

Zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Ästhetischer Erziehung

*Ein Literaturbericht**

Das Verhältnis von Fachdidaktik – hier Kunstdidaktik, Didaktik der Ästhetischen Erziehung oder Visuellen Kommunikation (zur Terminologie vgl. OTTO 1976a, S. 15 ff.) – und Allgemeiner Didaktik ist in der Bundesrepublik Deutschland weitgehend ungeklärt (eine ähnliche Untersuchung bezogen auf den damaligen Diskussionsstand vgl. KLAFKI 1966). Betrachtet man das geschlossene Lehrplankonzept in der DDR (NEUNER 1972), so erkennt man, daß die Didaktik dort das Allgemeine des didaktisch-methodischen Prozesses, die Fachdidaktik z.B. der Kunsterziehung das Besondere im konkret kunstpädagogisch-unterrichtlichen Prozeß analysiert und für Unterrichtsplanungen greifbar hält. Solchen einigermaßen sicheren Unterscheidungen gegenüber befinden sich im Westen sowohl die Allgemeine Didaktik als auch die Ästhetische Erziehung und deren Didaktik (wie andere Fachdidaktiken übrigens auch) im Umbruch, was hier zunächst curricular belegt werden soll. Nach einer Phase verstärkter Bemühungen um geschlossene Curricula (stellvertretend für viele disziplinär orientierte Versuche PFENNIG 1959 ff.) dominiert nun die Forderung nach offenen Curricula: Die klassische Fixierung auf Lehrplangvorgaben steht unter Ideologieverdacht und leidet am Problem der Praxisabgehobenheit, der mangelnden Rückkopplung mit Schülerinteressen und der Situationsentfremdung; Lehrmethoden lassen die Frage nach ihrem emanzipativ-demokratischen Nutzen aufkommen; Medien werden nicht bloß als technische Hilfsmittel, sondern auch als inhaltlich-manipulative Instrumente entdeckt (vgl. u. a. EHMER 1971; MÖLLER 1971; GIFFHORN 1972; GRÜNEISL et al. 1973; HARTWIG 1975a; KERBS 1970; aufschlußreiche Belege für diesen Diskussionszusammenhang bietet OTTO 1975a).

Für die Allgemeine Didaktik bedeutet der Umbruch in der Gegenwart hauptsächlich (vgl. auch REICH 1977) (1) die *Bedingungen* unterrichtlichen Handelns intensiv und differenziert zu erforschen, wobei es in der ideologiekritischen (was nicht heißt *nur* marxistischen) Tradition nicht um die effektivste Anpassung an bestehende Zustände, sondern um die Anpassung der Zustände an die besten Möglichkeiten human-demokratischer Entwicklung – nicht nur in bezug auf gleiche politische, sondern auch wirtschaftliche Rechte – gehen sollte (Ideal umfassender Beschreibung, demokratischer Zielsetzung und emanzipativer Hilfe); (2) die *Entscheidungen* des unterrichtlichen Handelns möglichst umfassend im Zusammenhang mit der Bedingungsforschung zu reflektieren und zu begründen, um der gedankenlosen Reproduktion herrschender Zustände kritisch entgegenzutreten,

* Dieser Literaturbericht wird anhand der in Buchform publizierten fachdidaktischen Konzeptionen der Jahre 1974–77, mit Schwerpunkt 1976/77, gegeben. Aufsatzliteratur ist einbezogen, soweit sie sich auf die Konzepte bezieht. Die der Flut von publizierten Unterrichtsbeispielen immanenten fachdidaktischen Konzeptionen werden nicht diskutiert (vgl. vor allem die beiden Fachzeitschriften „Kunst + Unterricht“ und „Zeitschrift für Kunstpädagogik“).

ohne zu verkennen, daß bereits bestehende Bedingungen sich über Entscheidungen immer auch reproduzieren werden (Ideal ideologiekritisch-entscheidungsbezogener und realistischer Haltung); (3) die *Kriterien* der Bedingungs- und Entscheidungsforschung näher zu begründen, d.h. vor allem konkreter als bisher die Werturteile eigenen Denkens und Handelns zu beschreiben und zu erklären, um Entscheidungen rational ableiten zu können und transparent zu halten, insgesamt hierbei die Entwicklung gesellschaftlicher und individueller Prozesse in ihrer Wechselwirkung zu beachten, um Bedürfnis- und Motivationslagen zu erkennen, die als Kriterien analysierenden und planenden Handelns in die Bedingungs- und Entscheidungsfindung eingehen (Ideal bedürfnisbezogener und transparenter Kriterienfindung).

Die Allgemeine Didaktik beschränkte sich in der Vergangenheit oft auf die Analyse und Planung *entscheidungsbezogener* Zusammenhänge, ohne hinreichend die *Bedingungsproblematik* zu erörtern. Dies gilt konkretisiert auch für die Fachdidaktik, so auch die Kunstdidaktik, die oft unbefragt aus dem fachwissenschaftlich aktuellen Kanon (OTTO 1964) Lehrziele und -methoden ableitete, ohne den weiteren gesellschaftlichen und individuellen Hintergrund genügend zu reflektieren. Die neuere Diskussion zeigt seit einigen Jahren, daß sich die Didaktik der Ästhetischen Erziehung bzw. der Visuellen Kommunikation wie die Allgemeine Didaktik in einem Übergang befinden, der sich im Wechselverhältnis und Spannungsfeld von Bedingungs- und Entscheidungsfindung und demokratisch-emanzipativer Kriteriensetzung abspielt, ohne daß allerdings die Bezüge zwischen der allgemeinen und der fachdidaktischen Diskussion bisher umfassend genug in das Blickfeld geraten sind. Auch hier können nur einige Anmerkungen zum Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Ästhetischer Erziehung gemacht werden. Die Zuordnung der rezensierten Titel zu den folgenden Überschriften soll Grundprobleme und Schwerpunktsetzungen verdeutlichen helfen, ohne daß eine eindeutige Dominanz nur des einen oder anderen Aspekts in den angesprochenen Büchern behauptet wird. Es geht hier nur um die Kennzeichnung gewisser Tendenzen innerhalb des skizzierten Problem- und Theorierahmens. Dabei dominiert aus der Sicht der Allgemeinen Didaktik das Interesse an fachdidaktischen Konzeptionen, die Perspektiven über Fächergrenzen hinaus aufweisen können und in der Lage sind, der Allgemeinen Didaktik Impulse zu geben. Dies scheint mir, bezogen auf die notwendigen konkreten Entscheidungsfindungen des Lehrers, besonders GUNTER OTTO (1976a) gelungen zu sein, dessen Arbeit deshalb gegenüber anderen ausführlicher behandelt wird.

1. Bedingungs- und Entscheidungsforschung

1.1. Die historische Dimension

Bedingungen didaktischen Handelns müssen in ihrer Herkunft und Bedeutung beschrieben, erklärt und beurteilt werden, wenn man unsere jetzige Situation besser begreifen will. Daß hier Faktoren und soziale Bezüge im gesellschaftlichen und individuellen Entwicklungsprozeß beachtet werden müssen, ist zwar verschiedentlich schon deutlich geworden, ohne daß wir gegenwärtig jedoch über eine Sozialgeschichte der Didaktik verfügen. Eine anregende verbale und visuelle Dokumentation dieses Aspekts bietet die Wanderausstellung „Kind und Kunst“ (KIND UND KUNST 1976) sowie in ersten Ansätzen ein Heft der Zeitschrift „Kunst + Unterricht“ (1976). Für die Ästhetische Erziehung versucht DIETHART KERBS (1976) diese Lücke durch „Beiträge zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung“ zu schließen, ein Programm, das mit einem Band eröffnet wurde und dem weitere folgen sollen. Der erschienene Band zeichnet sich nicht nur durch erfreuliche Lesbarkeit, sondern vor allem auch durch Anregungen für die weitere Forschung (vgl. ebd., S. 139f.) und die erste umfassende Fachzeitschriftenbibliographie

(z. B. Zeitschriften für den Zeichen- und Kunstunterricht von 1865–1970) aus. KERBS legt noch keine entfaltete Sozialgeschichte der Ästhetischen Erziehung vor, sondern eher das Vorwort zu einer notwendigen Geschichtsschreibung, die Anregung also zu bedingungs-forschender historischer Analyse (vgl. S. 20 f.), die zugleich den derzeitigen unbefriedigenden Forschungsstand aufdeckt. KERBS kommt zu Forderungen, die sich weit über Probleme des Einzelfachs hinaus auf die Notwendigkeit einer Sozialgeschichte der Didaktik beziehen lassen, die besondere Relevanz in der Lehrerausbildung hätte. Er fordert für die Aufklärung der Lehrer:

„– die Einsicht in den Prozeßcharakter der Gegenwart anhand der eigenen, täglich verwendeten Unterrichtsinhalte, Methoden und Medien zu gewinnen,
 – die Erforschung der Beweggründe heutiger pädagogischer Sachverhalte bis in die Erziehungsziele, Lehrpläne, Richtlinien, Lehrmittel usw. der einzelnen Unterrichtsfächer fortzuführen oder sie sogar von dort aus zu beginnen,
 – den Zusammenhang von historischem und politischem Bewußtsein in Form eines gemeinsamen Lernprozesses an den Bedingungen der eigenen beruflichen Existenz und den Inhalten der eigenen täglichen Berufspraxis solidarisch zu rekonstruieren, und schließlich:
 – sich gegenseitig zu ermutigen und bei dem Versuch zu unterstützen, die Konsequenzen aus dem historischen, politischen Lernprozeß für die Gegenwart zu formulieren und sie gemeinsam zu ziehen“ (S. 15).

Der Verfasser betont, daß es ihm um eine materialistische Begründung der Sozialgeschichte der Erziehung geht, die den Kapitalismus nicht als Industriegesellschaft vereinfachend ausgibt und damit tiefer liegende Widersprüche verschleiert. Aber er ist sich der Problematik des unzureichenden eigenen Forschungsstandes bewußt; auch heißt dies für ihn und die Begründung der Buchreihe, daß durchaus unterschiedliche und widerstreitende Meinungen publiziert werden sollen, um Widersprüche als Triebkräfte zu nutzen (S. 38). Anregend – ob man der wissenschaftlichen Fundierung im materialistischen Sinne folgt oder nicht – sind die Thesen zur Entwicklung sozialgeschichtlicher Forschung. KERBS meint, daß nicht nur der Zeichen- und Kunstunterricht untersucht werden sollte, sondern daß es darum geht, auch die jeweilige außerschulische Sozialisation im historischen Erkenntnisprozeß zu beachten, wirtschaftliche, soziale und politische Zusammenhänge einzubeziehen, die internationale Dimension nicht auszuklammern, nach dem Nutzen für die Mehrheit der Bevölkerung zu fragen, sich bei der Forschung die Vielfalt der Kooperationsmöglichkeiten mit bestehenden Wissenschaftsdisziplinen und Institutionen zu Nutze zu machen und sich insgesamt dabei nicht von der Lehrerausbildung und Schulpraxis zu entfremden. Wenn hiermit auch ein umfassendes und den derzeitigen Erkenntnis- und Praxisstand überforderndes Anspruchspotential formuliert wird, so ist die Bedeutung sozialgeschichtlich-didaktischer Analyse von keiner Seite zu bestreiten und ein dringendes Erfordernis der Zukunft.

1.2. Heuristische Annahmen – Vorarbeiten zur Systematik

Die Bedingungsforschung bedarf einer theoretischen Grundlagenforschung, in der Kriterien der Analyse entwickelt werden. In diesem Sinne versteht sich der von HELMUT HARTWIG (1976) herausgegebene Sammelband „Sehen lernen“, der das Konzept der Visuellen Kommunikation in recht unterschiedlichen Beiträgen kritisieren und weitertreiben soll. HARTWIG knüpft in seinem Beitrag z. B. an JOHANN AMOS COMENIUS und FRIEDRICH FRÖBEL an, um aus historisch-phänomenorientierter Herleitung Momente des

„richtigen“ Sehens zu gewinnen. Dieser Beitrag ist ein wichtiges Vorwort, um Fallbeispiele und Betrachtungen von S. NEUENHAUSEN, J. EUCKER/H. KÄMPF-JANSEN, G. HERZOG/K.-H. MENZEN, W. KUNDE und K. HICKETHIER/W. D. LÜTZEN einordnen und zusammenführen zu können (vgl. auch die Rezension von OTTO 1976 b). Wenn H. K. EHMER in dem Band darauf hinweist, daß die „wahrnehmungskompensatorische Erziehung“, die im Rahmen des Programms der Visuellen Kommunikation auftritt, „nicht allein als schichten- oder klassenspezifisches Problem zu fassen“ ist (HARTWIG 1976, S. 35), so ist damit eine zentrale Position markiert, die sich allerdings in den Beiträgen unterschiedlich umsetzt. Dies trifft besonders auf die psychologische Fundierung aus wahrnehmungs- und lerntheoretischer Sicht zu, die einmal von K. J. PAZZINI im Anschluß an KLAUS HOLZKAMPS Theorie der „sinnlichen Erkenntnis“ (HOLZKAMP 1973) erörtert wird, die andererseits von D. HOFFMANN-AXTHELM als notwendige Synthese von Psychoanalyse, Behaviorismus und Marxismus zur Diskussion steht. T. REXROTH/D. AMFT beschreiben die Entwicklung des Kunstbegriffs und arbeiten Begründungsmomente der visuellen Kommunikation heraus, die sich in der Bezugnahme auf sinnliche Qualitäten des Aneignungsprozesses von denen abgrenzen, die gesellschaftskritische Begrifflichkeit auf den Unterricht anwenden.

Hier wird ein umfassendes Material vorgelegt, das auf hohem Abstraktionsniveau über Grundlagenforschungen im Zusammenhang des Konzepts „Visuelle Kommunikation“ – und darüber hinaus – informiert. Bei den Autoren sind eher gewisse gemeinsame Grundüberzeugungen als eine einheitliche Methodologie zu finden. Vor allem bleibt die psychologische Begründung der Wahrnehmungsakte im Zusammenhang gesellschaftlicher Verhältnisse und ihrer Wirkungen und Interdependenzen mit individuellem Verhalten ein Desiderat. An Problemkreise der Allgemeinen Didaktik wird damit zwar generell angeknüpft, deutlich artikuliert wird diese Verknüpfung aber nur zum Teil in dem Beitrag HARTWIGS, der wieder die Frage der Umsetzung seiner Analysen in Planungsprozesse – sei es auf unterrichtlicher oder curricularer Ebene – unbeantwortet läßt. Für HARTWIG kommt es in erster Linie auf die Weckung eines Problembewußtseins des Lehrers an, er will diesen für das Verhältnis des Lernenden zur Umwelt sensibilisieren und ihm reale Situationen verdeutlichen (vgl. dazu vor allem auch HARTWIG 1975a). Das Weltbild der Schüler, das auch über den Lehrer kanalisiert wird, soll als soziale Erfahrung immer auch im Unterricht verbalisiert werden, um Aufklärung, z. B. bei der Produktion von Bildern, zu ermöglichen und kognitive Dimensionen nicht durch bloßes Tun zu verdecken (vgl. HARTWIG 1976, bes. S. 83 ff., 101 ff.). Bei HARTWIG soll das Alltagssubjekt beachtet werden, er sieht in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion die Gefahr einer von den realen Konflikten und Widersprüchlichkeiten abgehobenen Position. Dies wird deutlich, wenn er z. B. OTTOS neueren didaktischen Ansatz kritisiert: „Eine Didaktik wird in dem Maß idealistisch, in dem sie die Institution bloß als ‚Aspekt‘ behandelt und in dem Maß affirmativ, in dem sie ihre Beziehung auf die Institution nicht reflektiert“ (HARTWIG 1975b, S. 17). Die zentrale Frage lautet für HARTWIG, ob die gedankliche Beschäftigung mit Problemen der Ästhetischen Erziehung nicht dazu verleitet, den Widerstand der realen Verhältnisse, der besonders für die didaktische Umsetzung wesentlich ist, auf einen Aspekt unter anderen schrumpfen zu lassen (ebd., S. 18), so daß die Didaktik von der Realität der Lernprozesse entfremdet wird. Wie aber soll eine nicht entfremdete Didaktik beschaffen sein? Sie dürfte die Bedingungen ihres Tuns nicht

vernachlässigen, sie wäre auf reale Erfahrungen zu beziehen, müßte reale Erfahrung sein. Den systematischen Gehalt dieser Erfahrbarkeit thematisiert HARTWIG jedoch nicht näher. Welche Hilfe kann dann aber dem Lehrer und seiner konkreten Aufgabe in der Situation, Bedingungen als Analyserahmen und Entscheidungen als Planungsrahmen des Unterrichts vermitteln zu müssen, gegeben werden? – Die Weiterarbeit und Kritik am Konzept der Visuellen Kommunikation müßte die Grundlagenforschung als Bedingungs-forschung *und* als Problem von Entscheidungsfindungen hier wohl noch konkreter betreiben. Sie steht dabei zugegebenermaßen vor der Schwierigkeit, konkret *und* systematisch sein zu müssen. Die Gruppe um HARTWIG konnte immerhin heuristische Thesen aufstellen, die den Gang der weiteren Diskussion beeinflussen dürften (vgl. auch OTTO 1976b), deren Systematisierung in didaktischer Hinsicht jedoch noch offen ist.

Einen spezielleren Versuch stellt ein Band mit Übungen zur Bildbetrachtung von MÖLLER/LANG (1976) dar. Auch hier wird zunächst die theoretische Grundlegung in materialistischer Ausdeutung versucht, dem schließen sich Betrachtungen und Analysen verschiedener Bildmaterialien an. In einem Anhang wird die hochschuldidaktische Situation der Kunstpädagogikstudenten in Braunschweig dokumentiert. Aber auch in dieser Arbeit überwiegt theoretische Grundlagenreflexion, didaktische Perspektiven für die Schulpraxis geraten nur mittelbar in den Blick (vgl. auch die Rezension von TESKE 1977).

1.3. Ein empirischer Versuch

ADELHEID STAUDTE (1977) liefert in einer bedingungsforschenden Untersuchung über das ästhetische Verhalten von Vorschulkindern konkrete Informationen über ästhetische Produktionen der Kinder, über ihr Wahrnehmungsverhalten und über alters-, geschlechts-, sozialisations- und milieubedingte Faktoren. Allerdings verweist der Verhaltensbegriff, der der Studie zugrunde liegt, auf ein behavioristisches Paradigma (vgl. S. 21), das aus beobachtbaren Handlungen auf generelle Dispositionen schließt, ohne daß innere Erfahrungen der Beteiligten zur Geltung kommen können. Nun könnte dieses Verfahren gerade bei der Analyse von Vorschulkindern als plausibel erscheinen, es fügt sich andererseits jedoch nicht widerspruchsfrei in die Konzeption der Ästhetischen Erziehung, die STAUDTE vertritt, ein. Denn diese ist auf soziale Interaktionen gerichtet, auf die „Sinnhaftigkeit ästhetischer Tätigkeiten“ bezogen, während die empirische Analyse in der von ihr gewählten Form hiervon abstrahiert und sich auf das Modell meßbarer Größen beschränkt. Dieser empirische Ausgangsort dient auch nur der Erhebung von Informationen vor „Beginn der Einflußnahme durch Erziehungsinstitutionen“ (S. 45), er bescheidet sich mit Erhebungen im Querschnitt und verbleibt in einem recht einfachen Erhebungszusammenhang. Dies ist wenig verwunderlich, denn wer sich mit empirischer Forschung näher befaßt, weiß, welch großen Aufwand bereits derartig eingeschränkte und einfach erscheinende Untersuchungen erfordern. Dies ist andererseits aus der Sicht didaktischer Analyse nicht befriedigend, da es im Rahmen der Bedingungs-forschung wichtig wäre, im Prozeß der Handlungsforschung Bedingungen und Ergebnisse zu analysieren, also auch die Einflußnahmen in ihrem Wirkungszusammenhang und damit in ihrer didaktischen Planungsmöglichkeit zu beschreiben. Immerhin diskutiert STAUDTE Bedingungsfaktoren und fördert trotz der eingeschränkten Fragestellung interessantes Material zu Tage. Zwar bleibt die Analyse auf den zeichnerischen Aspekt (im Problematisierungsfeld kreativen

Verhaltens) beschränkt, STAUDTE folgt hier bewußt der Tradition der Analyse von Kinderzeichnungen (vgl. S. 22ff.), aber die Ausgangslage von Vorschulkindern wird gegenüber früheren Untersuchungen relativ breit thematisiert. Hier ist es begrüßenswert, daß STAUDTE neben psychologischen – vor allem in Anschluß an J. P. GUILFORD und V. LOWENFELD (vgl. S. 35ff.) – auch soziologische Fragen anspricht, wenngleich ihr eigener Standort kaum hinreichend damit umrissen ist, daß sie sich von materialistischen Positionen deshalb distanziert, weil diese mehr eine Entsprechung von Produktionsverhältnissen und Verhaltensweisen propagieren, statt diese nachzuweisen (S. 45f.). Zweifelhaft bleibt hier ohnehin, was empirisch nachgewiesen werden kann, aber wenn STAUDTE meint, daß sie das soziale Verhalten im Rahmen des zeichnerischen Verhaltens erfaßt, ohne soziale Interaktionen in der empirischen Analyse andererseits berücksichtigen zu können (vgl. S. 56), dann fragt es sich, welche Theorie des Individuums die von ihr gemachten Beschreibungen inhaltlich nach Auswahl der Hypothesen und Kriterien der Interpretation steuert und inwieweit hier gewählte Kriterien der Analyse, z. B. Schichtaufteilungen, als eigener Wertbezug deutlich erkannt sind. An dieser Stelle zeigt sich die Problematik empirischer Forschung nach dem Paradigma des Behaviorismus, vor allem weil STAUDTE den weiten Horizont des Verhaltens von Vorschulkindern gar nicht positivistisch-reduzierend erfragen will, sondern im aktuellen Situations- und Motivationszusammenhang zu ergründen trachtet. Hier entsteht angesichts des generellen Mangels einer didaktischen Situationstheorie und der gegenwärtigen Unklarheiten einer Synthese ideologiekritischer und empirischer Verfahren (vgl. z. B. MOLLENHAUER/RITTELMEYER 1977; REICH 1978) das Problem, was warum von wem wie als Situation und Motivation beschrieben wird und inwieweit dabei nicht ein Quantum Erklärung der Beschreibung vorausgeht. – Insgesamt erstellt STAUDTE ein anregendes Material, das Anlaß zur weiteren Forschung sein sollte, insbesondere aber zu Versuchen, die nicht nur im Querschnitt, sondern auch im Längsschnitt verfahren und den Kontext didaktischer Handlungszusammenhänge noch weiter und methodisch klarer einbeziehen sollten.

2. *Entscheidungsfindung*

In der „Methodik Kunsterziehung“, von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von ANNEMARIE MÜLLER (1978) in der DDR herausgegeben, werden die notwendigen Entscheidungsbezüge des Lehrers eindeutig in den Zusammenhang mit gesellschaftspolitischen Prämissen gebracht und in das Lehrplangefüge der DDR eingeordnet. Hier werden gemäß der parteipolitischen Linie Aspekte der Kenntnisaneignung, Fähigkeitsentwicklung, Überzeugungsbildung und Charakterformung in den fachübergreifenden – und hier besonders auf die staatsbürgerliche Erziehung und das sozialistische Menschenbild bezogenen – Zusammenhang des allgemein entwickelten curricularen Leitrahmens gestellt. Zur Konkretisierung werden folgende Arbeitsbereiche vorgeschlagen: „Bildgestaltung, Plastisches Gestalten, Dekoratives Gestalten, Schrift-, Wandzeitungs- und Plakatgestaltung, Umweltgestaltung, Kunstbetrachtung“ (S. 42). Damit ist zunächst ein weites Spektrum ästhetischer Gegenstände angesprochen, das andererseits, wenn man z. B. die „Linienführung im Arbeitsbereich Kunstbetrachtung“ herausgreift, deutlich mit dem Geschichtsunterricht koordiniert wird (vgl. S. 124ff.).

An dieser Stelle kann nicht auf die derzeitige Begründungsproblematik der marxistisch-leninistisch orientierten Ästhetik eingegangen werden. Aber für die didaktische und methodische Konkretisierung, in dem Buch übrigens durch 20 Unterrichtssituationen veranschaulicht, bleibt die Frage, inwieweit das Wesen des Unterrichtsprozesses tatsächlich mit didaktischen Prinzipien eingefangen werden kann. Diese didaktischen Prinzipien, seit Anfang der fünfziger Jahre in der DDR gebräuchlich (vgl. auch REICH 1977, S. 233 ff., 311 ff.), sind auch in der DDR nicht mehr ganz unumstritten. In der „Methodik Kunsterziehung“ werden als Prinzipien angeboten: das Prinzip der Wissenschaftlichkeit, Parteilichkeit und Lebensverbundenheit, das Prinzip der Einheit von Aneignung der Allgemeinbildung und allseitiger Entwicklung der Persönlichkeit durch aktive und bewußte Tätigkeit, das Prinzip der Planmäßigkeit und Systematik und der schöpferischen Nutzung der konkreten Bedingungen durch den Lehrer, das Prinzip der Faßlichkeit, das Prinzip der Einheit von Konkretem und Abstraktem, von Theorie und Praxis, das Prinzip der Einheit von Kollektivität und Individualität, von Einheitlichkeit und Differenzierung. Die Frage bleibt, ob die Lehrer bei so viel Prinzipien noch die widerständige und widersprüchliche unterrichtliche Realität genügend zu erfassen vermögen, mithin trotz der Prinzipien noch so weit Zugang zu den unterrichtlichen Bedingungen haben, daß sie die gesetzte Aufgabe und den Gegenstand ihrer Tätigkeit zu unterscheiden wissen, mithin das Erkenntnisideal nicht mit der Realität des zu Erkennenden verwechseln (vgl. auch REICH 1978, S. 191 ff.). Die Aufforderung zur Bedingungsanalyse erscheint hier immerhin als Möglichkeit, die Enge der vorausgesetzten Entscheidungsbindungen aufzubrechen (vgl. MÜLLER 1978, S. 242 ff.), wenngleich der herausgestellten Variabilität der Planungsentscheidungen des Lehrers wohl der Prinzipienkanon und die ständigen Legitimationszwänge entscheidend entgegenwirken dürften. Obwohl die „Methodik Kunsterziehung“ durchaus interessante Aspekte beleuchtet, bleibt die wesentliche Frage, ob die Bedingungsforschung nicht entscheidend vernachlässigt wird, weil die gesellschaftlichen und individuellen Voraussetzungen des Unterrichts allzusehr als widerspruchsfreie Bedingungen vor notwendige Analysen gestellt werden. Nun ist die Entscheidungsfindung auch in der Bundesrepublik im Zusammenhang mit vorausgesetzten, wenngleich weniger als unveränderlich beanspruchten, Bedingungen nicht einfach. Auf unterrichtliche Entscheidungen bezogene Konzepte gelangen schnell in den Verdacht der Systemstabilisierung und Verschleierung. Ein grundsätzliches Dilemma?

HANS GIFFHORN (1976) versucht didaktische Entscheidungsfindungen zunächst durch eine Kritik der herkömmlichen Kunstpädagogik, aber auch mittels der Illustration zentraler Grundannahmen durch Unterrichtsbeispiele zu problematisieren. Damit ist eine direkte Überleitung der theoretischen Diskussion in eine didaktische Handlungstheorie gegeben. In einer materialistisch orientierten und zum Teil auf das Widerspiegelungskonzept zurückgreifenden Betrachtung gelangt GIFFHORN zur Bestimmung von Lernzielen, die exemplarisch in einigen Unterrichtseinheiten konkretisiert werden. Ergiebiger für eine Diskussion der allgemein-didaktischen Implikationen der Fachdidaktik „Ästhetische Erziehung“ scheint mir jedoch eine andere Arbeit zu sein, die den didaktischen Problemhorizont differenzierter anspricht; sie fungiert daher für den weiteren Bericht als „Leitrahmen“: GUNTER OTTOS (1976a) „Didaktik der Ästhetischen Erziehung“ ist direkt auf unterrichtspraktische Entscheidungsfindungen bezogen, zugleich wird Perspektiven der Bedingungsforschung breiter Raum gewährt. Dies gilt für die Erörterung des Problemfeldes „Kunst“ (S. 70 ff.), für die Darlegung von Materialien zur Geschichte der Ästhetischen Erziehung (S. 26 ff.), und in einem gesonderten Beitrag geht AXEL STAUDTE auf ökonomische Bedingungen der Verteilung und Produktion von Kunstobjekten ein, um wesentliche ökonomische Mechanismen im Umgang mit ästhetischen Objekten zu erhellen (S. 360 ff.). Im Rahmen dieser bedingungsanalytischen Reflexionen handelt es sich im wesentlichen um „Bemühungen des Begriffs“ und Ansätze zur Systematik (vgl. dazu auch das neu gefaßte Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, das OTTO/ZEINERT 1975 herausgaben und das Arbeiten aus der Sicht der Bildungslehre, Anthropologie,

Entwicklungspsychologie, Fachdidaktik u.a. vereinigt), wie sie für die weiter oben angeführten Arbeiten auch gelten. Aber OTTO versucht darüber hinaus – vor allem in Aufnahme einiger Grundgedanken der didaktischen Schule PAUL HEIMANNS (vgl. OTTO 1976a, S. 205 ff.) –, Handlungsanleitungen für die gegenwärtige Schulpraxis in direktem Zugriff zu erschließen, um so einem möglichen Theorieüberhang in der Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung entgegenzuwirken. Der produktive Ausgangspunkt seiner Überlegungen liegt in der Konzipierung einer offenen Curriculumstrategie, die die „didaktische Emanzipation der Lehrenden“ in der Zielstellung einer selbstorganisierten Unterrichtsplanung von Lehrenden und Lernenden sieht, ohne den Unterrichtsprozeß in Chaos oder Unverbindlichkeit auflösen zu wollen (S. 323 ff.; vgl. als weiteren Beleg die Integration fach- und allgemeindidaktischer Aspekte bei BOETTCHER/OTTO/SITTA/TYMI-STER 1976).

Ästhetik bezieht sich als fachwissenschaftliches Rekrutierungsfeld dieser Didaktik längst nicht mehr auf Kunst, sondern auf Wahrnehmungsprozesse (vgl. auch OTTO 1976 c), wobei diese globale Begriffsverwendung, in der OTTO mit H. GIFFHORN und anderen übereinstimmt, allerdings auch als unbefriedigend erscheint (OTTO 1976a, S. 81 f.). Aber – so der Kerngedanke – diese weite Begriffsfassung könne immerhin der Gefahr entgegenwirken, die Ästhetische Erziehung auf enge kunstbezogene Wahrnehmungsoperationen zu reduzieren und damit die gegenwärtige Wahrnehmungswelt (z. B. Werbung, triviale ästhetische Objekte usw.) nur ungenügend zu repräsentieren. OTTO unterscheidet daher: Ästhetische Objekte im engeren Sinne sind Kunstobjekte, im weiteren Sinne Objekte ohne Kunstanspruch, z. B. Bildsorten der Alltagswirklichkeit oder Bildillusionen der am Profit orientierten Warenwelt. Ästhetische Objekte im engeren Sinne erscheinen OTTO tendenziell als polyvalent, im weiteren Sinne werden sie tendenziell als monovalent charakterisiert. Diese Unterscheidung scheint mir wenig befriedigend (vgl. in anderem Zusammenhang auch RICHTER 1976, S. 51 ff., und HARTWIG 1975b), da sie bestimmte Kunstobjekte favorisiert, während andere (z. B. Agitationskunst) benachteiligt scheinen. Der Ausdruck „tendenziell“ vor polyvalent und monovalent scheint mir auch darauf hinzuweisen, daß es immer von den Interessen des Beobachters abhängt, welche Tendenz überwiegt. So gesehen, können z. B. Werbeplakate in ihrer Aussage dann polyvalent werden, wenn der Betrachter ihre Ambivalenz durchschaut, d. h. Erscheinung und Funktion zu hinterfragen lernt. Noch nicht hinreichend abgeklärt erscheint zudem, wenn OTTO in erster Linie die kognitive Struktur ästhetischer Objekte betont (S. 83 f.), wengleich auch er meint, daß kognitive Prozesse immer in emotionalen und sensomotorischen Zusammenhängen existieren (S. 314 f.). Es bereitet angesichts des lernpsychologischen Forschungsstandes jedoch Schwierigkeiten, die emotionale Seite des Unterrichts eindeutig zu fassen. Unbefriedigend jedenfalls bleibt es und mindestens als Gefahr anzuzeigen, wenn sie einfach ausgeklammert wird (S. 319). Hier scheint es sich insgesamt auch um ein Desiderat der lerntheoretischen Forschung zu handeln, das mit STEPHANS Hinweisen, die die emotionale Dimension primär im motivationalen Zusammenhang anzeigen, eher verkürzt als entfaltet wird (STEPHAN 1976). OTTO will Emotionalität zwar nicht übersehen, andererseits sind keine hinreichend rationalen Kriterien verfügbar, um diese Seite als *einen* Aspekt der Gesamttätigkeit des Individuums näher herauszustellen. Hier wird zumindest deutlich, daß die Persönlichkeit nicht einfach segmentiert und dann erkannt werden kann, sondern in komplexer Weise, wengleich immer auch *aspekthaft*,

zur Analyse ansteht. Allen Didaktikern bereitet es größte Schwierigkeiten, hierbei genauere Analyse Kriterien zu entwickeln, die nicht in positivistischer Reduktion wichtige Momente des Menschseins aus dem Blick verlieren lassen. Wenn OTTO den kognitiven Aspekt herausstellt und damit zugleich die Selbstbewußtwerdung des Menschen im Zusammenhang mit der rationalen Fähigkeit, die Realität durchschauen und verändern zu lernen, hervorhebt, dann muß auch die Frage gestellt werden, inwieweit hiermit nicht eine emotionale Bereitschaft herausgefordert wird, die meistens didaktisch übersehen bleibt. Dies ist jedenfalls noch ein ungeschriebenes Kapitel notwendiger didaktischer Reflexion.

OTTO macht aus fachdidaktischer Sicht deutlich darauf aufmerksam, daß im Rahmen widersprüchlicher Theorien über die Wirklichkeit – hier in bezug auf ästhetische Objekte – unterschiedliche Funktionen sichtbar werden und daß damit ein komplexes Spektrum didaktischer Reflexionen und Legitimationen provoziert wird. Auf das Problem der Kompatibilität von Theoriestücken verschiedener Herkunft macht HARTWIG mit Recht – kritisch gegenüber OTTO – aufmerksam, freilich ohne die Frage als ein prinzipielles Problem fachdidaktischer Argumentation zu reflektieren (HARTWIG 1975b). Dem Lehrer mag in diesem Spektrum mehr Entscheidungsfreiheit zukommen, als er zunächst vielleicht glaubt, weil von ihm bestimmte Funktionen (allerdings oft unreflektiert) bis in die Details des Unterrichtsprozesses dringen. Der Lehrer bedarf rationaler Kriterien der Entscheidungsfindung. In dieser Hinsicht sind besonders OTTOS Überlegungen zu den Zielen, Inhalten, Methoden und Medien des Unterrichtsprozesses interessant. Er regt zu einer didaktischen Diskussion solcher Aspekte einerseits in stärker allgemein-didaktischer Reflexion (besonders Kapitel 3 über Ziele, Kapitel 6 über Bedingungen und Methoden), andererseits in fachdidaktischer Konkretion an (Kapitel 5 über das Verhältnis von Fach und Fachdidaktik, Kapitel 7 und 8 über die Vermittlung von Zielen, Inhalten, Methoden, Medien, Bedingungen und Interessen in der ästhetischen Erziehung – in gewissem Sinne als Synthese aus dem Vorausgegangenen). Die Breite und Materialfülle seiner Betrachtungen erschwert stellenweise zwar das Lesen (nicht immer kann man Gedankensprüngen von Kapitel zu Kapitel leicht folgen), aber Zusammenfassungen dienen immer wieder der Lesehilfe, und die Materialfülle, die eine Vielfalt von Reflexionen ermöglicht und fördert, wird einer umfassenden Information gerecht. OTTO hebt sich deutlich von der üblichen fachdidaktischen Diskussion ab (z. B. KOWALSKI 1975, 1976; FRITZ 1976; KERNER/DUROY 1977), weil er die didaktische Handlungsrelevanz zu explizieren versteht, ohne sie rezeptologisch zu verkürzen. Dabei können auch Impulse für die allgemein-didaktische Diskussion gegeben werden.

Zunächst scheint mir die Negation des engen Fachstandpunkts, die auch in der Allgemeinen Didaktik relevant ist (vgl. REICH 1977, S. 425 ff.), wegweisend zu sein. OTTO macht klar, daß sowohl die Ästhetische Erziehung in fachlicher und fachdidaktischer Hinsicht als auch die Allgemeine Didaktik *interdisziplinäre* Theorien sind. Dies gilt insbesondere aufgrund des sozialen Bezugs, den diese Theorien gemeinsam haben. Sie sind auf ein weites Bedingungs- und Analysefeld angewiesen (vgl. OTTO 1976a, S. 208 ff.). Didaktische Entscheidungen bedingen ein Erkenntnisinteresse des Didaktikers und sind auch politische Entscheidungen (S. 212). Gesellschafts-, situations- und verhaltensanalytische Voraussetzungen sind bei der Bestimmung didaktischer Entscheidungen zu beachten, um Ziele, Inhalte, Methoden und Medien rational zu begründen (vgl. das instruktive Modell S. 213).

2.1. Ziele

Überzeugend differenziert OTTO die Problematik des Zielaspekts. Einerseits ist bewußtzuhalten, daß der Lehr-/Lernprozeß in der Schule reale gesellschaftliche Widersprüche nicht aufheben und auch nicht absolut ausgleichen kann (S. 80). Andererseits bleibt die Aufgabe, einer emanzipativen Entwicklung voranzuhelfen, die OTTO zwar auch an die

ökonomische Vorausgesetztheit von Erziehungsfunktionen knüpft (vgl. S. 331), ohne daß er jedoch mit dem in seinem Verständnis engeren Emanzipationsbegriff des Marxismus übereinstimmt (S. 159). Er folgt in gewisser Weise der kritischen Wendung der HEIMANNschen Didaktik durch WOLFGANG SCHULZ, konkretisiert jedoch deutlicher in fachdidaktischer Sicht, was hier mit Emanzipation gemeint ist. Mehr oder minder eklektizistisch (im positiven Sinne gemein) wird dabei ein breites Spektrum an inhaltlichen Möglichkeiten der Emanzipationshilfe angeboten (S. 120ff.), wobei der pragmatische Aspekt konkreter Situationshilfe überwiegt. Mir scheint, daß hier an klassische Einsichten, wie sie vor allem von JOHN DEWEY dargelegt und jüngst von FRITZ BOHNSACK (1976) für die spezifisch deutsche Situation aktualisiert wurden, angeschlossen wird. Der gemeinsame Zug inhaltlicher Neufindung drückt sich darin aus, daß unterdrückende Herrschaftssysteme in einem generellen Sinne überwunden werden sollen – Emanzipation im weiteren Sinne –, aber eben: jetzt, pragmatisch, realistisch, vor Ort beginnend und nicht auf ferne Revolutionen wartend. Die damit angesprochene „Reform der kleinen Schritte“ legt OTTO überzeugend dar, wenngleich die wirkliche Emanzipationshilfe inhaltlich und methodisch nur in jedem Einzelbeispiel direkt erörtert werden kann. In allgemeiner Hinsicht ist Emanzipation das Leitziel; OTTO macht bewußt, daß die derzeitige Wirklichkeit noch weit von emanzipativen Verhältnissen entfernt ist (vgl. OTTO 1976a, bes. S. 123f.).

Wie sehr die Forderung nach Emanzipationshilfe auf Widerstand stößt, zeigt HANS GÜNTHER RICHTER (1976), der sich um eine Präzisierung der Fachdidaktik „Ästhetische Erziehung“ aus lehrzielorientierter Sicht bemüht, wobei er Lehrziele im kognitiven, affektiven und psychomotorischen Bereich nach B. S. BLOOM aufnimmt und kategorial gegliederte Lehrmatrizen vorstellt. RICHTER kritisiert die Emanzipationshilfe, weil es ihm unverständlich bleibt, weshalb man das, was früher Erziehung zur Gemeinschaftsfähigkeit, Mündigkeit und Autonomie hieß, nun „mit solch unverbildetem Selbstbewußtsein und so ekelerregenden Worten wie ‚Reproduktion der einzelnen wie der Gesellschaft‘ darstellen kann“ (S. 55). OTTOS Wende zur Emanzipationshilfe verdeutlicht, was RICHTER ungenügend erkennt: die Notwendigkeit, sich mit realen gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsvorgängen zu beschäftigen, d.h. den interdisziplinären Charakter didaktischer Diskussion anzuerkennen und zu möglichst umfassenden Einschätzungen der Realität zu gelangen, in die didaktische Prozesse eingebettet sind, um die wissenschaftliche Dignität von Aussagen zu erhöhen. Wenn demgegenüber RICHTER eine allgemeinere und bei ihm auf Lehrzielfixierungen in formaler Art zentrierte Betrachtung für notwendig hält, so wird hiermit eine engere Sicht, wie sie für OTTOS frühere Arbeiten übrigens auch kennzeichnend war, bevorzugt, auch wenn RICHTER behauptet, daß in seine lehrzielorientierte Planung Erkenntnisse anderer Wissenschaften eingehen sollen (S. 191).

OTTO führt meines Erachtens insgesamt weitreichende Problemkonstellationen als RICHTER in die Lehrzielerörterung ein. Dies gilt beispielsweise schon für die grobe Charakterisierung der Zieldimensionen des Lehrens und Lernens. OTTO nennt Richtziele, die die Emanzipationshilfe festhalten helfen sollen, um die konkrete Intentionalität des Unterrichts immer auf einen allgemeineren und inhaltlich wertbezogenen Bereich zurückbeziehen zu können. Diese Richtziele vermitteln zwischen den allgemeinen Erziehungszielen (Erziehung zur Demokratie) und den Fachzielen der Ästhetischen

Erziehung, wobei die Fachziele sich in Ziele bestimmter Lehr-/Lerneinheiten differenzieren. Der Lehrer steht also vor einem breiten Zielkanon mit unterschiedlicher Abstraktionshöhe und Reichweite. OTTO hebt hervor, daß in den Zielaussagen zu Lehr-/Lerneinheiten das Emanzipationsziel wiedergefunden, d.h. konkretisiert werden muß (OTTO 1976a, S. 134). Die Fachziele werden in interessanter Weise differenziert (S. 146). Auf die Interdependenz von Zielen und Inhalten wird aufmerksam gemacht (S. 155), und die Abhängigkeit der einzelnen Zielebenen voneinander wird teilweise aufgezeigt. Obwohl hier die inhaltliche Wertsetzung noch immer nicht ausführlich und konkret genug hergeleitet und begründet werden kann (ein, wenn nicht das Grundproblem gegenwärtiger didaktischer Theorienbegründung, das z.B. bei RICHTER viel weniger als bei OTTO ins Blickfeld gerät), so rücken entscheidende Fragen nach der Herkunft, Wirkung und alternativen Möglichkeiten von Zielsetzungen in den kritischen Horizont. Es geht hier nicht um kritiklose Anpassung an bestehende Zustände, sondern um die konkrete Emanzipationshilfe, die wirklich in der Unterrichtspraxis geleistet werden kann (S. 156).

2.2. Inhalte

Die Bedeutung des Inhaltsaspekts erörtert OTTO am Problem der Sachanalyse. Zunächst ist es fraglich, ob die Inhaltsanalyse immer bewußte Ziele voraussetzt (S. 267). Mögliche Inhalte werden in der Schulpraxis oft auf allgemeinere Zielsetzungen zurückbezogen, weshalb die Ziel-/Inhaltsdimension in enger Wechselwirkung zu betrachten ist (S. 267 f.). OTTO kann an einem Beispiel die Notwendigkeit inhaltlicher Konkretisierung allgemeiner Ziele belegen. Im Unterschied dazu gelingt es häufig wohl in den meisten Unterrichtsfächern zu wenig, allgemeine Zielaussagen didaktisch bis in Unterrichtsschritte hinein zu konkretisieren (vgl. z. B. GRÜNEISL et al. 1973; DAUCHER/SEITZ 1976). Damit erweitert er zugleich den HEIMANNSchen Ansatz der Didaktik, er läßt das Verhältnis von Zielen und Inhalten nicht offen, sondern fordert eine schrittweise vorgehende Konkretisierung und eine im weiteren Sinne emanzipative Grundlegung (vgl. das Modell OTTO 1976a, S. 286). Dies wird in der allgemein-didaktischen Diskussion sicherlich nicht unbeachtet bleiben können. – Interessant ist auch der Gedanke, daß die Sachanalyse nicht allein als Aufgabe des Lehrers gesehen werden sollte, sondern als Moment des Lehr-/Lernprozesses Schüleraktivitäten herausfordert, die der Lehrer längst nicht immer genügend nutzt. Auch hier sind OTTOs Beispiele einleuchtend, die Notwendigkeit der Sachanalyse gerät auf erweiterter Grundlage in den Blick und scheint zum Teil die inhaltliche Betrachtung nach dem Schema der „didaktischen Analyse“ WOLFGANG KLAFKIS überwinden zu können (vgl. KLAFKI 1963).

2.3. Methoden und Medien

Die Phase einer stark an der Zielproblematik orientierten didaktischen Erörterung hatte fast zwingend zu einer Vernachlässigung des Methodenaspekts geführt. WIENECKE zeigt – wenn auch in isolierender Betrachtung –, wie hieraus eine Verengung der Lernprozesse, eine Unterschätzung sensumotorischer Operationen folgen mußte und versucht, erkennende und praktische Tätigkeiten wieder zusammenzuführen (WIENECKE 1976 [Vorarbeiten in: WIENECKE 1975], kritisiert u. a. von MAYRHOFFER/ZACHARIAS 1976, S. 221 ff.). Demgegenüber akzentuiert OTTO innerhalb des breiten Spektrums unterrichtlicher Methoden, ohne den Gesamtkontext didaktischer Argumentation zu verlassen. Ein

entscheidender Fortschritt scheint es mir zu sein, wenn OTTO – allerdings bezogen auf die Ästhetische Erziehung und den fachlich größeren Freiraum, den diese im Rahmen ihrer begrenzten Möglichkeiten gegenüber anderen Fächern zu haben scheint – bei der Erörterung der Unterrichtsmethoden zwei zentrale Lehr-/Lernverfahren hervorhebt: den *projektorientierten Unterricht* (auch hier eine Gemeinsamkeit mit DEWEY) und die Methode der *Fallstudie*.

Projekte entsprechen dem interdisziplinären Charakter der Ästhetischen Erziehung und didaktischer Theorien. Sie bieten damit eine Chance, sowohl die Ästhetik aus weiter Sicht in Frage stellen zu lernen als auch den didaktischen Prozeß im Wechselverhältnis von Lehrer und Schüler als analysierende, planende, lehrende und lernende durchschaubar zu halten. Man könnte hier vielleicht sogar so weit gehen zu behaupten, daß die Didaktik in Projekten aufhört, als hierarchische Leitungswissenschaft zu fungieren, und in eine Dimension des wechselseitig artikulierten Interesses von Lehrern und Schülern überführt wird. Dies meint keine pädagogische Utopie in dem Sinne, daß Lehrer und Schüler nun einfach gleichgestellt werden, sondern ist eher als Anregung an den planenden Lehrer zu verstehen, die Schüler didaktisch nicht nur etwas lernen, sondern auch lehren zu lassen. Wie sonst sollen sie zu eigenständiger Denktätigkeit gelangen, wenn die Handlungsstruktur ihrer Denkprozesse ständig reglementiert und nicht ausgeschöpft wird, wenn sie nicht die Schwierigkeiten des Forschens und die Möglichkeiten des Darstellens, damit übrigens auch weitreichende Anwendungsformen medienbezogenen Denkens, erfahren? Projekte, so verdeutlicht OTTO, sind hier *eine* Möglichkeit, heimliche Lehrpläne aufzubrechen und Motivationsreserven zu erschließen. Projekte sind allerdings schwierig zu realisieren und, halbherzig durchgeführt, nicht sehr effektiv.

OTTO führt die Fallstudie als eine weitere Möglichkeit an. Er greift hier vor allem auf betriebswirtschaftliche Ausbildungsformen zurück; sicherlich wäre es auch ertragreich, hier psychologische Studien zu beachten, etwa biographische Analysen aus der Sicht unterschiedlicher psychologischer Schulen. Am Fall „Klaus Staeck“ gelingt es OTTO, ein Unterrichtsverfahren im Rahmen einer Fallstudie darzustellen, das gewiß nicht nur für die Ästhetische Erziehung seine Relevanz hat (vgl. weiter auch OTTO 1975b). Hier wird die zutreffend von SCHILINZKY formulierte Forderung erfüllt, auf dem Weg über Methodenentscheidungen nicht planmäßig das Erziehungsverständnis zu reduzieren (SCHILINZKY 1976).

Lerngitter sollen als methodische Hilfe den Zusammenhang von Bedingungen und Entscheidungen im Unterrichtsprozeß strukturieren helfen (vgl. OTTO 1976a, S. 305 ff.). Es ist auffallend, daß OTTO hier nicht noch näher den methoden- und medienbezogenen Aspekt differenziert – darin gehen weiter: WIENECKE 1976; BOETTCHER/OTTO/SITTA/TYMISTER 1976; WITTERN 1975 –, sondern zunächst nur Strukturierungshilfen für den Lehrer anbietet, die zur Vorbereitung der Unterrichtsplanung für Lehrer und Schüler dienlich sein können. Hiermit sind nicht didaktische Strukturgitter (im Sinne der BLANKERTZ-Gruppe) gemeint, die auf die Erstellung von Curricula abzielen, sondern Planungshilfen des Alltags, die der Subjektivität der Lehrerplanung und der Offenheit der Curricula entsprechen. Um die Subjektivität nicht in Subjektivismus und die Offenheit nicht in Chaos umschlagen zu lassen, sollen diese Lerngitter eine Ordnung der Stoffsammlungen für den und im Unterrichtsprozeß ermöglichen und dabei in Lehrer-Schüler-Interaktionen anwendbar sein. Hier handelt es sich um einen konkreten Gedanken, der in der Schulpraxis näher überprüft werden müßte, ohne daß man hierunter eine Erhöhung der Rezepthaftigkeit der Unterrichtsplanung vermuten sollte. Die mögliche inhaltliche Ausgestaltung der Lerngitter scheint mir – auch aus allgemein-didaktischer Sicht – noch näherer Diskussion bedürftig. Wenn man sich die Strategie der didaktischen Strukturgitter der BLANKERTZ-Gruppe verdeutlicht, so bleibt die Frage, wie hier – neben der genaueren Herleitung der Kriterien – eine bessere Annäherung an die

unterrichtliche Alltagspraxis erlangt werden kann. Bei OTTO stellt sich umgekehrt die Frage, inwieweit die in den Lerngittern implizit enthaltenen Kriterien und Bedeutungen nicht noch umfassenderer theoretischer Begründung und Herleitung bedürfen.

2.4. Lehrerbildung

Insgesamt kann OTTO umfangreiches Material zur Didaktik der Ästhetischen Erziehung vorlegen, das theoriebewußt und praxisrelevant ist. An einer entscheidenden Stelle scheint es mir jedoch besonders ergänzungswürdig zu sein. OTTOS Argumentation wendet sich an Lehrer, die ihren Beitrag zur Emanzipationshilfe im weiteren Sinne erkennen sollen und denen die Didaktik hierbei Denk- und Argumentationshilfen bietet. Aber sie müssen sie in persönlicher Haltung reflektieren und umsetzen. Diese Didaktik ist – wie im allgemein-didaktischen Ansatz PAUL HEIMANNS – ein offenes Konzept, das zu umfangreicher Reflexion herausfordert. OTTO bescheidet sich, dem Diskussionsstand in der Ästhetischen Erziehung entsprechend, jedoch mit einer Darlegung der Didaktik als praxisbezogener Theorie. Zu wenig Beachtung findet die Didaktik als hochschulmäßige Lehre im Theorie-Praxis-Bezug. Wer sein Diskussionsmaterial liest, der fragt sich, wie dies in der Lehre für Lehrerstudenten umgesetzt werden soll, wie das produktive Modell theoretischer Reflexion und praxisbezogener Situationsbewußtheit effektiv vermittelt werden kann. Hier wäre ein Kapitel über die Bedeutung des Lehrerstudiums, insbesondere über den Theorie-Praxis-Bezug in diesem, eine große Hilfe, hier sollte OTTO auch auf seinen Lehrer PAUL HEIMANN, der in der Didaktik leider meist verkürzt rezipiert wurde (vgl. HEIMANN 1976), erneut eingehen.

2.5. Außerschulische Lernorte

Weil OTTOS Begründungen zur Entscheidungsfindung so weit angelegt sind, könnten sie auch als zu eng für die Umsetzung in den Schulalltag erscheinen. Auf diesen Aspekt machen HANS MAYRHOFER/WOLFGANG ZACHARIAS (1976) aufmerksam. Sie versuchen eine Ausweitung der Ästhetischen Erziehung von der Lernsituation Schule auf allgemeine Lernorte zu begründen, an die Stelle der ästhetischen Objekte sollen ästhetische Situationen treten (S. 109), der Projektunterricht scheint über die bestehende Schulorganisation hinauzuweisen (S. 157), in Distanz zur Schule könnte ein Freiraum geschaffen werden, der die breiten Anforderungen ästhetischer Kommunikation noch realisierbar hält (vgl. das Modell S. 288). MAYRHOFER/ZACHARIAS geben drei Lernbezüge Ästhetischer Erziehung an: (1) den sozialen Bezug, der in Situationen seine Verwirklichung findet, (2) den damit verbundenen notwendigen organisatorischen Rahmen, der sich als offenes Curriculum verwirklichen soll, (3) die dabei zur Anwendung gebrachte Methode, die als Projektverfahren sinnvoll erscheint (S. 139 ff.). Die Autoren können insgesamt ein breites Diskussionsmaterial bereitstellen, das ein Spektrum von Problemen anspricht, ohne jedoch die Entscheidungsfindung des Lehrers in der gegenwärtigen Schule umfassend zu reflektieren. Das außerschulische Lernen als ein Ort, in dem Handlungen verwirklicht werden können, die zwar immer wieder das propagierte Ziel von Theorien der Ästhetischen Erziehung sind, aber den Handlungsraum des kleinen Unterrichtsfachs und der schulischen Möglichkeiten übersteigen, wird von den Verfassern mit vielen Beispielen hervorgehoben. Es offenbart sich hierbei, ohne daß MAYRHOFER/ZACHARIAS darauf näher eingehen, übrigens ein Dilemma didaktischer Diskussionen: Didaktik wird oft

vereinseitigend *nur* auf den Prozeß der Unterrichtsanalyse und -planung bezogen, ohne die weitreichenden Perspektiven didaktischer Handlungsfähigkeiten auch in außerschulischen Prozessen mitzubedenken, obwohl der außerschulische Handlungsrahmen ein wesentliches didaktisches Potential, was z. B. Motivation und Kreativität betrifft, darstellt und zum Bedingungsrahmen der Didaktik im weiteren Sinne gehört, aber zu wenig beachtet wird.

3. Kriterienbildung

Allen hier diskutierten Arbeiten wohnt das Problem der Kriterienbildung im Rahmen der Begründung wertender und erkenntnisleitender Interessen inne. Dies ist den Autoren größtenteils bewußt, wobei sie sich entweder für einen stärker materialistischen Ansatz zur Begründung der Fachdidaktik (so vor allem HARTWIG et al., MÖLLER/LANG, GIFFHORN, KERBS) entscheiden oder auf ein emanzipatives Interesse im weiteren Sinne verweisen (so vor allem OTTO). Dieser Gegensatz darf nicht übersehen, aber zur Zeit wohl auch nicht überbewertet werden. Denn in das hier abgebildete Autorenspektrum dürften sich viele andere Wissenschaftler und Entscheidungsträger im Schulfeld einordnen lassen, und ihr *gemeinsamer* ideologiekritischer Grundanspruch bewegt sich in der gegenwärtigen Erziehung in einem für sie alle geltenden gesellschaftlichen Konfliktfeld. Hier wäre es für die weitere Diskussion förderlich, wenn die notwendige Grundlagenforschung näher auf die Schulpraxis bezogen werden könnte, vor allem um zu erfahren, ob hier nicht schon die Didaktik OTTOS mit ihrem Emanzipationsbegriff auf Grenzen des Machbaren stößt.

Für die Allgemeine Didaktik zeigt sich einmal mehr, daß im konkreten Inhaltsbezug Kriterien der *Wertung* angesprochen sind, die didaktischer Reflexion harren. In der emanzipativ ausgerichteten Didaktik geht es, um es mit OTTO zu sagen, „nicht um die technokratische ‚Optimierung‘ von Unterricht mit Hilfe exakter Ziele, effektiver Methoden und attraktiver Meiden, sondern um die nur immer wieder in der einzelnen Unterrichtssituation mögliche Untersuchung, ob die konkrete Praxis noch an Zielen orientiert ist, mit denen man sich identifizieren kann“ (1976a, S. 156). Auch die Allgemeine Didaktik ist heutzutage zu breiterer Reflexion als bisher aufgefordert, die Rolle der Didaktik in einer Konzeption offener Curricula muß in ihrer Vielschichtigkeit und Widersprüchlichkeit bedacht werden.

Literatur

- BOETTCHER, W./OTTO, G./SITTA, H./TYMISTER, H. J.: Lehrer und Schüler machen Unterricht. München 1976. 243 S., DM 18,-.
- BOHNSACK, F.: Erziehung zur Demokratie. JOHN DEWEYS Pädagogik und ihre Bedeutung für die Reform unserer Schule. Ravensburg 1976. 553 S., DM 68,-.
- DAUCHER, H./SEITZ, R.: Didaktik der Bildenden Kunst. München ⁸1976. 200 S., DM 22,80.
- EHMER, K.: Emanzipation durch Kunstunterricht. In: Kunst + Unterricht, Heft 13 (1971), S. 1-4.
- FRIITZ, R.: Struktur und Form im Kunst- und Werkunterricht. Ravensburg 1976. 144 S., DM 29,50.
- GIFFHORN, H.: Kritik der Kunstpädagogik. Köln 1972. 195 S., DM 19,80.
- GIFFHORN, H.: Argumente, Streitschriften, Materialien zur Veränderung der Kunstpädagogik. Ravensburg 1976. 204 S., DM 26,-.

- GRÜNEISL, G./MAYRHOFER, H./ZACHARIAS, W.: Umwelt als Lernraum. Köln 1973.
- HARTWIG, H.: Ein Vormittag in der Hauptschule. In: *Ästhetik und Kommunikation*, Heft 20 (1975), S. 8–30. (a)
- HARTWIG, H.: Probleme einer normativ vorgetragenen pluralistischen Didaktik. In: *Kunst + Unterricht*, Heft 30 (1975), S. 16–18. (b)
- HARTWIG, H. (Hrsg.): *Sehen lernen*. Köln 1976. 338 S., DM 28,—.
- HEIMANN, P.: *Didaktik als Unterrichtswissenschaft*. Hrsg. und eingel. von K. REICH und H. THOMAS. Stuttgart 1976. 244 S., DM 24,—.
- HOLZKAMP, K.: *Sinnliche Erkenntnis – historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion von Wahrnehmung*. Frankfurt 1973. 436 S., DM 18,—.
- KERBS, D.: Zum Begriff der Ästhetischen Erziehung. In: *Die Deutsche Schule* 62 (1970), S. 562–570.
- KERBS, D.: *Historische Kunstpädagogik. Beiträge zur Sozialgeschichte der ästhetischen Erziehung*. Köln 1976. 250 S., DM 32,—.
- KERNER, G./DUROY, R.: *Bildsprache 1*. München 1977. 282 S., DM 19,80.
- KIND UND KUNST. Katalog der Ausstellung. Berlin 1976 (Katalogredaktion D. KERBS und E. SIEPMANN).
- KLAFKI, W.: *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim 1963. 153 S., DM 14,—.
- KLAFKI, W.: Neuere kunstpädagogische Konzeptionen im Lichte der Allgemeinen Didaktik. In: RONGE, H. (Hrsg.): *Kunst und Erziehung*. Köln 1966. S. 72–86.
- KOWALSKI, K.: *Die Wirkung visueller Zeichen*. Stuttgart 1975. 212 S., DM 18,—.
- KOWALSKI, K.: *Kitsch oder Kunst*. Stuttgart 1976. 192 S., DM 18,—.
- KUNST + UNTERRICHT. Heft 39 (1976): *Zur Geschichte der Kunstpädagogik (mit Beiträgen von F. HEES, D. KERBS, W. KEMP, K. EHMER und G. OTTO)*.
- MAYRHOFER, H./ZACHARIAS, W.: *Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität*. Reinbek 1976. 364 S., DM 9,80.
- MÖLLER, H.-R.: *Gegen den Kunstunterricht*. Ravensburg 1971. 140 S., DM 26,—.
- MÖLLER, H.-R./LANG, S. K. (Hrsg.): *Werkstatt Kunstpädagogik. Übungen zur Bildbetrachtung*. Ravensburg 1976. 239 S., DM 28,—.
- MOLLENHAUER, K./RITTELMAYER, CH.: *Methoden der Erziehungswissenschaft*. München 1977. 228 S., DM 14,—.
- MÜLLER, A. (Hrsg.): *Methodik Kunsterziehung*. Berlin (Ost) 1978. 316 S., DM 12,50.
- NEUNER, G. und AUTORENKOLLEKTIV: *Allgemeinbildung – Lehrplanwerk – Unterricht*. Berlin 1972. 542 S., DM 9,50.
- OTTO, G.: *Kunst als Prozeß im Unterricht*. Braunschweig ¹1964 (weitere Auflagen 1969, 1971; sodann vergriffen).
- OTTO, G. (Hrsg.): *Texte zur Ästhetischen Erziehung*. Braunschweig 1975. 240 S., DM 19,80. (a)
- OTTO, G.: *Funktion, Bedingungen und Verfahren der Evaluation von Konzepten der Ästhetischen Erziehung*. In: OTTO, G./ZEINERT, H.-P. (Hrsg.): *Grundfragen der Kunstpädagogik. (Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. 1.)* Berlin 1975, S. 314–344. (b)
- OTTO, G.: *Didaktik der Ästhetischen Erziehung*. Braunschweig ²1976. 477 S., DM 34,—. (a)
- OTTO, G.: *Visuelle Kommunikation lernt sehen*. In: *Kunst + Unterricht*, Heft 38 (1976), S. 14–17. (b)
- OTTO, G.: *Das erneute Interesse der Kunstpädagogik an der Wahrnehmungstheorie*. In: *Kunst + Unterricht*, Heft 40 (1976), S. 26–35. (c)
- OTTO, G./ZEINERT, H.-P. (Hrsg.): *Grundfragen der Kunstpädagogik. (Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. 1.)* Berlin 1975. 471 S., DM 64,—.
- PFENNIG, R.: *Bildende Kunst – Analyse und Methode*. Oldenburg 1959. Weitere Auflagen unter dem Titel: *Gegenwart der Bildenden Kunst – Erziehung zum bildnerischen Denken*. Oldenburg ⁵1970. 358 S., DM 45,—.
- REICH, K.: *Theorien der Allgemeinen Didaktik*. Stuttgart 1977. 482 S., DM 39,—.
- REICH, K.: *Erziehung und Erkenntnis. Studien zur Methodologie der Erziehungswissenschaft*. Stuttgart 1978. 437 S., DM 39,—.
- RICHTER, H.-G.: *Lehrziele in der ästhetischen Erziehung*. Düsseldorf 1976. 232 S., DM 24,—.
- SCHILINZKY, H.: *Eine ‚Methodenwelle‘ – neuer Impuls oder reduktionistisches Erziehungsverständnis*. In: *Kunst + Unterricht*, Heft 35 (1976), S. 14–18.

- STAUDTE, Adelheid: Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern. Weinheim 1977. 254 S., DM 32,-.
- STAUDTE, AXEL: Analyse ökonomischer Bedingungen der Verteilung und Produktion von Kunstobjekten. In: OTTO, G.: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig ²1976, S. 360-436.
- STEPHAN, H.-G.: Die emotionale Dimension in der Ästhetischen Erziehung. Ravensburg 1976. 88 S., DM 9,80.
- TESKE, U.: Keine Übungen zur Bildbetrachtung. In: Kunst + Unterricht. Heft 42 (1977), S. 8-9.
- WIENECKE, G.: Lernorganisation im Kunstunterricht. München 1975. 103 S., DM 14,-.
- WIENECKE, G.: Einführung in Kunstpädagogische Methodenlehren. München 1976. 120 S., DM 19,80.
- WITTERN, J.: Mediendidaktik. 2 Bde., Opladen 1975. 200 S. und 112 S., DM 19,80 und DM 14,80.