der Kunstpädagogik die Tendenz zu einer Verwissenschaftlichung erkennen kann, plädiere ich für eine vermehrte Hinwendung zum Sinnlichen, um eine Balance der beiden Prinzipien Sinnlichkeit und Verstand zu fördern. Meiner Meinung nach, ist das während der Grundschulzeit nur innerhalb eines lockeren, anregenden Unterrichtsklimas möglich, in dem es primär um die Freude am Entdecken, um das Tätig sein, um den Prozess geht und weniger darum „gute“ Leistungen in Form des Endproduktes zu erbringen. Diese Atmosphäre lässt sich aber nur erreichen, wenn eine kontemplative Zugangsweise und keine auslegende, bewertende, kategorisierende Denkweise gefördert wird, wie das durch den Einsatz eines Alphabetes der Fall wäre.

Schiller spricht sich desweiteren für eine klare Trennung der beiden Prinzipien aus: „So notwendig es also ist, daß das Gefühl im Gebiet der Vernunft nichts entscheide, ebenso notwendig ist es, daß die Vernunft im Gefühl sich nichts zu bestimmen anmaße.“¹²² Das (nie zu erreichende, sondern nur anzunähernde) Ideal ist es nach Schiller, diese beiden Gemütsverfassungen dennoch gleichzeitig zu tätigen, das wäre dann ein ästhetischer Zustand.¹²³

Das scheint mir auch noch für die gegenwärtige Kunstpädagogik ein anstrebenswertes Ziel zu sein. Die Rationalisierungstendenzen, deren Indikator u.a. die Idee eines ästhetischen Alphabetes ist, sind vermutlich ebenso wesentlich wie die Rezeption und Produktion ästhetischer Produkte durch Kontemplation. Jedoch ist eine Trennung aus erwähnten Gründen auch im Unterricht deutlich zu machen. So könnte man sich phasenweise jeweils

¹²² Schiller 1965, S. 50.

¹²³ Schiller 1965, S. 83.

dem einen oder anderen Prinzip widmen. Neben bestimmt sinnvollen Ansätzen, wie z.B. der einer Alphabetisierung im Sinne Ludwig Duncikers, müsste es ein Ziel der Kunstpädagogik sein, das Kind dazu zu befähigen, sich in einen nicht wertenden Zustand zu versetzen. Desweiteren sollte sich eine ästhetische Erziehung dafür zuständig fühlen, dass diese Fähigkeit auch im Zuge der Erwachsenenwerdung erhalten bleiben kann. Eine wirkliche Erfahrung kann erst entstehen, wenn man nicht von vorneherein deutet oder über eine mögliche Wirkung nachdenkt, geschweige denn versucht Kategorien zu finden, die in ein bestimmtes Alphabet passen. Das engt in weitem Maße den Blick ein und macht eine tiefe Erfahrung unmöglich. Dies ist auch bezüglich einer zeitgenössischen Kunst angemessen, die sich einer Übersetzbarkeit eher verweigert als sie zu intendieren. Der ausschließliche Gebrauch eines Alphabets mit seinem verallgemeinernden Charakter verhindert des Weiteren einen individuellen und autonomen Zugang zu einem ästhetischen Objekt. Ulrich Oevermann schreibt hierzu: „Zunächst einmal folgt aus dieser bisher eingeführten Autonomie, daß sie auch darin besteht, daß ein Kunstwerk nicht durch eine Art Gebrauchsanweisung oder didaktische Hinführung dem Rezipienten nahe gebracht werden muß. In dem Maße nämlich, in dem das nötig wäre, hätte das Kunstwerk an Autonomie eingebüßt.“¹²⁴ Und weiter: "Gebrauchsanweisungen zum sogenannten Lesen der Werke sind zugleich Vorbereitungen zu deren Hinrichtung."¹²⁵

Es spricht, philosophisch betrachtet, für ein gesundes Verhältnis zur Wahrheit, wenn man die Differenz, die zwischen Welt und Weltbild während des Vermittlungsprozesses annehmen kann. Das Fach Kunst bietet hierfür Raum.

Ich schließe meinen Beitrag mit einem Zitat Max Kommerells aus einer 1969 veröffentlichten Wilhelm-Meister-Studie ab:

„Das Leben ist nicht die Gesellschaft, es ist auch nicht das Dasein, es ist kein strenger, dafür ein umso dichterischerer Begriff. Und so wie ihn Goethe gefaßt hat, ist das Leben betontermassen nicht das Erwartete, nicht das Entworfenene, sondern das Gefundene, das Andere, das Fremde. Aber dann doch zuletzt das Eigene, das unerklärlich und dunkel dem

¹²⁴ Oevermann, Ulrich: *Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht*. Vortrag am 19.06.1996 in der Städel-Schule, Frankfurt a.M.; URL: <http://www.rz.uni-frankfurt.de/~hermeneu/Download.htm> [Stand: 26.07.2011], S. 24.

¹²⁵ ebd.

*Ich Entsprechende, ob es dies Ich nun fördert oder vernichtet. Es ist für alle das Gleiche und für jeden das Besondere, aber erst indem das Schicksal durch seinen Diener, den Zufall, dieses weite All und dieses lockende Chaos zum labyrinthischen Raum und Gang eines Menschen macht und dadurch ein Leben im Leben aussondert und abzeichnet, entsteht der Lebenslauf, den man hier einen Einweihungsweg zu nennen wagt.*¹²⁶

¹²⁶ Kommerel, Max. Zit. nach: Kohn, Brigitte: *Denn wer die Weiber hasst, wie kann der leben? Die Weiblichkeitskonzeption in Goethes "Wilhelm Meisters Lehrjahren" im Kontext von Sprach- und Ausdruckstheorie des ausgehenden 18. Jahrhunderts.* Würzburg: Königshausen & Neumann 2001, S. 76.

Literaturverzeichnis

Primäre Quellen:

- Comenius, Johann Amos: *Große Didaktik. Die vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren (1657 - 1658)*. Flitner, Andreas (Hrsg.). 8. Auflage. Stuttgart 1993.
- Duncker, Ludwig: *Ästhetische Alphabetisierung als Bildungsaufgabe*. In: kursiv – Journal für politische Bildung. Heft 2, 2006.
- Kemp, Wolfgang: „... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“. *Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1870 – Ein Handbuch*. Frankfurt am Main: Syndikat 1979.
- Langbehn, Julius: *Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen*. 50. Auflage. Leipzig: Hirschfeld 1922.
- Maset, Pierangelo: *Fortsetzung Kunstvermittlung*. In: P. Maset, R. Reuter, H. Steffel (Hrsg.): *Corporate Difference. Formate der Kunstvermittlung*. Edition HYDE: Lüneburg 2006
- Mollenhauer, Klaus: *Ist ästhetische Bildung möglich?* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 34 (1988), H. 4.
- Mollenhauer, K.: *Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie*. In: Lenzen, D. (Hrsg.): *Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik?* Darmstadt 1990.
- Mollenhauer, Klaus: *Über die Schwierigkeiten, von Leuten zu erzählen, die nicht recht wissen, wer sie sind - Einige bildungstheoretische Motive in Romanen von Thomas Mann*; In: *Zeitschrift für Pädagogik* 44 (1998), H. 4.
- Mollet, Li: *Vom Umgang der Pädagogik mit der Kunst*. In: Böhm, Winfried u.a. (Hrsg.): *Erziehung Schule Gesellschaft*. Würzburg: Ergon 1997 (Band 16).
- Otto, G.: *Didaktik der Ästhetischen Erziehung*. Braunschweig: Hahner 1974.
- Pandel, Hans-Jürgen: *Schrift und Bild – Bild und Wort*. In: *APuZ – Aus Politik und Zeitgeschichte*. (2009).

- Peez, Georg: *Einführung in die Kunstpädagogik*. In: Helsper, Werner u.a. (Hrsg.): *Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft*. 3. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer 2008 (Band 16).
- Pestalozzi, Johann-Heinrich: *Pestalozzi's sämtliche Schriften. Ein Buch für das Volk*. 3. Auflage. Stuttgart und Tübingen: Cotta'sche Buchhandlung 1820 (Band 4-6).
- Pfennig, Reinhard: *Gegenwart der Bildenden Kunst. Erziehung zum Bildnerischen Denken*. 2. Aufl., Oldenburg: Verlag Isensee 1967.
- Robinsohn, Saul Benjamin: *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*. -Neuwied, Berlin: Luchterhand 1975.
- Schiller, Friedrich: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen. In einer Reihe von Briefen*. Ditzingen: Reclam 1995.
- Schumacher, Doris: *Ästhetische Bildung und Hochschulausbildung nach der Moderne. Alphabetisierung – Nivellierung – Differenzierung*. In: Essener Unikate (1997), H. 9.

Sekundäre Quellen:

- Pietrzyk, U.: *Psychologie des Lernen. Biologische und Psychologische Grundlagen des Lernens. Fakultät Mathematik und Naturwissenschaften, Fachrichtung Psychologie*. Dresden: TU 2009.
- Anton, Bernd & Brunkhorst-Hasenclever, Annegrit (Hrsg.): *Materialien für die Sekundarstufe II Philosophie: Das Schöne und die Kunst. Über Ästhetik*; Hannover: Schroedel Schulbuchverlag 1982.
- Kommerel, Max. Zit. nach: Kohn, Brigitte: *Denn wer die Weiber hasst, wie kann der leben? Die Weiblichkeitskonzeption in Goethes "Wilhelm Meisters Lehrjahren" im Kontext von Sprach- und Ausdruckstheorie des ausgehenden 18. Jahrhunderts*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2001.

Digitale Quellen:

- Lenz-Johanns, Martin: *Kunstunterricht*. In: Hug, Theo (Hrsg.): CD-ROM der Pädagogik. Hohengehren: Schneider Verlag 1996.

Internetquellen:

- URL: http://www.heinrich-pestalozzi.de/de/dokumentation/zeit_leben_werke/level2/level_3/wie_gertrud_ihre_kinder_lehrt_einfuehrung.html [Stand: 25. Juni 2011].
- URL: http://www.uni-stuttgart.de/kg1/mitarbeiter/people/personal_downloadindex/overdick/GropiusI.pdf [Stand: 19.07.2011].
- URL: http://www.kunstpaedagogik.uni-muenchen.de/ueber_uns/kehr_kunstdid/kehr_kdid02/index.html [Stand: 10.07.2011].
- URL: <http://www.uni-giessen.de/cms/fbz/fb03/institute/isd/Abteilungen/Schulpaedagogik/Profesur%20Duncker/Projekte/Bildliteraltaet>. [Stand: 22.07.2011].
- Oevermann, Ulrich: *Krise und Muße. Struktureigenschaften ästhetischer Erfahrung aus soziologischer Sicht*. Vortrag am 19.06.1996 in der Städel-Schule, Frankfurt a.M.; URL: <http://www.rz.uni-frankfurt.de/~hermeneu/Download.htm> [Stand: 26.07.2011].