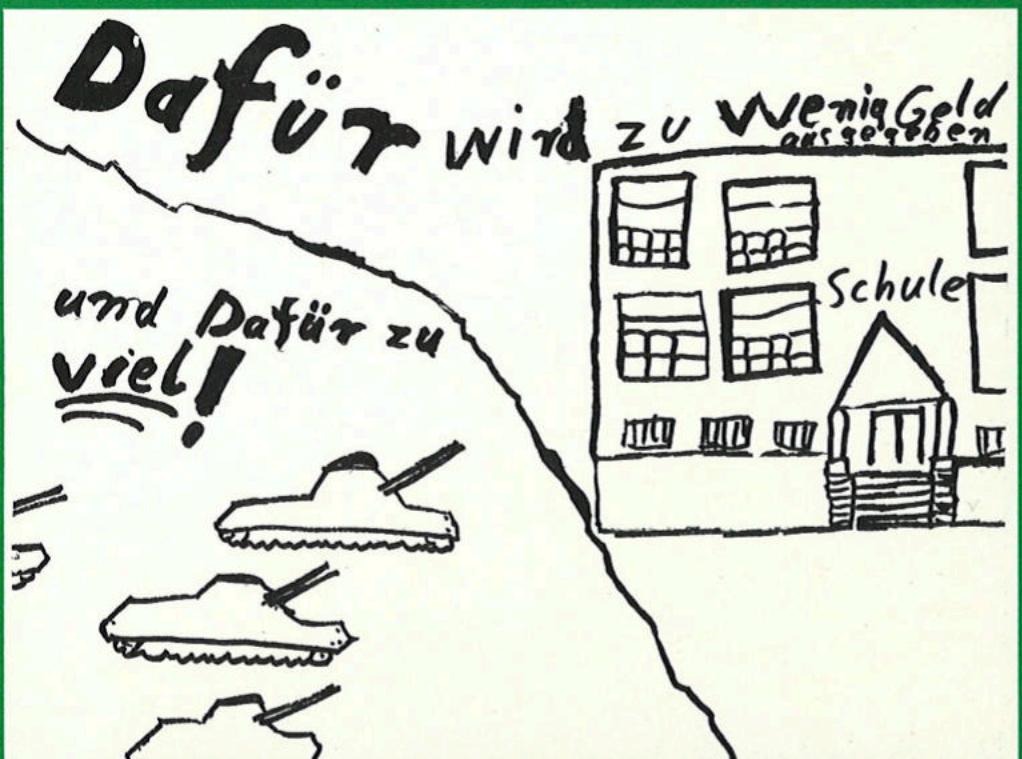
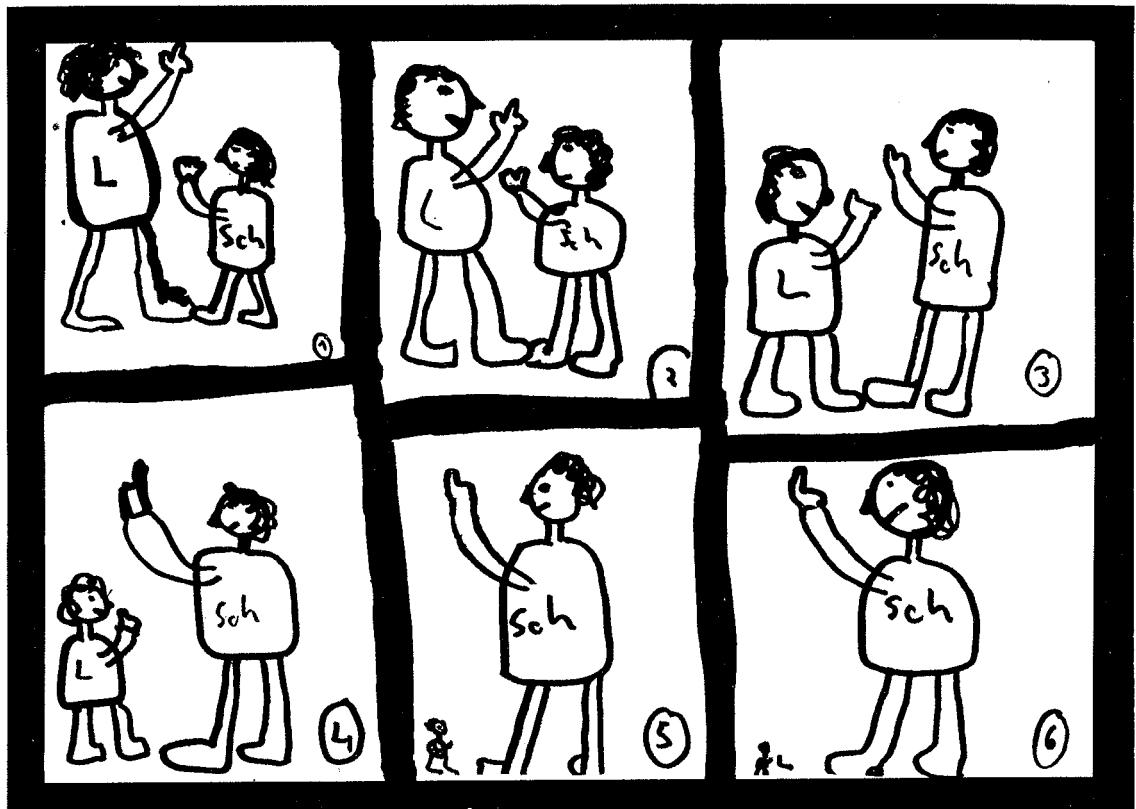


tendenzen

Damnitz Verlag München · Nr. 81 · 13. Jahrgang · Februar/März 1972 · DM 5,-

Kunstpädagogik für eine demokratische Schule · Beiträge und Diskussion





Filzstiftzeichnung,
Schüler einer
Realschule,
13 Jahre

An unsere Leser

1. Neue Bezugsbedingungen

tendenzen erscheint ab Nummer 81/1972 mit sechs Einzel-Heften jährlich. Es fallen also die beiden Doppelnummern weg, die wir zweimal im Jahr eingeschaltet hatten. Dafür erhöht sich aber die Seitenzahl pro Heft von 40 auf 48 Seiten; die Gesamt-Seitenzahl pro Jahr wird also leicht erhöht.

Diese Umstellung bedingt eine neue Preisregelung:

Den Abonnement-Preis von DM 27.— behalten wir unverändert bei. Der Preis des Einzelheftes erhöht sich auf DM 5.—. Um der arbeitenden und lernenden Jugend einen preisgünstigen Erwerb von tendenzen zu ermöglichen, bieten wir für Lehrlinge Schülern und Studenten ein Abonnement für DM 23.— an. Schriftlicher Lehrlings/Schüler/Studien-Nachweis erforderlich.

2. Neue Heftkonzeption

Auf Grund mehrfacher Redaktionsbesprechungen haben wir beschlossen, jedes Heft unter ein Thema zu stellen. Diese Themen sollen 2/3 des Heftes einnehmen. Im dritten Teil des Heftes sollen nun regelmäßig die Themen der vergangenen Hefte weiterverfolgt werden. Dafür richten wir neu folgende Sparten ein:

1. Kritische Besprechung der Kultursendungen von Funk und Fernsehen.
2. Film (Besprechungen von Filmen die zur bildenden Kunst in Verbindung stehen).
3. Photographie
4. Städtebau und Umwelt
5. Kunstgeschichte
6. Kunsterziehung
7. Werbung
8. Soziale Lage der bildenden Künstler, ihre Berufsorganisationen.

Wir hoffen mit diesen Veränderungen dem großen Gebiet der Kulturpolitik besser gerecht zu werden.

3. Neue Themenbereiche

Unser nächstes Heft beschäftigt sich mit Stadtplanung im Kapitalismus. Die weiteren Arbeitstitel sind:

„Karrikatur und Klassenkampf“ „Arbeiterfotografie“ und „Die soziale Lage der bildenden Künstler und ihre Berufsorganisationen.“

Wir möchten Sie bei dieser Gelegenheit auffordern, sich stärker an unserer Diskussion zu beteiligen. Wir veröffentlichen gern Ihre Meinung in Leserbriefen. Schicken Sie uns Manuskripte ein; sie werden sorgfältig bearbeitet und mit Ihnen besprochen, allerdings bei nicht ausdrücklich angeforderten Arbeiten ohne die Gewähr der Veröffentlichung.

Mit freundlichen Grüßen
Die Redaktion
8 München 13
Hohenzollernstraße 144

Anti-kapitalistische Politik, bürgerliche Erziehung und Kunst-pädagogik

Von Rudolf Berg und Manfred Jander

Das staatliche Ausbildungssystem im Kapitalismus trägt sei seinen Anfängen im 18. Jhd. die Kosten für die Konditionierung der Heranwachsenden entsprechend den Bedürfnissen der herrschenden Klasse. Die Funktion der Schule als Statuszuweiser gemäß der sozialen Herkunft der Auszubildenden, welche in immer mehr Untersuchungen nachgewiesen wird, hat sich im dreigliedrigen Schulsystem der BRD nicht geändert.

Allerdings verweisen die heute überall versuchten Schulreformen auf Befürchtungen des Kapitals, unser überkommenes Schulsystem könne ihre Bedürfnisse nach höher und anders qualifizierten Kräften bald oder schon jetzt nicht mehr befriedigen. Reformen also kommen. Doch zu welchem Ende?

Mit Friedrich Tomberg sind wir der Meinung, daß durch die Schulreformen zwar wachsende Schichten der Arbeiterklasse in den Genuss einer höheren Qua-

lifikation gelangen werden – freilich nur in dem Maße, wie die Kapitalverwertung das nötig macht. Doch sind wir mit ihm ebenso sicher, daß eine bessere Ausbildung „die ihnen in abgewogener Dosierung gewährt wird, aber nie dazu dient, in ihnen die Potenzen zu schöpferischer Gestaltung ihres gesamten gesellschaftlichen Daseins zu wecken.“²

Dennoch: Eine solche Bewegung im schulischen Ausbildungswesen ist nicht nur den fortschrittlichen Kapitalfraktionen dienlich, sondern auch jenen Bürgerlichen Pädagogen willkommen, die bestrebt sind, die im Grundgesetz geforderte allgemeine Chancengleichheit über die Schulreform zu verwirklichen. Sie freilich sind der ideologischen Funktion der Formel „Chancengleichheit“ aufgesessen: Wer in unserer Gesellschaft Kindern das Bewußtsein vermitteln will, alle hätten grundsätzlich und gleicher-

Inhalt

Seite

*Antikapitalistische Politik,
bürgerliche Erziehung und
Kunstpädagogik
von Rudolf Berg und
Manfred Jander*

3

*Über Versuche, in der Volks-
schule alternativ zu arbeiten
von Stephan Zürcher*

8

*Was nutzen Lehrangebote?
Durchführung vorgegebener
Unterrichtskonzepte zur Fest-
stellung der Brauchbarkeit für
den eigenen Unterricht
von Wolf Wrisch*

16

*Kunst- und Kulturgeschichte
gehört zum politischen Be-
wußtsein
von Richard Hiepe*

24

*Bemerkungen zu einem Unter-
richtsversuch in einer zehnten
Klasse eines Hamburger Gym-
nasiums über Albrecht Dürer*

29

*... „haben Sie kein Recht mehr,
uns dreinzureden“
von Paula Rauh*

32

*Anmerkungen zur Reform der
Kunstpädagogik:
Kunsterziehung oder visuelle
Kommunikation?*

33

*„Pädagogische Bewährung“ und
„Gesamthaltung“
Referendare der Kunsterziehung
auf dem Wege in die Praxis
von Alfred Lachauer*

36

*Reformvorschlag der GEW
Ausbildungsbestimmungen
für das Lehramt an Gymnasien
(Bayern)*

40

*Zur Frage der gewerkschaftli-
chen Organisierung von Kun-
sterziehern
von Wieland Sternagel*

41

*Kunsterzieherausbildung an
der Akademie Nürnberg
1969 - 1972*

44

*Gemeinsam das Grundgesetz ver-
teidigen!
von Peter Schütt.
Engagierte Ausstellungen
Chronik*

50

maßen die reale Möglichkeit, später diejenigen Positionen oder Dotationsen zu erhalten, die sie anstreben, handelt örtlich wie Kalles zynischer Lehrer Herrnreitter in Brecht's „Flüchtlingsgespräche“: Er macht Hoffnungen auf Sitzplätze für alle, wo nur für wenige welche vorhanden sind.

Der Verlauf der Diskussion um das Gesamtschulkonzept kann als symptomatisch für das Schicksal bürgerlicher Reformbestrebungen angesehen werden. Vor geraumer Zeit nämlich konnten sich die Bildungsreformer mit diesem Konzept – bedenkt man das damalige Wehgeschrei nicht weniger Wirtschaftsvertreter – noch mit gewissem Recht äußerst subversiv wähnen. Heute machen die maßgebenden Bestrebungen der Wirtschaft deutlich, daß eben solche partiellen Änderungen nur zu geeignet sind, durch Integration tendenziell progressiver Momente zur Optimierung der bestehenden Verhältnisse beizutragen; von Verhältnissen, die durch gesellschaftliche Produktion und private Aneignung gekennzeichnet sind und in denen das Bildungssystem der Stabilisierung dieses Grundwiderspruchs kapitalistischer Produktionsverhältnisse dienen soll. Für die Gesamtschule heißt das: „Die arbeitsteilige Gesellschaft reflektiert ihre Bedürfnisse über das Kurssystem,³ erzeugt so diejenigen Fähigkeiten, die sie im Produktionsprozeß zur Profitmaximierung braucht, und vernichtet Fähigkeiten, die im Kapitalverwertungszusammenhang nicht funktionabel sind. Begabungen werden beliebig entwickelt und sind so funktionalisiert. Diesem Mechanismus wird nicht mehr jener unhaltbare biologisch-genetische Begabungsbegriff zugrundegelegt: „Den herrschenden Interessen dientbar, bestimmt er sich an der Nachfragestruktur des Arbeitsmarktes. Als Begabung wird das gebildet, was die Bedürfnisse des monopolkapitalistischen Systems befriedigt – Begabungsmanipulation ist (also) die praktische Konsequenz des Systems aus der theoretischen Einsicht, daß Begabung als Resultat der dem Individuum gestellten Aufgaben angesehen werden muß, also gesellschaftlich zustande kommt.“⁴ Daß der genetische Begabungsbegriff heute noch an Hochschulen herumspukt, darf uns nicht hindern, zu sehen, was mit pädagogisch relevanten wissenschaftlichen Erkenntnissen im Sinne der Produktionsmittel eigner getrieben wird. Die Hoffnungen

auf emanzipatorische Wirkungen jedenfalls, mit denen das Gesamtschulkonzept anfänglich verknüpft war, müssen weitgehend einer Ernüchterung weichen. Schon im Erprobungsstadium läßt sich nämlich absehen, daß Reform hier vor allem bedeutet, zunächst den vormalen Rahmen des Lernens zu ändern. Eine derart systemkonform verstandene „radikale Demokratisierung“, auch im Ausbildungssektor, kann in dieser Gesellschaft nur heißen: mehr scheindemokratische Formalien, nicht aber Aufklärung über die Notwendigkeit der Transformation dieser Klassengesellschaft zur Realisierung von Demokratie. Diese Aufklärung nämlich wäre langfristig gesehen durchaus ein systembedrohliches Moment, das allzu leicht konsequente Forderungen nach einer rationalen, das heißt den objektiven Interessen der Lohnabhängigen entsprechenden Gestaltung der Gesamtgesellschaft nach sich ziehen könnte.

Freilich stehen solcher Aufklärung durch progressive Lehrer nicht geringe Hindernisse entgegen. Die Schwierigkeiten durch Schulorganisation, Dienstaufsicht, Kultusbürokratie und nicht zuletzt durch die gravierenden Mängel der Lehrerausbildung sind noch enorm. Nichtsystemkonforme Lehrer sind stets von Strafversetzung und subtilleren Repressionen der Direktoren, der Kultusbürokratie und der reaktionären Kollegen bedroht, so daß selbst die vom Beamtenrecht noch gedeckten möglichen Aktivitäten oft genug nicht praktiziert werden, da die verinnerlichten Ängste jedes Abweichen vom Üblichen leicht als illegale Handlungen erscheinen lassen. Diese Hemmnisse dürfen aber unseren Blick nicht trüben: Viele fortschrittliche Lehrer nämlich „hegen die Illusion von den ungebremsten Möglichkeiten des Unterrichts, wenn nur die staatliche Kontrolle wegfielle. Ihr gebannter Blick auf die ‚autoritäre Institution‘, in der die Jugend zugerichtet wird, lenkt ihre Aufmerksamkeit ab von den kapitalistischen Bedingungen, die mit der Schule den gesamten Lebensraum der Schüler bestimmt. Die Schule ist kein Ausnahmestand.“⁵

Es gilt also festzuhalten: „Die Intention einer Praxis im Sozialisationsbereich darf von Anbeginn nicht mißverstanden werden als Ausdruck einer Einschätzung, der zu folge der Kapitalismus durch Agitation in der Sphäre der Sozialisation gefährdet werden könnte;

vielmehr ist eine solche Praxis nur dann als wirksam zu betrachten, wenn die Auseinandersetzungen in dieser Sphäre als ergänzendes und unterstützendes Moment in Verbindung mit den Konflikten am Grundwiderspruch verstanden werden. Erst im Zusammenhang mit entwickelten Klassenkämpfen erhalten Konflikte im Sozialisationsbereich eine wesentliche Funktion für die Arbeiterbewegung.“⁶

Soweit die generelle strategische Einschätzung der Schule im gegenwärtigen antikapitalistischen Kampf. Was bedeutet das nun konkret für progressive Kunstpädagogik?

Vielelleicht ist es eine treffende Charakterisierung der traditionellen Rolle des Kunstunterrichts im bürgerlichen Schulsystem, wenn man sagt: „Musik und bildende Künste fristen in der deutschen Schule, insbesondere in der höheren und jedenfalls in heute verbreitetem Typus, ein Dasein am Randes des Unterrichts, obgleich eines unter Naturschutz. Sie werden in Fächern behandelt, die auf Prüfungskonferenzen wenig zählen; Lehrer unterrichten sie, deren soziales Ansehen, soweit es nicht durch die gleichzeitige Vertretung eines naturwissenschaftlichen Fachs oder einer Fremdsprache gestützt wird, am unteren Ende der Skala rangiert, und zwar sowohl nach der Einstufung der Kollegen wie der der Schüler.“⁷

Dem korrespondiert die Einschätzung einer Kunst, die für den überwiegenden Teil der Bevölkerung irrelevant geworden ist, was bei dem elitären Charakter des Kunstmarktes hierzulande nicht zu verwundern braucht. Unter dem Banner des ‚Primats der Farbe‘ – Ausdruck für die praktikaristische Reduktion bürgerlichen Bewußtseins – wurde eine Flucht in die Welt der Scheingesetzlichkeit vollzogen, Wahrnehmung atomisiert, Erkenntnis an ‚Urformen‘ und ‚Urfarben‘ ad absurdum geführt, wurde die Ideologie des autonomen kreativen Individuums mit dem großen ‚Nichts‘ und ‚Ur‘ geschmückt und mit all dem nur die völlige Desorientierung über die Bewegungsgesetze dieser kapitalistischen Gesellschaft verdeckt,⁸ so daß wir auch diese Entwicklung als mittelbaren Ausdruck des Leidens an dieser Gesellschaft interpretieren.

Realitätsferne ist wohl auch der kennzeichnende Zug der gängigen schulischen Lehrpläne; und das nicht zufällig. Helmut Lethen weist in einer

Arbeit über Deutschunterricht am Gymnasium darauf hin, daß die bürgerliche Schule gemäß ihrer Orientierung an bürgerlichen Normen, an Arbeiterkinder rigide Forderung stellt, ihr Denken vom Reich der Wirklichkeit aufs Reich des Denkbaren zu richten, was an Gymnasien seinen Ausdruck in einem scharfen Formaltraining findet. Abstrakte sollen persönliche Erfahrungen und daraus abzuleitende Handlungen ersetzen: sinnlich Wahrnehmbares, Ursachen unseres Leidens, die nach Veränderung schreien, werden durch „Problembewußtsein“ verdeckt – und bleiben bestehen. „Wo in einem sozialistischen Schulsystem die Naturgesetze im polytechnischen Unterricht erfahrbar gemacht werden und die Gesellschaftsformen materialistisch erklärt, da setzt in der kapitalistischen Oberschule unter dem Titel ‚Schulung des Abstraktionsvermögens‘ die Entleerung der sinnlich erfahrenen ‚Umwelt‘ ein.“⁹ Dies ist eine notwendige Erscheinung des Schulsystems dieser Gesellschaft; aus dieser Notwendigkeit resultieren die Schwierigkeiten bei partiellen Veränderungen.

Pars pro toto für den Stand der bürgerlich fortschrittlichen Kunstpädagogik betrachten wir die in der Zeitschrift „Kunst Unterricht“ im Sonderheft 1971 unter dem Titel „Lehrprogramm Kunstdidaktik“ dargelegten Gedanken. Bei der meist miserablen pädagogischen Ausbildung nicht nur der Kunstpädagogen in Gymnasien und bei der skandalösen Ausbildung der Fachlehrer wird solch eine Handreichung besonders für Lehrer, die noch in der Ausbildung stehen, eine äußerst gefragte Vorbereitungshilfe sein. Von daher käme dieser technokratisch orientierten Arbeit große Bedeutung für eine kritische Analyse zu. Wir können diese hier nicht leisten, interessieren uns aber für den Punkt 8: „Die Zielsetzung von Kunstunterricht“ (100–102).

Als „Generalintention“ fassen hier die Autoren den Katalog von Fachintentionen, welchen die Dozenten Daucher und Seitz von der Pädagogischen Hochschule München in ihrer „Didaktik der bildenden Kunst“, München 1971 vorgestellt haben. Demnach soll im Kunstunterricht primär angestrebt werden: „Sensibilität“, „Kreativität“, „totale Rationalität“, „Genußfähigkeit“, „ästhetische Organisation“ und „Veränderung der Gesellschaftsstruktur“; zusammengefaßt wird dies als

„Strukturieren und Kommunizieren“ als Fachintention des Kunstunterrichts. Damit bewegen sich die Autoren gewandt im Fahrwasser der gängigen Diskussion in der sozialliberal aufgeschlossenen technokratisch orientierten Pädagogik und Psychologie hierzulande. „Emanzipation als Generalziel der Schule“ wird auch nicht vergessen und über der ästhetischen Verpackung (Lay-out, Schriftgrößen und -strukturen sind vorzüglich gewählt) könnte man fast die sozioökonomische Realität vergessen, auf deren Hintergrund dies Programm geschrieben ist. Die Erläuterungen zu den Lehrzielen jedoch lassen deutlich werden, zu wessen Nutzen hier eine Initiative ergriffen wird. Zum Punkt „Veränderung der Gesellschaftsstruktur“ heißt es: „Divergentes Denken kompensiert das starre Schema des Richtig-Falsch-Denkens. Es entschärft gesellschaftliche Frontstellungen, da es nicht im Schwarzweiß-, Links-rechts-, Oben-unten-Muster denkt, sondern differenzierter reflektiert.“ (100) Was solchermaßen an der Gesellschaftsstruktur der BRD geändert werden soll, ist klar: Klassenwidersprüche, Klassenkampf, antikapitalistischer Kampf werden eliminiert und durch Sozialpartnerschafts-ideologie ersetzt – die Kapitalverwerter lassen ihren Pferdefuß blitzen.

Diese Tendenz, den Kunstunterricht zu reformieren, scheint uns so symptomatisch, daß wir die These wagen: jene technologischen Reformen in der bildenden Kunst und ihrer Vermittlung, die sich lautstark als „die Moderne“ proklamieren, gehören wie die pädagogische Reformbewegung unserer Tage zu den Überbauphänomenen der bürgerlichen Revolution; der Revolution, die sich an der Basis bereits im letzten Jahrhundert vollzogen hat. Diese These scheint uns geeignet, den objektiven Klassencharakter dieser Bewegung zu erklären, also auch ihre geringe Funktionabilität zugunsten der Klasse der Lohnabhängigen in dieser Gesellschaft. Unter solchem Gesichtspunkt lassen sich die Lehrziele aus „Kunst Unterricht“ hinsichtlich der Berufsvorbereitung der Lohnabhängigen folgendermaßen in Klartext übersetzen: „Sensibilität“ verkommt zur produktionsfördernden Aufgeschlossenheit für das gute Betriebsklima; „Kreativität“ darf sich auf der Spielwiese origineller Farbabstimmung tummeln, den Schein schöpferischer Eigenständigkeit entfal-

ten, wo hingegen sich später dann, z. B. im Dienste betrieblicher Verbesserungsvorschläge, ihr Charakter als Ausbeutungsdisposition offenbart; „totale Rationalität“ erweist sich als Ergebung in Handlungsohnmacht gegenüber Sachzwängen; „Genußfähigkeit“ als Konsumbereitschaft und „ästhetische Organisation“ als Mechanismus zur Verdrängung gesellschaftlicher Widerprüche.

An diesem Punkt stehen wir vor der Notwendigkeit, eine realitätsbezogene Alternative zu entwickeln, eine Alternative, die eine Perspektive über die bürgerliche Klassengesellschaft hinaus bietet. Orientierungshilfe leistet hierbei das Modell polytechnischer Erziehung, wie es bereits von Marx angedeutet wurde.¹⁰ Freilich bedeutet dies für Kunstpädagogen nur eine Orientierung an Elementen polytechnischer Erziehung, denn im allgemeinen kann sich ein progressiver Lehrer nicht auf ein Lehrerkollektiv stützen, was in der DDR bereits als Voraussetzung der konkreten Unterrichtsplanung angesehen werden kann;¹¹ noch weniger kann ein Schülerkollektiv vorausgesetzt werden, das in einem gleichberechtigten Verhältnis – und d. h. weitab von dem suspekten Partnerschaftsgedanken – zu den Lehrern steht. Dennoch sollte versucht werden, grundsätzliche Elemente polytechnischer Erziehung im Rahmen der gültigen Lehrpläne zu verwirklichen, Elemente, die vor allem die Realisierung der objektiven Interessen der späteren Lohnabhängigen fördern und im Gegensatz zur bisherigen Produktion von systemkonformen Bewußtsein Klassenbewußtsein bei den betroffenen Heranwachsenden entwickeln. Aufklärung über Lage wie Aufgabe der Beherrschten und Unterprivilegierten muß möglich werden. Das kann aber, soll es didaktisch sinnvoll angegangen werden, ebensowenig mit einem theoretischen Abriß über den Aufbau der kapitalistischen Produktionsverhältnisse wie mit einer abstrakten Vermittlung der durch eben diese Verhältnisse produzierten sozialen Misere beginnen; hierzu haben Kinder wie Jugendliche aufgrund der spezifischen Sozialisationsbedingungen kaum einen erlebnisgeprägten Zugang bzw. fehlt ihnen das wünschenswerte Sensorium. Die aufklärende Arbeit muß vielmehr bei der konkreten Erlebnissphäre der einzelnen einsetzen, welche ja von den Wirkungen des kapi-

talistischen Systems hier und heute in ihren bewußten und unbewußten Komponenten gleichermaßen geprägt ist.

Als Ausgangspunkt auch eines dem polytechnischen Modell verpflichteten Unterrichts sehen wir – noch ganz innerhalb des handwerklich orientierten Zeichnen und Werkens – die Notwendigkeit der Aufklärung über die Ursachen individueller wie kollektiver und gesellschaftlicher Konflikte anhand der bildnerischen Gestaltung und Besprechung von Thematiken, die dem unmittelbaren Erfahrungsbereich der Schüler entspringen: Familienprobleme, Rolle von Vater und Mutter im gesellschaftlichen Vermittlungsprozeß, Arbeitswelt von Vater und Mutter in ihrer Wirkung auf das Familienleben, Erfahrungen mit staatlichen Institutionen und dergleichen Konfliktherden mehr.

Damit verbunden sehen wir – ohne bereits über detaillierte Konzepte zu verfügen – die Möglichkeit, über eine Intensivierung der bisher vernachlässigten Kunstgeschichte wie -theorie ein bewußteres Verhältnis zu Produkten bildnerischer Gestaltung zu erreichen. Von der historischen Analyse her kann Kunst in seiner systemstabilisierenden Funktion im Dienste der Herrschenden ebenso begreifbar gemacht werden wie als Instrument der Aufklärung durch sehr bewußte bzw. revolutionäre Künstler (z. B. Goya, Damier, Mitglieder der ASSO wie Grosz und Heartfield). Da traditionelle Kunstgeschichte durch hymnische Stilisierung „genialer“ Kunstwerke und Künstler charakterisiert ist, gilt es, der Fama der Ahistorizität von Kunst – Ausdruck und Stütze eines idealistischen Weltbildes – sowohl mit dem Nachweis der Parteilichkeit als auch mit der Relativierung der Originalitäts- bzw. Genielegende zu begegnen, indem durch die ungeschminkte Darstellung historischer Bedingungen eines Kunstprodukts der Produktionsprozeß transparent und somit vom Himmel der Esoterik auf den Boden der Machbarkeit zurückgeholt wird. Entfremdung der Menschen von ihren Produkten kennzeichnet aber nicht nur allgemein das Verhältnis von Schülern zum kodifizierten Kanon lauterer Kunst, vielmehr repräsentiert dies eben das ästhetische Spezifikum der kapitalistischen Gesellschaftsformation, in der sich alle menschlichen Verhältnisse auf Warenverhältnisse reduzieren. Die

Phänomene von Warenästhetik, wie sie den kapitalistischen Markt auszeichnen, lassen sich anhand von Verpackung wie Werbung und deren Gestaltung in ihrer Verquickung mit der Ökonomie des Kapitals exemplarisch durchleuchten.

Damit sind die Möglichkeiten bildnerischer Fertigung beim gegenwärtigen Stand der Produktivkräfte, also vor allem die auf Reproduktion beruhenden Verfahren im Zusammenhang der Massenkommunikation, noch nicht berührt, geschweige denn problematisiert; ebensowenig die damit verknüpften Probleme der Arbeitswelt. Dennoch ist hier bereits abzusehen, daß diese Perspektive ein Mehr an Theorie im Kunstunterricht impliziert und damit mehr Gespräche als bisher. Das stellt uns vor das Problem der Interaktionsbedingungen und -möglichkeiten ange-sichts der beängstigenden Klassenstärken hierzulande. Das gängige Rezept sozialliberaler Pädagogik lautet dazu: Gruppenarbeit bzw. Differenzierung.

Theorie und Praxis von Kleingruppenarbeit in der BRD haben mindestens zwei aktuelle Ausgangspunkte. Einmal die partiellen Erfahrungen, die während der antiautoritären Phase der Studentenbewegung der letzten Jahre gemacht wurden, andererseits die Anstrengung der heutigen Reformpädagogen im Hinblick auf die mit dem Schlawort „Differenzierung“ belegte Verbesserung der methodischen Praxis in der Schule.

Die aus den Erfahrungen in der Studentenbewegung abgeleiteten Erwartungen an kooperative Arbeitsformen sind bekannt: Relativ große Freiheit von Autoritätsdruck und Angst, Möglichkeiten zur Selbstbestimmung der Arbeit, als Chance zur individuellen Emanzipation von unmittelbar repressiven Instanzen, Aufhebung der Vereinzlung, welche ein Produkt der kleinfamiliär-bürgerlichen Erziehung darstellt, und beglückendes Erleben von Solidarität, verbunden mit der Befriedigung, die aus quantitativ und qualitativ effizienterer Produktion entspringt. Nun greifen zwar die Analysen von Ursächlichkeiten und die postulierten Alternativen durch Antiautoritäre wie allgemein auch hier zu kurz. Richtig aber ist, daß die aufgezählten Momente subjektiv und emotional für die aktuelle Lernsituation in Gruppen hier und heute eine bedeutende Rolle spielen sollten. Positiv können aber solche

Momente in einer Gruppenarbeit nur dann sein, wenn diese die Demokratisierung aller Lebensbereiche zum Ziel hat.

Bei der Anwendung von Gruppenarbeit als Mittel zur Differenzierung sind solche Möglichkeiten schon der Intention nach abgeschnitten: Ziel ist hier ausschließlich die Leistungsoptimierung durch eine geführte Gruppe unter Berücksichtigung kooperativen Verhaltens: „Da sich ein gekonntes kooperatives Verhalten nicht nur fördernd in der Wirtschaft auswirkt, sondern auch eine wichtige Grundlage darstellt für den Nutzeffekt einer Demokratie, kann gar nicht genug Gewicht darauf gelegt werden, daß entsprechende Methoden in die Schulen Eingang finden.“ – meint Dr. Reinhold Henze, Leiter des Seminars für Führungskräfte des Bundes deutscher Konsumgenossenschaften. Lapidarer noch sagt das Gemeinte Walter Hess, Generaldirektor der Zellweger AG: „Ohne Teambildung kann nicht wirkungsvoll geführt werden.“¹²

Positive Aspekte kann Gruppenarbeit in der Schule einer kapitalistischen Gesellschaft nur dann erhalten, wenn Verhaltensweisen bedacht und verändert werden, die Resultate unserer bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Erziehung sind. Wir meinen die Verhaltensprägungen durch die inhumanen Verhältnisse wie z. B. die Verdinglichung menschlicher Beziehungen aufgrund der Verinnerlichung der allgemeinen Warenverhältnisse (manifest in der Reduktion von Menschen zu Rollenträgern), das Konkurrenzdenken und die Passivität bzw. das Ohnmachtsgefühl des Individuums als Ergebnis einer Beziehung zwischen Menschen, bei der der Erzogene stets nur Objekt, nie gleichberechtigtes Subjekt der Erziehung ist. Von der formalen, organisatorischen Seite her muß daher eine egalitäre Gruppenstruktur angestrebt werden – wenn uns daran gelegen ist, optimale Lernbedingungen für alle Gruppenmitglieder zu schaffen. Für die späteren Lohnabhängigen würde das bedeuten, die Möglichkeiten eigenständigen Handelns erfahrbar zu machen, die herrschaftsgeprägte Situation des Befehlsempfängers und somit Resignation relativieren zu lernen und sozialisches Verhalten selbst erleben zu können. Dabei läuft Gruppenarbeit, als bloß humanitär ausgerichtetes Erziehungsinstrument aufgefaßt, stets Gefahr, nur Ventilfunk-

tion zu erfüllen, indem der Lehrer als vermeintliche Ursache von in Wahrheit gesellschaftlicher Repression einem Druck zunächst von Schülerseite ausgesetzt wird, dem er nicht gewachsen ist. Im gegenwärtigen Schulsystem der BRD ist es generell unmöglich, allein über Lehrerinitiative die Lernbedingungen wesentlich zu verbessern. Deshalb ist eine Aufklärung über die gesellschaftlichen Zwänge, in denen Lehrer wie Schüler stehen, einer vorschnellen und im übrigen nur scheinbaren Aufhebung des allgemeinen Schuldritts vorzuziehen. Solche Aufklärung bildet die Voraussetzung für eine bewußte und gezielte Verhaltensänderung.

Zusammenfassend wollen wir noch einmal betonen: Die Aktivität progressiver Lehrer in der BRD ist von einer eigentümlichen Dialektik gekennzeichnet:

Auch wenn die Bemühungen, Neuland auf dem Gebiet humaner demokratischer Unterrichtsstile zu erarbeiten, begonnen werden, um das bestehende Gesellschaftssystem zu unterlaufen, auch wenn eine kompensatorische Erziehung sozial Benachteiligter gegen die Widerstände des Erziehungs- und Gesellschaftssystems angegangen wird, so bewirken diese isolierten Maßnahmen nicht die Transformation des alten Systems in ein neues. Solange Anstrengungen nur auf die Veränderung eines gesellschaftlichen Teilbereichs und dazuhin auf einen für die gesellschaftliche Reproduktion zwar immer bedeutenderen, aber immer noch zweitrangigen Bereich gerichtet sind, dienen sie auch dem alten System, weil diese – sich fortentwickelnd – solche der Absicht nach opponierenden Elemente in seinen Verwertungsprozeß integriert. So verhelfen hier subversive Absichten zur beschleunigten Innovation des Spätkapitalismus und stimmen so mit seinen langfristigen Interessen überein.

Freilich wäre es völlig undialektisch gedacht, wollte man solche Innovationsbestrebungen grundsätzlich als Systemstabilisatoren verdammten. Historisch-dialektisch gesehen – Marx und Lenin haben das betont – können selbst Reformen Schritte gegen den Kapitalismus sein, Schritte auf seine Überwindung hin, wenn wir selbst Reformen initiieren und erkämpfen und auch diese Fortschritte als Verschärfung des Grundwiderspruchs begreifen, nutzen

Überwindung dieser Produktionsverhältnisse hinarbeiten.

Referat gehalten auf dem Tendenzen-Gespräch „Antikapitalistische Politik und Kunsterziehung“ im Kunstverein München und in der Neuen Münchener Galerie. (30./31. Oktober 1971)



Teilnehmer am tendenzengespräch

Nachtrag zur Diskussion

In der Diskussion, die sich an das Referat anschloß, wurde die Kennzeichnung des adressierten Lehrers durch das Wort „progressiv“ wegen seiner Unschärfe kritisiert. Wir verstehen unter progressiv mit Oskar Negt eine „Einstellung, die gegenüber Traditionverbundenen und Konservativen auf gesellschaftlichen Fortschritt im Sinne der Lösung der sozialen Konflikte zugunsten eines größeren Maßes an Freiheit drängt, Demokratisierung unterstützt“.¹³ „Progressiv“ ist auf dem Hintergrund einer Gesellschaft, in der nicht einmal bürgerliche Demokratie verwirklicht ist, nicht schlechthin identisch mit „marxistisch“ oder „kommunistisch“, auch nicht taktische Umschreibung davon. Mit „progressiv“ bezeichnen wir Personen, die Befreiung aus den Zwängen der scheindemokratischen Gesellschaft anstreben, also bürgerliche Demokraten ebenso wie Marxisten.

Gerade von praktizierenden Lehrern wurde den Referenten, die noch studieren, eine Abstraktheit in der Argumentation vorgehalten, die aus der Unterschätzung der Schwierigkeiten einer Umsetzung des Angesprochenen in die augenblickliche Unterrichtspraxis resultiere. Dieser Umstand verweist auf die Grenzen von Selbsthilfeunternehmungen nicht-systemkonformer Lehrer in unserem Schulsystem: durch Unter-

richtsplanung und -neugestaltung allein erreicht die Arbeit von Lehrern kaum verändernde politische Dimensionen. Erziehung aber ist weitgehend politisch-ökonomisch bedingt.

Das soll uns nicht hindern, für die Demokratisierung der Schule zu tun, was nur geht. Es ist nichts gewonnen, wenn progressive Lehrer um den Preis der Resignation den humanen Unterricht in einem undemokratischen Schulsystem fördern. Da innerhalb der Berufsausübung des Lehrers allgemein die Grenzen für neue Wege eng gesteckt sind, muß über den politischen Kampf versucht werden, Voraussetzungen für Demokratie in der Schule zu schaffen. Humaneren Unterricht gilt es bis dahin dort energetisch zu verwirklichen, wo mehr oder weniger zufällig keine gravierenden Hindernisse entgegenstehen.

1. Da den Autoren zur Vorbereitung dieses Referates nur wenige Tage zur Verfügung standen, sahen sie sich gezwungen, auf einzelne Formulierungen zurückzugreifen, welche sie bereits in ihrem Aufsatz „Gruppenarbeit im Ausbildungsvorprozeß Chance zu zur Subversion oder Mittel zur Optimierung der Ausbeutung?“ in: *kürbiskern* 2/71 dargelegt haben.
2. Friedrich Tomberg, *Kunst und Gesellschaft heute*, in: *Das Argument* 64 (1971) S. 377
3. Heinz-Hoachim Heydorn, *Ungleichheit für alle*, in: *Das Argument* 54 (1969) S. 377.
4. Gernot Koneffke, *Integration und Subversion. Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft*, in: *Das Argument* 54 (1969) S. 405.
5. Helmut Lethen, *Zur Funktion der Literatur im Deutschunterricht an Oberschulen*, in: W. Girmus, H. Lethen, F. Rothe, *Von der kritischen zur historisch-materialistischen Literaturwissenschaft*, Berlin 1971, S. 85
6. Münchener Kollektiv, *Zum Problem der Sozialisation im Kapitalismus*, in: *alternative* 77 (1971) S. 71.
7. Rolf Tiedemann, *Kunst Erziehung Kunsterziehung*, in: *Das Argument* 37 (1966) S. 121.
8. Vgl. Konrad Farner, *Der Aufstand der Abstrakt-Konkreten. Zur Ideologie der spätbürgerlichen Zeit*, Neuwied 1970.
9. Helmut Lethen, s. Anm. 5, S. 110.
10. Vgl. zum Komplex der polytechnischen Erziehung: Heinz Frankiewicz, *Technik und Bildung in der Schule der DDR*, Berlin (DDR) 1968; Wolfgang Christian, Franz Heinisch, Werner Markert, *Arbeitslehre und polytechnische Bildung*, in: Hans-Jochen Gamm (ed.), *Erziehung in der Klassengesellschaft. Einführung in die Soziologie der Erziehung*, München 1970, S. 184–201.
11. Vgl. Manfred Vorweg (ed.), *Die Struktur des Kollektivs in sozialpsychologischer Sicht*, Berlin (DDR) 1970.
12. DIE WELT, Beilage vom 15. 1. 1970.
13. Oskar Negt, *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*, Frankfurt 1971, S. 132.

Über Versuche, in der Volksschule alternativ zu arbeiten

Von Stephan Zürcher

Der Kapitalismus verkörpert sich in einem wohlbekannten Menschen oder Gegenstand, dem Lehrer, Pfarrer, Rektor, der Bibel, dem Stock usw. Das Kind wird nur über eine solche Verkörperung den Weg des Verständnisses finden, und die Verkörperung in diesen Personen oder Gegenständen ist in ihrer Fehlerhaftigkeit weniger verhängnisvoll für die Ausbildung von Klassenbegriffen, als wenn sich die Vorstellung vom Kapitalismus mit irgendeinem Herrn Raffke, dem Schinken in einem Delikatessenladen oder einem ihm zufällig bekannten Auto verbindet.

Alfred Kurella: Grundfragen des Schulkampfes, 1924

Konsequenzen aus Binsenwahrheiten

Die Volksschule ist eine Klassenschule. Sie ist mit Überklebern versehen: Grundschule, Hauptschule, Gemeinschaftsschule. Neue Überkleber werden vorbereitet: kompensatorische Erziehung, Vorschule, Gesamtschule. Das Vorbereiten solcher Überkleber wird auch Schul- und Bildungsreform genannt. Die Schule bleibt eine Klassenschule. Die Kinder der Arbeiterklasse bleiben Volkschüler. Lediglich der bildungspolitische Schlendrian der Herrschenden verschwindet. Die Klassenschule wird geplant.

Die bloße Beschreibung des Gewöhnlichen in der Volksschule spricht deren Widersprüche offen aus. Der Bericht eines Volksschullehrers über einen Schultag ist entweder Kampfruf für eine andere Schule in einer anderen Gesellschaft

oder resigniertes Einverständnis mit dem Bestehenden. Dazwischen gibt es nichts, so wie es nichts gibt zwischen den Klassenstandpunkten.

Die Schule als Mühle des Bewußtseins mahlt sehr schnell. Kein Lehrer kann sich längere Zeit den täglichen Reibereien entziehen: die einen erleiden totalen Verlust des Bewußtseins und büßen die letzten Reste von Kommunikationsfähigkeit ein. Indem sie beides ersetzen durch mechanisch funktionierende Surrogate – die Phrase und den Handel mit pädagogischem Gefühl – werden sie brauchbar für das System. Wessen Bewußtsein durch den Schleifprozeß geschärft wird, wird gebraucht von der Klasse, der seine Schüler angehören.

Die je sich daraus ergebende Unterrichtspraxis widerlegt doppelt das von der Pädagogik sorgfältig gehütete Postulat von der Wertfreiheit menschlicher Er-

ziehung: entweder ist sie frei von jedem menschlichen Wert und damit nicht der Erziehung, sondern der Dressur als Herrschaftsausübung zuzuordnen, oder aber sie löst den Anspruch auf Menschlichkeit ein – dann ist sie parteilich.

Chancenlos sind die Schüler als die vielen Ohnmächtigen der Dressur unterworfen. Vorgeprägt schon durch die elterliche Erziehung zum stummen Einverständnis mit ihrer Wehrlosigkeit, sind sie eingepreßt in ein einseitiges Kommunikationssystem, das den Lehrer immer als den Stärkeren, sie selbst als die Schwachen voraussetzt und reproduziert. Die Schulkasse ist eine durch Furcht und Abhängigkeit zusammengewogene, deshalb infantil gebliebene Gefolgschaft des Lehrers.

Ihre einzige Chance ist jener Lehrer, der entgegen ihrer einzigen möglichen Erwartung für sie Partei ergreift – der par-

teiliche Lehrer erscheint einer Klasse nicht anders als ein Deus ex machina.

Als Lehrer parteilich sein, heißt auszubrechen aus dem zweitausendjährigen Erziehungsschema, worin der Zögling als Objekt behandelt und dem Lehrer die Scheinrolle des Erziehungssubjektes zugeschanzt wird. Als Lehrer parteilich sein heißt, die Rolle zu verlassen und das eigentliche Subjekt, die Herrschaftsinteressen, dahinter freizulegen.

Der parteiliche Lehrer trifft die Pädagogik als Verschleierungs- und Stützungs-ideologie herrschender Verhältnisse an ihrer empfindlichsten Stelle: explosionsartig brechen an ihm die Widersprüche auf, in denen die Klassenschule funktioniert.

Das Gefälle zwischen den objektiven Lern- und Erziehungserfordernissen der Arbeiterklassen-Kinder und der Wirklichkeit der Volksschule, die sie besuchen müssen, bezeichnet das Wirkungsfeld alternativer Arbeit in diesen Schulen.

Ihre Methode ist definiert als kontinuierlicher Versuch, den Klassencharakter der Schule und die sich daraus ergebenden Widersprüche voll zu entfalten, abzufangen und in Lern- und Verhaltensmotivationen umzusetzen. Sie schließt verändernde Praxis ein.

Gegenstand alternativer Schularbeit ist die Schule selbst, die in allen ihren Erscheinungen (Lehrstoffen und – Methoden, sozialen Strukturen, hierarchischen Zwängen, in ihren Beziehungen zu Familie und Umwelt, besonders zur Sphäre der materiellen Produktion, vor allem aber in der Schlüsselfigur des Lehrers) den sie besuchenden Kindern ihren Gegner sehr konkret und die von ihm geschaffenen Verhältnisse als veränderbar vorführt.

Alternative Schularbeit begreift die Schüler selbst als verändernde Subjekte.

Alternative Schularbeit bezeichnet eine Ebene des schul- und bildungspolitischen Kampfes mit einer vorgegebenen, einheitlichen Kampffront.

Beschreibung des Gewöhnlichen

Schularchitektur: Alles ist nett, proper, hell, freundlich die Fassaden. Gegen allzu hellen Sonneneinfall in die Klassen sind feste Außenblenden montiert. Überdachte Gänge markieren Trampelpfade. Getrennte Pausenhöfe mit streng geregelter Zulassung. Die Abmessungen der Klassenzimmer lassen Sitzordnung zu. Andere Funktionen sind nicht vorgesehen.

9 Es gibt aber einen abgetrennten Raum,

Anhängsel des Klassenzimmers, das entfernt die Möglichkeit von Gruppenarbeit suggeriert.

Der Lehrer ist zwar autonom in der Wahl seiner Methoden. Ein Teil seiner Autonomie wurde auf dem Zeichen-tisch des Architekten fest verplant.

Berufsethos im Kollegium: Das Kollegium ist sich einig gegen die Schüler, gegen die Eltern, gegen alle Einflüsse von außen, die seine pädagogischen Kreise stören. Nichteinmischung in die Arbeit des Kollegen ist Prinzip. Kein Lehrer lässt gern einen Schüler sitzen. Wenn es nicht zu umgehen ist, entschuldigt man sich beim Kollegen. Man erhält selber auch nicht gern einen Sitzenbleiber zugeschoben.

Ein Lehrer, den die Schüler mögen, ist suspekt. Er wird der Einschmeichelei bezichtigt.

Das Berufsethos im Kollegium dient der Rationalisierung eigenen Versagens. Der Konflikt eines fortschrittlichen Lehrers mit einem Kollegen polarisiert immer das ganze Kollegium. Der fortschrittliche Lehrer wird nicht allein seiner Fortschrittlichkeit wegen bekämpft. Von ihm droht existentielle Gefahr, weil er längst verdrängte Widersprüche zu Tage fördert.

Stundenplan: Die Lehrer werden heute zu Fachlehrern ausgebildet. Ein Lehrer, der nur in seinen studierten Fächern unterrichtet, ist die Ausnahme. Die Regel ist, daß ein Fachlehrer in ein Klassenlehrersystem gezwungen wird und dort auch funktioniert. Das hängt mit der Ausbildung zusammen. Das Fachlehrersystem erfordert Teamwork im Kollegium: Gemeinsame Projektplanung, Methodendiskussion. Die Erlernung solcher Arbeitstechniken wird dem PH-Studierenden (mit Ausnahmen) unterschlagen. Die Schule kann sie nicht gebrauchen. Sie ist angewiesen auf die eine Methode, die des frontalen Individualunterrichts, und auf die eine starke Hand, die mit immer gleichen Ritualen „Lernerfolge“ sichert. Disziplin und Arbeitsfrieden an der Schule hängen davon ab. Wo die Fixierung auf einen Lehrer über ein gewisses Maß hinaus aufgelöst wird, droht das Chaos.

Der Stundenplan, der für einen Lehrer zehn, zwölf und mehr Stunden in seiner Klasse aufweist, ist Ausdruck dafür, wie verzweifelt die Volksschule an der überkommenen Pauk- und Rohrstockpädagogik festhalten muß, unbeschadet der auch hierzulande langsam dämmernden Erkenntnis, daß die dringende Forderung nach Bewältigung der

wissenschaftlich-technischen Revolution auch Folgen für die Schulpädagogik hat.

Bewegungen in den Klassen: Die Volkschule ist unterteilt in zwei Abteilungen mit verschiedenen Aufgaben. Die Grundschule sorgt dafür, daß die Hauptschule ihren Charakter als „Restschule“ möglichst rein erhalten kann. Sie tut dies, indem sie alle Kinder, die klassenmäßig für eine höhere Bildung in Frage kommen, vom ersten Schultag an besonders fördert. Die Hauptschule sorgt dafür, daß der Rest auf die ihm zugewiesene Position und Aufgabe möglichst reibungslos programmiert wird.

In der Hauptschule, nach dem fünften, manchmal noch nach dem sechsten Schuljahr, geht der eine oder andere Schüler zur höheren Schule ab. Die Grundschule hat es nicht geschafft, ihn richtig einzurichten. Die Lehrer an der Hauptschule sind froh, wenn solche Schüler abgehen. Sie sind zu gut für den Rest. Sie stören den Rest, weil sie schneller lernen, und sie gefährden ihn, weil sie höhere Ansprüche demonstrieren.

Aus den Klassen sieben und acht gehen wieder einige ab. Das ist der Rest vom Rest, das sind die Sitzenbleiber. Ihre Stationen: Schulreife-Test nicht bestanden, überaltert eingeschult. In der Grundschule schon sitzengeblieben. Die Sonderschule hat sie nicht angenommen, weil ihre Fälle zu wenig schwer sind und der Platz in den Sonderschulen zu knapp. Die Grundschule schiebt sie erleichtert in die Hauptschule ab. Dort werden sie mitgeschleppt, bis sie ihre gesetzliche Schulzeit abgesessen haben. Ihre Schulentlassung gleicht einer Entlassung nach abgesessener Strafe. Nichterfüllung des Schulziels ist ein Delikt, das mit einer Vorstrafe geahndet wird. In unserer Gesellschaft verjährt Vorstrafen nie.

Jahrgangsspiegel einer sechsten Klasse: Jahrgang 58: 2 Schüler; 59: 13; 60: 19; 61: 1.

Schülerverhalten: Der Lehrer bittet einen Schüler, einem anderen Schüler etwas zu erklären. Der Schüler schaut beim Sprechen unverwandt auf den Lehrer.

Ein Schüler stottert bei der Antwort. Die Klasse lacht. Der Lehrer sieht sich gezwungen, einen Schüler zu bestrafen. Er stellt den Schüler vor die Wahl: Strafaufgabe oder Ohrfeige. Der Schüler entscheidet sich ohne Zögern für die Ohrfeige. Der Lehrer schlägt ohne Zögern zu.

Die Beschreibung des Gewöhnlichen kann beliebig fortgesetzt werden. Im-

mer wird es sich zeigen, daß Lehrer und Schüler das Gewöhnliche für das Natürliche halten.

Eingrenzungen

Angestrebtes Ziel alternativer Schularbeit ist die Kollektiverziehung. Mißverständnissen, die den Versuch von Kollektiverziehung im Rahmen der bestehenden Volksschul-Oberstufe in den Bereich des Utopischen verweisen möchten, ist vorzubeugen:

„Das Kollektiv vereinigt Menschen, die ihre Kräfte bewußt koordinieren, um die allseitige Entwicklung des Einzelnen zu sichern. (...) Dabei bestimmt der Charakter der Gesellschaftsordnung¹) die Art und Weise des kooperativen Zusammenschlusses der Gesellschaftsmitglieder sowie die Möglichkeiten und Erfordernisse persönlicher Vervollkommenung innerhalb dieses Zusammenschlusses.“²⁾

Prinzip kollektiver Erziehung ist die Einheit von Bildung und Erziehung. Solange die Schule in ihrer Gesamtheit dieses Prinzip nicht als das ihrige anerkennt und in der Arbeit von Lehrer- und Schülerkollektiven realisiert, bleibt der Versuch alternativer Schularbeit dem individuellen Ansatz eines Lehrers überlassen und abhängig davon, ob er in seiner Klasse so viele Stunden zur Verfügung hat, daß eine zeitliche und damit methodische Kontinuität der Arbeit gesichert ist, ferner auch davon, welche Fächer er in dieser Klasse unterrichtet. Im besten Fall kann er auf die Zusammenarbeit mit einem oder zwei Kollegen rechnen, mit denen er sich aber zumindest den Status einer tolerierten Minderheit im Kollegium erkämpfen muß. Damit sind die Minimalbedingungen für solche Versuche umschrieben.

Sie wollen und können nicht Anspruch darauf erheben, Modelle zu liefern für die Konzeption irgend einer Art von Gegenschule, und sie würden völlig mißgedeutet als Antizipation sozialistischer Pädagogik in der kapitalistischen Schule.

Die Versuche beschränken sich bewußt auf die Möglichkeit, im Interesse der Schüler und mit ihnen zusammen in die Bewegung der Widersprüche an der einzelnen Schule verändernd einzugreifen. Wie weit die Gesellschaft selbst in ihrer Gesamtheit als zu verändernde in die Schularbeit hereingeholt werden kann, hängt nicht so sehr von den Schülern und dem Lehrer ab als von der Führung des Schulkampfes außerhalb der Klassenzimmer und Schulhäuser und des-

Die Klasse hat gestern 5 Fragen beantwortet. Die erste lautete: „Der Lehrer erklärt der Klasse die Arbeitsweise der Luftpumpe. Dazu fertigt er eine Zeichnung an der Tafel an. Während erzeichnet, sprechen drei Schüler sehr laut miteinander. Wie wird sich der Lehrer Deiner Meinung nach verhalten? Was wird er tun?“

Die Klasse hat die unten aufgeführten Maßnahmen genannt, die der Lehrer ergreifen kann.
Lies sie Dir bitte durch. Schreibe dann die Maßnahme, die Du am schlimmsten findest, unten zu Nr. 1. Die zweitschwerste schreibst du zu Nr. 2, usw.
Wenn Du zwei oder mehr Maßnahmen gleich schlimm findest, schreibe sie bitte in die gleiche Zeile.

Der Lehrer nimmt die Schüler dran

- " " gibt den Schülern Strafarbeit |
- " " lässt die Schüler nach vorne kommen und ermahnt sie |
- " " schimpft die Schüler aus |
- " " gibt den Schülern Ohrfeigen |
- " " wirft die Schüler raus |
- " " schreit die Schüler an |
- " " warnt die Schüler |
- " " bestellt die Eltern zu sich |
- " " droht den Schülern mit Strafarbeit |
- " " lässt die Schüler nachsitzen |
- " " schlägt die Schüler, wenn der Vater es erlaubt hat |
- " " gibt der ganzen Klasse Strafarbeit auf |
- " " stellt die Schüler in die Ecke |
- " " gibt den Schülern Übungsarbeiten auf |
- " " schreibt die Schüler auf und macht Bemerkungen ins Camp; i.e. schickt die Schüler zum Rektor |
- " " lädt die Schüler einen Aufsatz darüber schreiben |

- 1) schlägt die Schüler, wenn der Vater es erlaubt hat
- 2) gibt den Schülern Strafarbeit
- 3) schreibt die Schüler auf und macht Bemerkungen ins Camp; i.e. schickt die Schüler zum Rektor
- 4) bestellt die Eltern zu sich

sen Verbindung mit allen anderen Formen der Klassenauseinandersetzung.

Noch einmal das Gewöhnliche: der fortschrittliche Lehrer

Er solidarisiert sich mit den Schülern. Das zwingt ihn in Konflikte mit den Kollegen.

Er steht auf der Abschlußliste. Deshalb muß er die Listen ordentlich führen und die bürokratischen Schikanen

auf sich nehmen. Formfehler sind ein bequemer Versetzungsgrund.

Er weiß, wenn er ausscheidet, wird ein Kollege aus dem harten Kern des rechten Lagers sein Nachfolger. Wenn seine Arbeit einen Sinn haben soll, muß er sie also so aufziehen, daß er bis zum letzten Schultag mit seiner Klasse zusammenarbeiten kann. Er braucht viel Zeit für die Planung. Je weiter er mit seiner Klasse kommt, desto wichtiger wird der außerschulische Kontakt zu den Schü- 10

- 6) Würf die Schüler aus
 7) schreit die Schüler an
 8) schimpft die Schüler aus
 9) stellt die Schüler in die Ecke
 10) gibt der ganzen Klasse Strafarbeit auf
 11) gibt den Schülern Strafarbeit auf
 12) lässt die Schüler nachsitzen
 13) gibt den Schülern Übungsaufgaben auf
 14) lässt die Schüler einen Aufsatz darüber schreiben
 15) droht den Schülern mit Strafarbeit
 16) lässt die Lehrer Schüler nach rufen kommen und ermahnt
 17) wännt die Schüler
 18) der Lehrer nimmt die Schüler dran



Projektziel: Abbau der autoritären Lehrerposition. Fragebogen an die Schüler zum Thema: Die Strafe; Vorder- und Rückseite.

lern. Analyse von Ergebnissen und theoretische Arbeit kommen dann noch öfter zu kurz.

Die Familie auch. Die GEW hoffentlich nicht.

Der fortschrittliche Lehrer kann die Widersprüche der Klassenschule nicht verdrängen. Er trägt sie oft genug aus in Form von persönlichen Konflikten. Seine physische und psychische Widerstandskraft ist ein zu kalkulierender Faktor.

Zur Darstellung der Unterrichtsversuche

Veränderungen im individuellen Bereich oder in den sozialen Verhaltensstrukturen können nicht in ein monokausales Verhältnis zu dieser oder jener Unterrichtseinheit gesetzt werden. Einzelne Einheiten, in Planung und Protokoll konserviert, verlieren ihren Zusammenhang mit den gleichzeitig und nachzeitig ablaufenden Erziehungsprozessen, wenn ihnen nicht langzeitige Beobachtungen an einzelnen Schülern, Schülergruppen und der Klasse als Großgruppe beigegeben werden. Dies ist in dem hier gegebenen Rahmen nicht möglich. Die Unterrichtsabläufe erscheinen in der Darstellung deshalb als linear, reduziert um die Dimension ihrer unterrichtsimmanenten Dialektik. Auf eingehende theoretische Erörterung muß verzichtet werden. Das Anliegen ist Anregung für die Praxis,

Die Beispiele wurden ausgewählt im Hinblick auf Funktion und Stellenwert zeichnerischer und malerischer Betätigung im Felde einheitlicher Schularbeit. Sie zeigen Schnittpunkte fächerübergreifenden Unterrichts. Sie sind dem Begriff Kunstunterricht als Fachbezeichnung nicht unterzuordnen.

Projekt „Der Lehrer“ (Beginn des 5. Schuljahres)

Anspunkt: das Lehrer-Schüler-Verhältnis – die Autorität.

Projektziel: Abbau der autoritären Lehrerposition und der damit verbundenen Angstmechanismen bei den Schülern; Neustrukturierung der Klasse: Auflösung der Individualbeziehung zum Lehrer als vorherrschendem Lern- und Verhaltensmotiv im Lohn-Straf-Schema, Aufbau von Gruppen und der Klasse als Großgruppe.

Verfahren u. a: Rollenspiele, Demonstration von Strukturen durch Beobachtung von Schüler- und Lehrerverhalten, Soziogramme, Unterrichtsgeschichten.

Projektdauer: ca. sechs Wochen, Wiederaufnahme und Korrekturen laufend. Einleitende Einheit: „Die Strafe“. Ablauf:

1. Tag. Die Schüler beantworten schriftlich 3 Fragen, darunter die folgende:

Der Lehrer erklärt der Klasse gerade die Arbeitsweise der Luftpumpe. Dazu fertigt er eine Zeichnung an der Tafel an. Während er zeichnet, sprechen 3 Schüler sehr laut miteinander.

Wie wird sich der Lehrer Deiner Meinung nach verhalten?

Was wird er tun?

2. Tag. Der Lehrer hat die Antworten ausgewertet³). Er legt den Schülern das folgende Arbeitsblatt vor. Zusätzlich zur Beantwortung fordert er sie auf, die in ihren Augen schlimmste Strafe zu zeichnen.

Die Klasse hat gestern 3 Fragen beantwortet. Die erste lautete: (siehe oben!).

Die Klasse hat die unten aufgeführten Maßnahmen genannt, die der Lehrer ergreifen kann. Lies sie Dir bitte durch. Schreibe dann die Maßnahme, die Du am schlimmsten findest, unten zu Nr. 1. Die zweitschwerste schreibst Du zu Nr. 2 usw.

(folgt eine Zusammenstellung der genannten Strafen, u. a. Drannehmen, Ausschimpfen, Ermahnungen, Anschreien, Strafarbeit, Nachsitzen, in die Ecke stellen, schlagen, den Schüler zum Rektor schicken, die Eltern bestellen, Bemerkung ins Zeugnis).

Dieser Katalog spiegelt die individuelle und gemeinsame bisherige Schulerfahrung der Kinder. Bei vielen weicht die zeichnerische Darstellung der schwersten Strafe von der schriftlichen ab. Das gibt dem Lehrer weitere Hinweise.

Folgende Tage: Gemeinsame Auswertung des Arbeitsblattes und der Zeichnungen.

Ergebnis der ersten Phase des Projektes, festgehalten in einem schriftlichen Stundenprotokoll:

Wir haben festgestellt, daß alle diese Maßnahmen (die Strafen. Anm.) es dem Schüler schwer machen, gerne zu lernen.

Man kann nur richtig lernen, wenn

man gerne lernt. Wenn der Schüler Angst hat, lernt er nicht gut. Deshalb müssen wir verhindern, daß wir Angst haben.

Die Zeichnungen:

In der gemeinsamen Besprechung der Zeichnungen wurde erreicht, daß die Schüler ihre Strafanst genauer an der sie umgebenden Situation festmachen konnten. Das Zeichnen eröffnete ihnen in einem konkreten, d. h. erfahrenen Problemfeld eine präzise Kommunikationsweise. Was sie verbal oft nur unzureichend formulieren konnten, wurde über den Weg der Zeichnung in die Sprache geholt. Aus ihr vor allem konnte ersehen werden, was verändert werden mußte, wenn Angst verhindert werden sollte.

Aus dem unreflektierten Erlebnis ins Vorfeld des Bewußtseins wurden so gehoben; bedrohliche Gestik und Mimik des Lehrers, Größenverhältnis zwischen Schüler und Lehrer, Züchtigungs- und Straftechniken und ihre kurz- und längerfristigen Wirkungen auf die Kinder, die räumlichen Beziehungen: Stellung des Lehrerpultes, Sitzordnung etc.⁴)

Weitere Ergebnisse im Ablauf des Projektes:

In den folgenden Übungen zur Kritik an Lehrer- und Schülerverhalten zeigt sich, daß die Schüler den Lehrer nur kritisieren können, wenn sie sich solidarisch verhalten. Der Lehrer verändert sich nur, wenn die Schüler sich selbst verändern.

Schriftliche Abmachung zwischen der Klasse und ihrem Lehrer:

Die Klasse hat beschlossen, die Strafen nicht anzuerkennen. Alle Strafen machen Angst, und man kann nicht lernen, wenn man Angst hat.

Wir sind damit einverstanden, daß wir ein Unterrichtsprotokoll schreiben, wenn wir häufig gestört haben.

Der Lehrer hat sich verpflichtet, die ganzen Strafen nicht anzuwenden.

Die Sitzreihen werden aufgelöst, das Lehrerpult aus seiner dominierenden Stellung entfernt. Die Schülertische werden zu Gruppen zusammengefaßt. Damit wird die Einleitung gruppenorientierter Arbeit möglich. Gleichzeitig organisieren sich die Schüler politisch: sie bilden eine Sprechergruppe, den Klassenrat. Das Prinzip beim Aufbau der neuen Struktur ist das der demokratischen Konfliktlösung. Die durchlaufenden Prozesse werden den Schülern als Ergebnis ihrer eige-

nen, verändernden Eingriffe in die sie umgebende Schulwirklichkeit einsichtig.

Projekt „Geschichtsbuch“ (ab Mitte 5. Schuljahr)

Das von den Kindern in gemeinsamer Arbeit erstellte Geschichtsbuch entstand aus der Illustration einer vom Lehrer vorgelesenen Geschichte historischen Inhalts. Die einzelnen Illustrationen zusammengekommen ergaben mehr als eine bloße Sammlung, weil die Klasse die ansatzweise schon eingebüten Techniken gruppendeiligen kollektiven Arbeiten anwenden konnte.

Seither faßt die Klasse jede geschichtliche Stoffeinheit in einem Buch zusammen. Die Art der Arbeitsaufteilung in der Großgruppe Klasse und in den einzelnen Tischgruppen verändert sich von Buch zu Buch.

Der Prozeß der Konzeption und Ausführung eines Buches hat die Funktion, die kollektive Arbeitsweise und damit die Organisierung des Kollektivs weiter zu vertiefen, entsprechend den gerade aktuellen Anforderungen der sozialen Situation in der Klasse und den Anforderungen des Stoffes. Im Herstellungsprozeß eines Buches kann die Einheit von Bildung und Erziehung annähernd erreicht werden.

Das fertige Produkt als Lehrmittel und Wiederholungshilfe ermöglicht eine weitere Bindung des Lernens an das Erziehungsgeschehen. Als gemeinsames Lehrmittel benutzt, begünstigt es das selbständige Arbeiten der Schüler in kleineren Gruppen, was die Möglichkeit gegenseitiger Schüler-Unterrichtung einschließt und als Unterrichtstechnik bewußt macht. Je bewußter und aktiver die Schüler ihr Erziehungs- und Lerngeschehen mitbestimmen und gestalten lernen, desto weniger sind sie auf Fremdmotivationen durch den Lehrer angewiesen: das Lernen wird zu einem sozialen Verhalten.

Die Zeichnung im Geschichtsbuch

Sie ist wie der Text Träger von Lerninhalten. Die Möglichkeit der autonomen Verarbeitung der vom Lehrer gegebenen oder aus anderen Unterrichtsmitteln selbständig gesuchten Informationen zu einem Gesamtbild sind erheblich erweitert. Aus der Einheit von zeichnerischer und textlicher Gestaltung kann der Lehrer Rückschlüsse über die Art und Weise der Begriffs- und Symbolbildung gewinnen; daraus ergibt sich die Möglichkeit

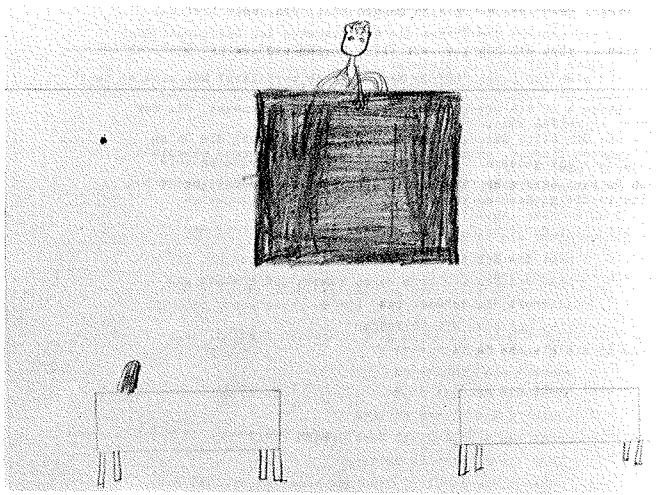


Abb. 1



Abb. 2

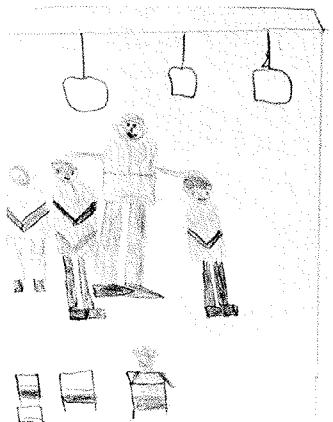


Abb. 3

Abb. 1: Mädchen: Nachsitzen. Zu beachten: die Position des Lehrers, die sich in der Überhöhung des Pultes ausdrückt. Die gleiche „Schüler“-Perspektive zeigt Abb. 4

Abb. 2: Mädchen: Geschlagen werden. Zu beachten: die Gestik des Lehrers.

Abb. 3: Junge: Der Lehrer schlägt zwei Jungen mit den Köpfen zusammen. Ein dritter Junge wartet auf seine Bestrafung. Zu beachten: der Junge zeichnet nicht den Moment des Zusammenpralls der Köpfe, sondern den Ansatz der Bewegung. Es ist anzunehmen, daß für ihn diese Zeit der Schmerzerwartung das Schlimmste an der Strafe ist.

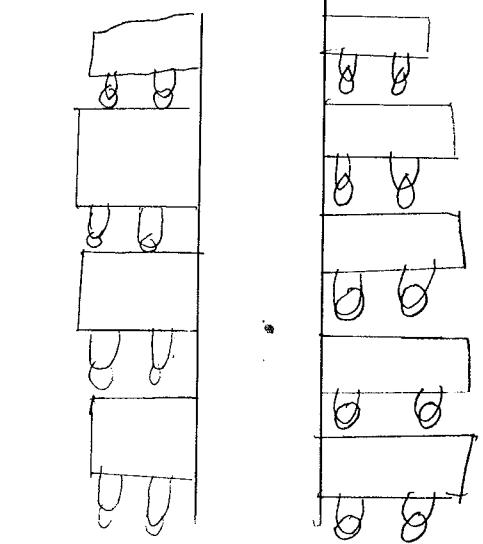
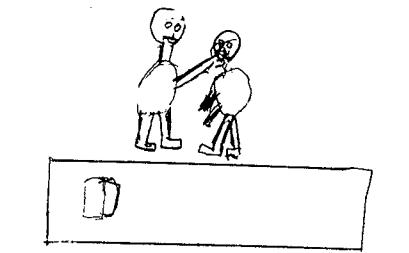


Abb. 4: Junge: Geschlagen werden. Zu beachten: nicht die Ohrfeige ist das Schlimme, sondern daß sie vor der ganzen Klasse eingesteckt werden muß. Schadenfreude bei der Bestrafung eines Mitschülers gehört zum Normalbild einer Schulklasse.

Abb. 5: Kollektiv: Schüler + Lehrer, Unterrichtsvorbereitung für den nächsten Tag. Diese Zeichnung ist gegen Ende des 5. Schuljahres entstanden. Die Darstellung des Lehrer-Schüler-Verhältnisses ist Ausdruck der im Laufe eines Schuljahres grundsätzlich neu strukturierten sozialen Beziehungen in der Klasse. Ihre Merkmale sind jetzt Gleichberechtigung, Gleichheit der Interessen von Schülern und Lehrer, Aktivität.





Abb. 7: Kollektiv: Feudalherrn (aus der Geschichte des Feudalismus), der Adler als Symbol vermittelt Feudalherrschaft nicht als einen historischen Zustand, sondern als Akt der ökonomischen Fesselung der Produzenten (Bauern mit Sicheln) an den Grundherrn. Der zugehörige Text beschreibt die feudalen Grundbesitzverhältnisse.



Abb. 6: Kollektiv: Freier und Unfreier (aus der Geschichte Griechenlands). Die Begriffe Freiheit – Unfreiheit erscheinen nicht abstrakt und idealistisch, sondern sind gebunden an die Spähere der Herrschaft bzw. der materiellen Produktion. Der zugehörige Text erklärt die Rolle der Aristokraten, Heloten und Sklaven in der athenischen Gesellschaft.

korrigierenden Eingriffs. Entscheidend aber ist, daß die Schüler selbst diese Prozesse gegenseitig kontrollieren: Begriffe und Symbole erhalten so von allem Anfang an die Qualität der Klassen spezifik.⁵⁾

Didaktischer Wegweiser für den Lehrer sind Brechts „Fragen eines lesenden Arbeiters“.

Das fertige Geschichtsbuch, das sich mit der Erfahrung gegückter gemeinsamer Arbeit verknüpft, und noch entscheidender diese Arbeit selbst helfen, eine produktive Haltung zur Geschichte herauszubilden. Die zeichnerische Dimension und die damit verbundene Kommunikation ist ein Mittel zur Entdeckung der Geschichte über den Weg der Identifikation mit den Menschen, die sie gemacht haben. Spontanität des Ausdrucks und schöpferische Phantasie werden aus dem kunstunterrichtlichen Selbstzweck befreit und in einen wichtigen, nützlichen und einsehbaren Kommunikationsprozeß gestellt. Wenn Geschichte Spaß macht, ist das Zeichnen dafür, daß sie den Schülern mehr bedeutet als eine Kette abstrakter Fakten, geronnen zu lästigem Gedächtnisballast.

Vorwort eines Geschichtsbuches

Wir machen unsere Geschichtsbücher selber aus folgenden Gründen: weil es uns Spaß macht, weil wir interessiert sind und weil wir

immer nachschlagen können. Unsere Klasse ist sehr interessiert daran und wir wollen noch weitere machen. Wir hoffen, daß wir bis zum 9. Schuljahr noch weitere Bücher herstellen können, und was wir sehr wichtig finden: wir aktualisieren unsere Bücher. Aktualisieren heißt, ob heute etwas noch so ist wie früher, oder wie es sich bis heute verändert hat.

Projektziele:

Die Klasse soll befähigt werden, weitere Unterrichtsmittel selbst herzustellen.

Solche Versuche zielen ab auf die Auflösung der strikten Trennung von Lehren und Lernen, auf die Aufhebung der Rollenfixierung der am Unterrichtsgeschehen Beteiligten. Unterricht vermittelt dadurch eine neue Erlebnisweise von Schule. An die Stelle der Schicksalhaftigkeit des Methoden- und Stoffangebots und der Sanktionierung bei Abweichungen von der Rollenerwartung, die der frontale Individualunterricht den Schülern sonst als dominierendes Erlebnis kontinuierlich aufnötigt, tritt nun die Erfahrung von Unterricht und Schule als planbarem, kritisierbarem Geschehen zwischen Personen und Personengruppen, das in allen seinen Bezügen der Verfügbarkeit der Schüler unterstellt werden

kann.⁶⁾ Schulische Leistung findet ihren Ausdruck nicht mehr in der Zensur als der Messung von individuellen Arbeitsergebnissen, sondern kann von den Schülern selbst daran gemessen werden, wie einzelne Schüler oder Schülergruppen sich zu den von der ganzen Klasse er schlossenen Kommunikationsweisen und den damit verknüpften Gruppen normen verhält.

Im Fachbereich Geschichte/Politik/Arbeitslehre ist zu gegebener Zeit eine Einheit zu planen, in der die Geschichtsbücher der Klasse den gängigen Unterrichtswerken gegenübergestellt werden. Zwei Ziele sollen damit verfolgt werden: die Programmierung von Unterrichtsgängen durch Lehrmittel soll als den Bedürfnissen der Klasse nicht angemessen kritisierbar werden. Darüber hinaus ist zu versuchen, das bürgerliche Geschichtsbild und damit die bürgerliche Ideologie selbst zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts zu machen.

Anmerkungen

1. Sperrung von mir. S. Z.
2. Helmut Stoltz: *Kollektiverziehung*, in: *Beiträge zur Theorie der sozialistischen Erziehung*. Berlin 1971, S. 143
3. Die Auswertung von 100 Antworten aus verschiedenen Klassen ergab, daß 85% der Schüler in dieser Situation vom Lehrer eine Strafe erwarten!
4. vgl. Abb. 1 – 4. Zum Vergleich Abb. 5
5. vgl. Abb. 6 – 7
6. vgl. Abb. 5

Was nutzen Lehrangebote?

Durchführung vorgegebener Unterrichtskonzepte zur Feststellung der Brauchbarkeit für den eigenen Unterricht.

Von Wolf Wrisch

1. Beispiel:

aus: Klaus Sliwka: Aspekte zum Unterrichtsfeld Bildende Kunst – Visuelle Kommunikation
DuMont Aktuell, Köln 71

Bildanlaß ist das Verhältnis des Menschen zu nahe stehenden Bezugspersonen. „Bist du mit deinen näheren Mitmenschen wie Vater, Mutter, Bruder, Schwester, Freund, Freundin, Lehrer, Lehrerin zufrieden oder wie wünschst du sie dir?“ (S. 60)

Meine Themenstellung war die gleiche, sie ließ lediglich nicht die Alternative des Zufriedenseins zu. „Die Bildlösungen geben Einblicke in Wünsche und Streubungen, und sie schaffen Grundlagen für problembezogene gemeinsame Gespräche. . .“

Unterrichtsversuch mit drei gemischten 5. Klassen eines Gymnasiums

2. Beispiel:

aus: Kunst und Unterricht, Friedrich Verlag, Velber Heft 8 Juni 1970; Sebastian Pricks: Köpfe – optische Anstöße bei der Aufgabenstellung, offene Fragen am Ende einer Arbeit.

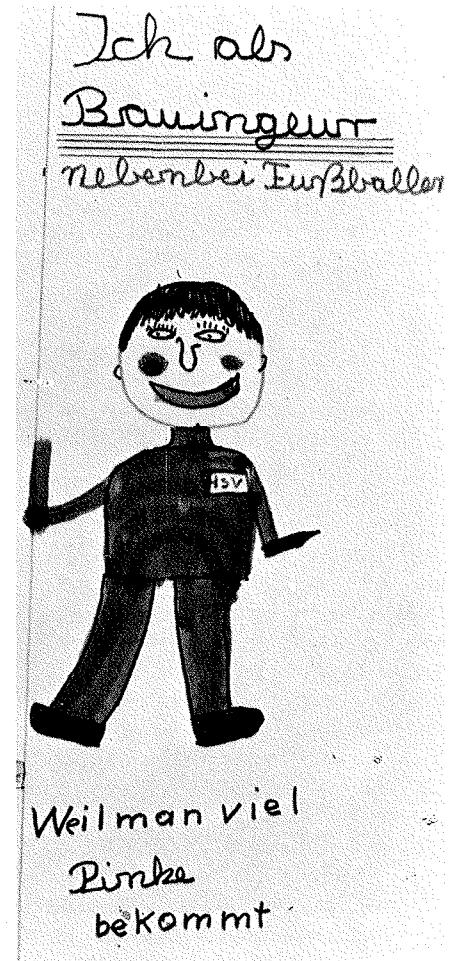
Bildanlaß ist eine biologische Karte, ein Schnitt durch den Kopf.

„Lernziele: Intensivieren der Farbe durch Kontrastieren und Konturieren; Erfinden linearer Strukturen; Erkennen der Wirkung und Benennen von Farbkontrasten; Erfahrung der begrenzten Mischfähigkeit von Filzschreibern.“ (S. 25)

Meine Themenstellung wlich insofern davon ab, daß die organischen Formen im Schädel funktional geändert werden sollten.

Unterrichtsversuch mit zwei 8. und einer 6. Klasse (nur Mädchen) eines Gymnasiums.

Der Ansatz dieses Artikels scheint beschränkt: Er geht von vorgefundenen Unterrichtsmodellen aus und sucht diese nach brauchbaren Gehalten ab. Andererseits ist der vereinzelte Versuch einer systematischen Umstrukturierung der Kunsterziehung gar nicht zu leisten. Dennoch ist die Gegenüberstellung der Unterrichtsentwürfe von K. Sliwka und S. Pricks und meinen Versuchen so etwas wie eine sich an der Praxis klärenden Auseinandersetzung mit diesem Problem.



Einige Vorstellungen von Kunsterziehung . . . und etliche unbedachte Voraussetzungen

Es scheint ziemlich trivial zu behaupten, daß die meisten Versuche einer Gesamtkonzeption im Bereich der Kunsterziehung noch vorwissenschaftlichen Charakter haben. Im übrigen möchte man modern sein, und das bedeutet dann auch „relevanten“ Unterricht zu machen. Dennoch ist erstaunlich, wie selten die Frage nach dem Wozu der Kunsterziehung gestellt wird. Aktionen und Happenings, concept art und mass communication sollen beweisen, was der Unterrichtende und sein Erziehungsauftrag ist, nämlich „in“ zu sein. Die Wirkung des Unterrichts bleibt allzuoft die bekannte, und die unausgesprochen gewünschte Verbesserung der Unterrichtspraxis findet nicht statt.

Ein anderer Ansatz geht von der Vorstellung aus, daß es möglich ist aufgrund einer Veränderung der Unterrichtstechnologie „besseren“ Unterricht zu machen. Die berechtigten Forderungen nach Anpassung von Technik und Organisation des Unterrichts sind aber erst dann wichtig, wenn sie eine inhaltliche Neuorientierung unterstützen. Kunsterziehung ist offenbar nur wandelbar, wenn sich die Ziele wandeln (wenn sie geklärt werden) und wenn auf diese Ziele bezogene Inhalte mit zeitgemäßen Instrumentarium zusammen wirksam werden.

Wir bringen die Probleme mit

Es sind noch immer die Lehrer die die Probleme „mitbringen“. S. Pricks schlägt „gezielte, korrespondierende Aktionen von Schülern und Lehrer“ vor, die „Bereitschaft und Aufgabenverständnis“ herbeiführen. D. h., der Lehrer stellt eine Aufgabe, diese sollen die Schüler verstehen und lösen.

Es fällt uns, die wir mit dieser Auffassung vom Unterricht erzogen wurden schwer diese Formulierung nicht als selbstverständlich hinzunehmen.

1. Wir finden uns damit ab, daß in der Regel die Lehrer Aufgaben stellen. Schüler dürfen – je nach Schulart und Klassenstufe – vielleicht gerade noch die Methode mitbestimmen, mit der man das Ziel erreicht.

2. Es besteht ein erreichbares Ziel. Um dahin zu kommen braucht der Lehrer bloß seine Fragen (die „notwendigen“) zu stellen um dann von den Schülern seine Antwort (die „richtige“) zu bekommen.

Auch im Kunstunterricht stellen die Schüler nicht ihre Fragen, setzen nicht an ihren Problemen an. Sie sind dort, wie in jedem anderen Fach, für jeden Inhalt „motivierbar“. Geistige und moraleische Prostitution als gewolltes oder ungewolltes Ziel eines Bildungssystems, das der Entwicklung eines kreativen geistigen Verhaltens gerade durch die Kunsterziehung das Wort redet, statt dessen aber geistloses, mechanisches Funktionieren trainiert, was Edgar Friedenberg als „creeping Eichmann“ bezeichnet, wodurch die politische Bedeutung einsichtig wird.

Für welche Gesellschaft erziehen wir?

Die Inhalte der Kunsterziehung werden, weil die Schüler selbst nicht dazu befähigt werden (vorheriger Unterricht, Elternhaus, Unterricht in anderen Fächern, Einflüsse der Medien usw.) gegenwärtig noch von uns bestimmt. Dabei gilt, daß diese dann auf die Bewältigung zukünftiger Lebenspraxis des Schülers bezogen sein müssen. Die Entscheidung, ob diese Gesellschaftsform in der gegenwärtigen Ausprägung überhaupt akzeptierbar ist, daß Kinder und Jugendliche für ein Leben eben unter solchen Bedingungen erzogen werden sollen, müßte erst noch reflektiert werden. Tatsächlich scheint diese Frage für die meisten Verfasser von Unterrichtsmodellen und dergleichen verhältnismäßig unproblematisch. Es läßt sich vermuten, daß die meisten Konzeptionen davon absehen oder sie eindeutig bejahen.

Weiter gehen die meisten dieser Modelle von einer Konzeption aus, die ein Sichverhalten der Schüler vorausbestimmt. Das statische Bild vom Schüler nimmt seine soziale Determinierung einfach hin.

Auswertungen:

Zum Beispiel Nr. 1

a) Die häufigsten Nennungen bezogen sich auf den Vater. Er wurde insgesamt 86mal angeführt. In 65 Fällen machten sich die Kinder selbst zur Person, die sie verändern wollten. Die Mutter wurde 60mal erwähnt. Freunde und Freundinnen folgen mit 31 Nennungen, Brüder und Schwestern mit 27. Verwandte machen den Rest der Nennungen aus. Lediglich ein Hausmeister (weinend als Kind dargestellt: „Mama, Klaus O. will mich verhauen.“) und ein Lehrer fallen aus den übrigen Nennungen heraus.

Beziehungen zwischen Personen und gewünschter Rolle: Den Vater wünschen sich die Kinder am häufigsten als Millionär (31mal). Die angegebene Motivation variiert vom Wunsch nach modischer Kleidung (Cordhosen, tolle Kleider) über den schwäbisch-obligaten Wunsch nach einem Haus („das schönste Haus der Welt“) mit allem was dazu gehört: Pferde, Swimmingpool usw. bis hin zum allgemeinen „sich alles leisten können“ und „alle Wünsche erfüllen“ können. In ganz wenigen Fällen gehen die Kinder bereits auf tatsächlich vorhandene soziale Probleme ein: „Damit wir in der Streikzeit keine Not haben.“ (siehe Abb. 2)

Mit 16 Nennungen (davon nur ein Mädchen) folgt die Identifikation des Vaters mit einem Boxer, Boxweltmeister, Gewichtheber, einem starken Mann, Supermann. Begründet wird dieser Wunsch meist mit dem noch nicht näher klären „weil er dann stark wäre“ und weil er dann „vor nichts Angst hätte“, mit der Hoffnung, er könne „Cassius Clay umhauen“, er würde dem Kind auch zeigen können, wie es sich gegen seine Feinde verteidigen kann. Zum mindesten folgt aber dann noch als zweite Begründung, die Möglichkeit viel Geld zu verdienen.

Aber auch die weiteren Nennungen sind in den meisten Fällen mit dem Wunsch nach viel Geld verknüpft. Vom Geldspucker bis zum „großen Künstler, er hätte dann soviel Geld verdient, daß er Billiardär ist“ und zum Bandenchef.

Etwas klarer tauchen die Bedürfnisse beim Spielzeugverkäufer (der Sachen zum Ausprobieren mit heimbringen muß), Modeschöpfer, Lehrer, Reitlehrer, Mathematiker und Fußballspieler auf.

Der Vater wird als König nur einmal vorgestellt. Das ist besonders interessant im Vergleich mit der gewünschten Rolle der Mutter.

Der Millionär scheint der Hoffnung auf Wunscherfüllung am ehesten zu entsprechen. Die kindlich-pfiffige Antwort auf die Frage nach dem einzigen Wunsch: „Ich wünsche mir, daß ich mir immer was wünschen kann.“ (Siehe auch bei den Wunschbildern, die für die eigene Zukunft entworfen werden.)

Wichtig erscheint mir außerdem, daß dieser Wunsch, wenn er an konkreten Bedürfnissen ansetzt, sehr wenig verhältnismäßig ist; Cordhosen, das eigene Zimmer, mehr Spielsachen. Es scheint für die Kinder gar nicht vorstellbar, was es bedeu-

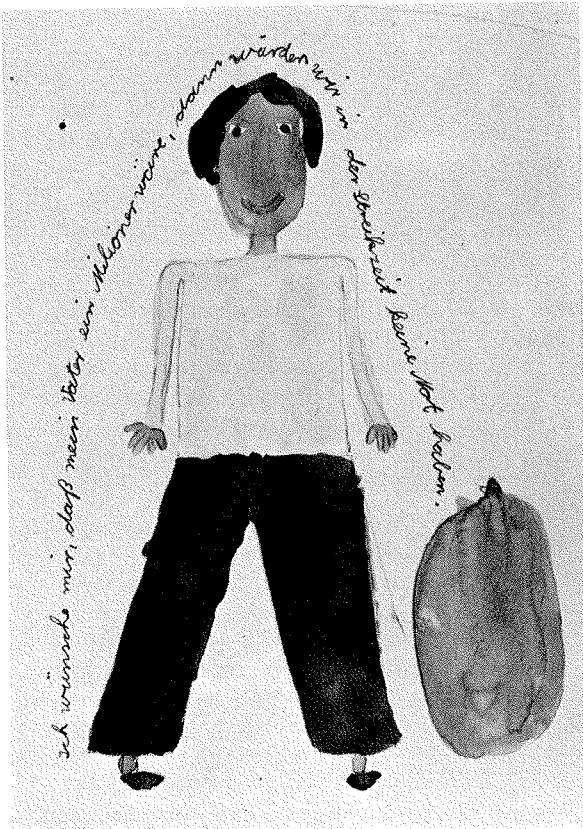


Abb. 2

Mein Vater soll Millionär sein

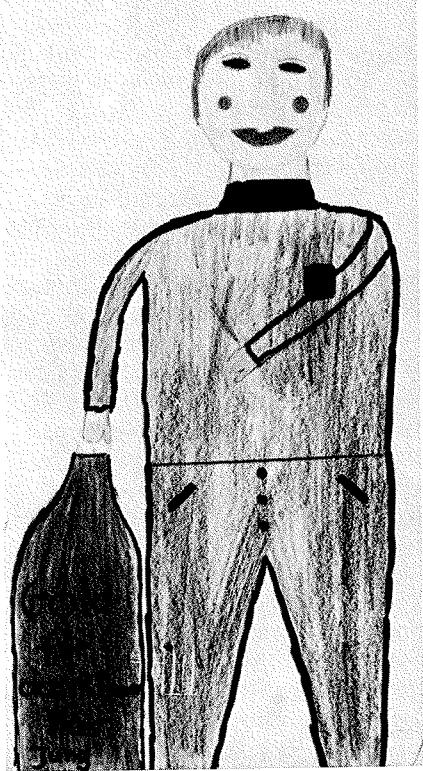


Abb. 3

Meine Mutter
ist eine normale
Hausfrau. Weil sie
für uns kochen
muß

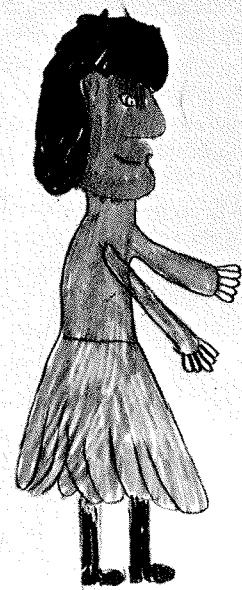


Abb. 2)
Ich wünsche mir, daß mein Vater ein
Millionär wäre, dann würden wir in
der Streikzeit keine Not haben.

Abb. 3)
Mein Vater soll ein Millionär sein.

Abb. 4)
Meine Mutter ist eine normale Hausfrau.
Weil sie für uns kochen muß.

Abb. 5)
Andi als Schlagersängerin.



Abb. 4

Abb. 5

tet, Millionär zu sein. Auch die Kleidung der Millionäre entspricht bestenfalls Mittelstandsnormen. (siehe Abb. 3) Dieser Punkt ist überigens ein Nachweis für die Wichtigkeit des bildnerischen Beitrags innerhalb dieses Themas. Der Widerspruch zwischen der wenig attraktiven Kleidung der dargestellten Personen und ihrem vielen Geld deckt erst den Sachverhalt auf: der Millionär steht ganz allgemein für denjenigen, der Wünsche erfüllen kann. Es brauchte im Grunde gar kein Millionär zu sein, eine alte Frau im Walde täts auch, nur sind eben auch die Bilder, an denen sich solche Utopien festmachen lassen, vorgefertigt: der, der alle Wünsche erfüllen kann, ist nicht mehr der Froschkönig oder die Hexe, sondern zur Zeit der Millionär.

b) Die Schüler wünschen sich am häufigsten eine Zukunft in der sie sich sportlich betätigen können (14 Nennungen). Mit Tieren würden 11 Kinder auch gern zukünftig zu tun haben (Tierpfleger, wegen der Tiere beim Zirkus angestellt, Zureiterin, in der Pampa Pferde züchten, Reitlehrerin, Reiterin). Balletttänzerin wollen fünf Mädchen werden. Bei den Jungen sind es eher Vorstellungen wie Astronaut, Boxweltmeister, Arzt, Architekt und Millionär.

Auch hier wird klar, wie sehr die Berufshoffnung die bis auf ganz wenige Fälle (meist Mädchen) mit den Zukunftsvorstellungen gleichgesetzt werden, die wiederum an den fiktiven Leitbildern unserer Gesellschaft orientiert sind. Die Jungen glauben als kraftstrotzende und beruflich erfolgreiche Individuen an die Konfliktlösung im „ehrlichen, männlichen Faustkampf“. Cassius Clay zu besiegen taucht mit sechs Nennungen für den Vater, wie auch für den Schüler selbst auf. Clay bedeutet hier den starken, potentiellen Konkurrenten. Ich glaube, daß die Kinder hier schon unbewußt ganz klar ein Grundphänomen unserer Leistungsgesellschaft verinnerlicht haben. Sich hochzuboxen erscheint dem Kind möglich, man muß sich nur eben sehr anstrengen und die Ellenbogen gebrauchen.

Die Mädchen, die übrigens den weit größeren Teil dieser Gruppe ausmachen (42:23), kompensieren wohl die wenig akzeptable Zukunft als Hausfrau oder zum mindestens als Benachteiligte in einem Berufsfeld, das wenig attraktiv erscheint, in der Vorstellung vom Star. Eine Säuglingsschwester steht einem Gros von Prinzessinnen (5), Feen (8) und den obengenannten Sängerinnen,

Schauspielerinnen und (erfolgreichen und berühmten Sportlerinnen gegenüber. Auch die scheinbar konkreten und differenzierten Zukunftsvorstellungen sind ebenso sehr Reproduktionen der bekannten Klischees: „Das bin ich. So stelle ich mich als Schlagersängerin vor bei der Hitparade. Dietmar Heck sagt mich an, ich erhebe mich lächelnd von meinem Platz und gehe dann langsam auf die gläserne Plattform zu. Dann singe ich ein Lied. Ich möchte sehr viel umherreisen, wie Michael Holm oder Chris Roberts. Ich möchte so eine ähnliche Melodie wie „Butterfly“ singen. So stelle ich mir mein späteres Leben vor.“ Die Verbreitung dieser neuen Wunschvorstellungen hat die Sehnsucht nach den alten Wunschberufen (Lokomotivführer oder Detektiv, je eine Nennung) abgelöst.

c) Die Mutter ist für die Kinder vor allem als Sängerin und Filmschauspielerin wünschbar (zusammen 19 Nennungen). Aber auch als Königin oder Königstochter wird sie häufig dargestellt (10mal). Bei ihr scheint die Realität und die Luxus- und Märchenwelt noch weiter auseinander zu klaffen. Die Ausweglosigkeit ihrer Hausfrauenrolle läßt für sechs Jungen nur die Beschreibung der Situation zu: „Meine Mutter ist eine normale Hausfrau, weil sie für uns kochen muß. Ich möchte, daß meine das wäre, was sie ist, nämlich Hausfrau, denn es soll immer etwas Gutes zum essen geben.“ „... Hausfrau, weil sie ein Kind hat.“ usw. (siehe Abb. 4)

Auch scheinen Frauen keine materiellen Interessen zu haben. „Star“ wird die Mutter nicht wegen des Geldes sondern wegen Bewunderung, Bekanntsein, „sie würde im Fernsehen kommen“. Diese Vorstellung wird übrigens häufiger von Mädchen als von Jungen vertreten und liegt auch jeweils ganz auf der Ebene der für die Schüler selbst beschriebenen Wunschbilder.

Um sich mit der Mutter in dieser Weise identifizieren zu können, muß sie natürlich dem „Teen“ ähnlicher werden. Sieben Mädchen wünschen sich ihre Mutter jünger. Die Konflikte die sich in der Realität abspielen werden selten beschrieben, auch weisen die Wunschvorstellungen nur ganz selten auf die Möglichkeit einer konkreten Änderung. Selten finden sich so konsequente Ansätze wie den folgenden: „Meine Mutter sollte Lehrerin sein. Dann würde sie auch, wie es in der Schule zugeht. Sie sollte aber in einem Gymnasium unterrichten. Vielleicht würde sie dann erkennen, warum meine Noten nicht nach ihren Wün-

schen gehen. Für diesen Beruf braucht sie viel Geduld.“

d) Freundinnen/Freunde und Schwestern/Brüder werden recht ähnlich mit Wünschen bedacht. Oft sind Wunschvorstellungen, die mit ihnen verbunden sind, nur mehr Spaß. Klassenkameraden werden als Affen in den Urwald gewünscht, in Kartoffelsäcke verwandelt, „weil ich so gerne Kartoffelpuffer esse“, in dienstbare Geister und verfügbare Freunde.

Die Frage stellt sich, wie dieser Ansatz weiter zu entwickeln war. K. Sliwka schlägt an dieser Stelle gemeinsame Gespräche vor. Da er aber weder die Ergebnisse ausarbeitet, noch Vorschläge für Ablauf und Ziel der Gespräche anbietet (ohne die es sehr schwer ist mit elfjährigen, bei einer durchschnittlichen Klassenstärke von über 40 Schülern, sinnvolle Gespräche zu führen) halte ich diesen Hinweis für das bekannte lauwarme Einverständnis, doch bloß wieder Bilder malen zu lassen. Aufbauend auf die Erkenntnisse der Analyse – die übrigens nicht mehr in erster Linie eine Klärung der Verhältnisse der Kinder zu nahestehenden Personen, sondern vielmehr eminent wichtiger gesellschaftlicher Probleme darstellen – müssen wir versuchen, diese den Schülern einsichtig zu machen. Dabei ist ein Kompendium wichtiger Fragen brauchbar, d. h. Fragen, die dem Kind die Möglichkeit geben, die Probleme noch einmal an seiner konkreten Situation festzumachen, ihre Relevanz zu erfahren und damit die Notwendigkeit ihrer Lösung. Daneben besteht die Möglichkeit die Diskussion dieser Erkenntnisse an einem Bildvergleich anzusetzen. Zwei Bilder bieten sich besonders an. (siehe Abbildungen 6 u. 7). Wichtige Vorbemerkung für einen Vergleich ist die Feststellung, daß beide Kinder aus Arbeiterfamilien (Dreher, Monteur) stammen. Anzusetzen ist demgemäß an den verschiedenen Ebenen des Bewußtseins innerhalb der selben konkreten gesellschaftlichen Situation.

An die Diskussion dieser beiden Schülerarbeiten könnte sich ein weiterer Bildvergleich (z. B. ein Foto von A. Feininger und einer Fotocollage von J. Heartfield) anschließen. Im übrigen scheint es mir unzureichend die verbale Ebene als die einzige Möglichkeit anzunehmen, mit der man Erkenntnisprozesse einleiten kann. Vielmehr sollte der Versuch gemacht werden, die Widersprüche von Klischee und Wünschbarem, vor allem aber die Veränderbarkeit der Situation, in der diese Widersprüche akzeptiert werden, an der sinnlichen Erfahrung der Kinder fest-

zumachen. Meines Erachtens bieten sich dazu Rollenspiele als Möglichkeit unmittelbaren Verhaltens an. So können die Kinder anhand solcher Spiele die Absurdität ihrer Wünsche einsehen. Z. B. könnten – aufgrund der Analyse – ein paar Kinder versuchen, Millionäre darzustellen, auch Boxweltmeister, Schlagersängerinnen, Reitlehrer usw. Die Boxweltmeister würden sich dauernd prügeln, um zu ermitteln, wer denn nun wirklich Weltmeister sei, die Reitlehrerin der Sängerin das Reiten beibringen. Was würden eigentlich die Millionäre tun? Jedenfalls wären binnen kurzer Zeit alle Beteiligten verhungert, weil keiner wirklich produktiv tätig wäre. Sicherlich dürften wir natürlich nicht die Möglichkeiten solcher isoliert betriebener und recht willkürlich verlaufender Befreiungsversuche überschätzen (letztlich vielleicht um uns vor möglichen Frustrationen und der Resignation zu schützen). Wichtig aber ist solidarisches Vorgehen von Schülern, Eltern und Kollegen. Erst dann nämlich werden die beim Durchspielen von wünschbaren Utopien ermöglichten Erfahrungen, ohne zu starke Widerstände in der nächsten Umgebung, den Kindern trotz der entgegenstehenden gesellschaftlichen Gegebenheiten realisierbar erscheinen.

Zum Beispiel Nr. 2

Wie auch bei der beschriebenen Unterrichtskonzeption von K. Sliwka, gibt es in der in Kunst und Unterricht beschriebenen Aufgabenstellung und deren Durchführung gute Gedanken.

Die Themenstellung S. Pricks ist ein Teil einer über einen längeren Zeitraum durchgehaltenen Konzeption. Zwei Arbeitstitel stehen für seine Intentionen: 1. Optische Sachverhalte, optisch präsentiert. Diesen Ansatz halte ich – nicht nur fachspezifisch – für sehr brauchbar. Ein Fach, das sich mit visuellen Phänomenen beschäftigt sollte durchaus imstande sein, auf die übliche Einstimmung durch den Lehrervortrag verzichten zu können. Unklar bleibt mir bei seiner Darstellung lediglich, auf Grund welcher Überlegungen S. Pricks auf den 2. Arbeitstitel kommt: 2. Optische Medien stützen verbale Kommunikation. Denn auf das Teilgebiet seiner Problemstellung: Bildbetrachtung, Collage und erneute Bildbetrachtung ist dieser Titel wohl nicht zu beziehen. Obwohl das gerade Ansatz meiner Kritik ist, – geht es ihm doch bei diesem Thema, das

eigentlich so viel mehr bietet, ausschließlich um bildnerische Probleme.

„Selbst für Schüler, die sich zu Beginn eng an das Vorbild halten, wird der Arbeitsvorgang (Erfinden neuer Formen, Muster und Farbkombinationen) viel stärker interessebindend.“

Die durch die Beeinflussung der Vorlage zu befürchtende Einförmigkeit der Schülerarbeiten untereinander ist nicht eingetreten.“ (S. 25)

Damit wird das Thema zur bloßen Auseinandersetzung mit der Frage, wie gut oder schlecht die Schüler dekorieren können, ob ihre Arbeiten einförmig sind. Dekoration hat nicht nur etwas unverbindliches und überflüssiges, sondern das Problem ist, wie wir an dem und durch das, was wir tun, lernen. Wenn wir Dekorationen ausführen, wenn wir scheinbar zufrieden unsere Klischeevorstellungen reproduzieren dürfen, so hat das immer einen Einfluß auf unser zukünftiges Verhalten und Streben.

In der Themenstellung, so wie ich sie für relevant hielt, sollten die Schüler die organischen Strukturen in funktionale übersetzen. Ein Prozeß, bei dem sie neben formalen auch intellektuelle Probleme berücksichtigen mußten. Dabei wurde Gehirnfunktion anschaulich und nicht Erscheinungsform in Dekor verwandelt. (So wurde z. B. die Nahrungsaufnahme als Förderband dargestellt das auf eine Zermalmungsanlage zuläuft, während parallel dazu eine Rutschbahn (Luft) und ein Aufzug (Kohlendioxyd) die „Luftröhre“ sein sollte. Andere Lösungen sind kleine Männerchen die mit Spaten die Nahrung weiter befördern, oder mit Schubkarren, Pferdefuhrwerken, Loren, Fallschirmen usw. In ähnlicher Weise wurde versucht Rückgrat, Auge, Nase und Ohr zu interpretieren. Diese Behandlungsform wurde für das Gehirn schwierig.) Die Schüler sollten versuchen ihre Gedanken und Gefühle in dem freien Bildraum festzumachen. Dabei verlangte ich nicht ausdrücklich eine Visualisierung ihrer Probleme. Falls sie aber Konflikte mit ihren Lehrern, Eltern usw. beschreiben wollten, sollte sich das vom Schriftbild und der Farbe her deutlich von ihren Wunschbildern und den angenehmen Gedanken abheben. Das Ergebnis waren dann auch z. B. die „Scheißschule“ in frakturähnlicher Schrift und flower-powerbunte Prathyhoffnungen.

Inzwischen hatte ich auch das Thema soweit modifiziert, daß es einen offensichtlichen Bezug auf die Person des Schülers hatte: „Was ich im Kopf habe.“

Damit war ganz klar, daß es möglich wurde, neben der funktionalen Deutung sich selbst zum Gegenstand bildnerischen Handelns zu erklären, seine eigenen Probleme in der Schule berücksichtigt zu finden. Aber obwohl die Schülerinnen offensichtlich ganz klar die Konflikte bezeichnen konnten, fehlte ihnen die Fähigkeit sich Lösungen vorzustellen.

Die Realisierungen entsprechen im wesentlichen den vier abgebildeten Möglichkeiten. (Ich hatte im Grunde nur Ergebnisse erwartet, die den Abbildungen 8 und 9 entsprechen.)

Zum Inhalt: Drei Problemkreise tauchen, bis auf ganz wenige Ausnahmen, einzeln oder nebeneinander in allen 91 vorliegenden Arbeiten auf.

1. Vorschriften der Eltern (in 64 Fällen)
2. Schulprobleme, -ängste, -zwänge (in 51 Fällen)
3. Nennungen die mit ihren Freizeitvorstellungen zu tun haben (in 65 Fällen).

Zu 1.) Dabei geht es natürlich auch für uns um das Erkennen der Alltagsprobleme unserer Schüler. So ist z. B. für 27 Schülerinnen der Zwang „aufräumen“ zu müssen groß, 19mal wird abwaschen genannt, 18mal der Druck, die Musik leise zu stellen, bzw. gar nicht oder nicht dauernd zu hören. Immerhin schreiben sieben Schülerinnen: „Du sollst in die Kirche gehen“ oder ähnliches, Fernsehen wird zugeteilt oder verboten (11mal) und um auf Parties zu gehen, sind sie für ihre Eltern noch zu klein (5mal, 3mal sind sie überhaupt „dafür“ noch viel zu jung).

Zu 2.) In der Schule sind es hauptsächlich die Angst vor Noten (27) und Klassenarbeiten (24), sowie der Zwang Schularbeiten machen zu müssen (was natürlich auch unter Punkt 1.) Vorschriften der Eltern fällt, 35mal. Die Scheißschule ganz allgemein wird 5mal genannt (1mal wird das Wort Schule mit dicken roten Farbbalken durchgestrichen).

Zu 3.) Ein wichtiger Bereich ist für die Jugendlichen natürlich die Freizeit, in der mit den bekannten Dingen eine Scheinwelt zur Kompensation der diktierten Wirklichkeit aufgebaut wird.

In meiner Auslegung der vorgegebenen Themen spielt der Aspekt der Möglichkeit der „Befreiung“ durch Kunst (wie auch durch jeden anderen) Unterricht eine wesentliche Rolle. Ganz eindeutig stecken in dem ersten Thema konkrete Ansätze zu einer Befreiung von Klischeevorstellungen, d. h. der Einsicht in sozia-



Abb. 6: Ich hätte meinen Vater gern als Chef oder Besitzer einer großen Fabrik oder eines Kaufhauses, weil er dann mehr Geld verdienen würde. Meine Mutter stellt auf diesem Bild eine Millionärstochter dar. Ich wünsche mir das, weil ich gern eine große Wohnung, Spielsachen usw. hätte. Meinen Freund hätte ich gern als einen treuen Spielkameraden.

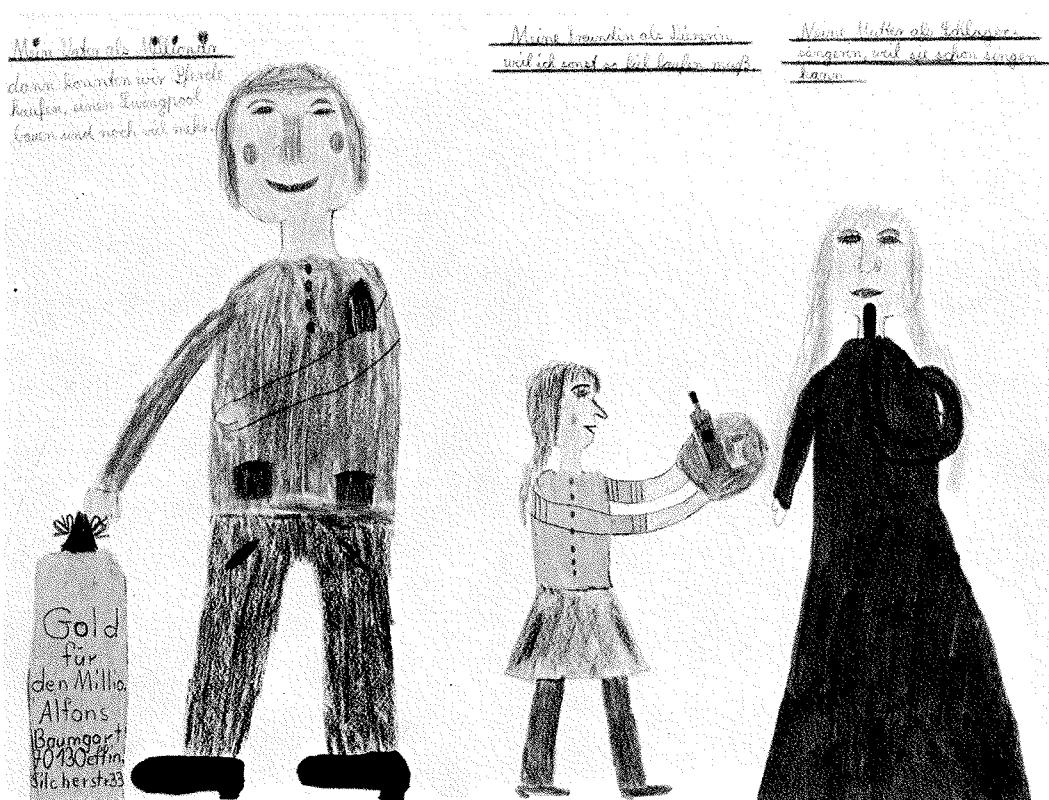


Abb. 7: Mein Vater als Millionär. Dann könnten wir Pferde kaufen, einen Swimmingpool bauen und noch viel mehr. Meine Freundin als Dienerin, weil ich sonst so viel laufen muß. Meine Mutter als Schlagersängerin, weil sie schön singen kann.

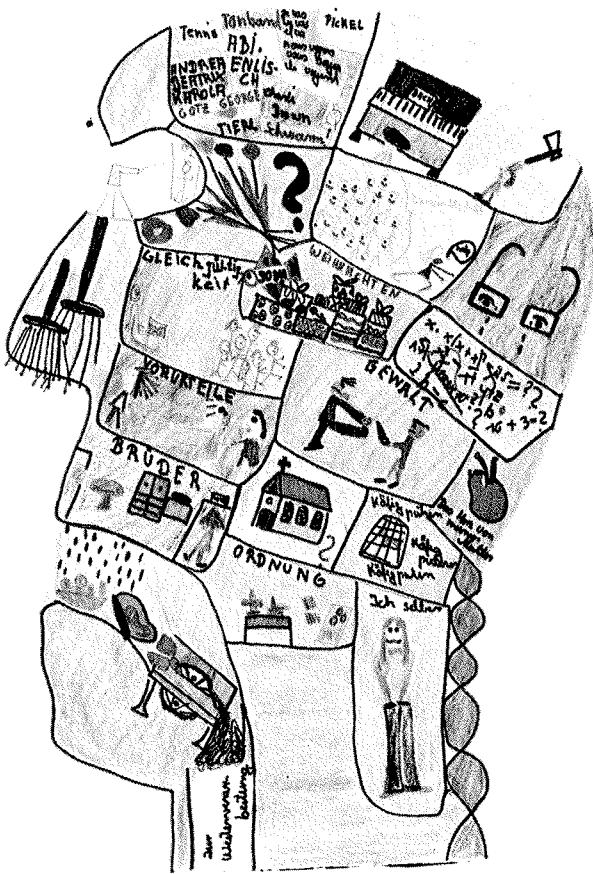


Abb. 9

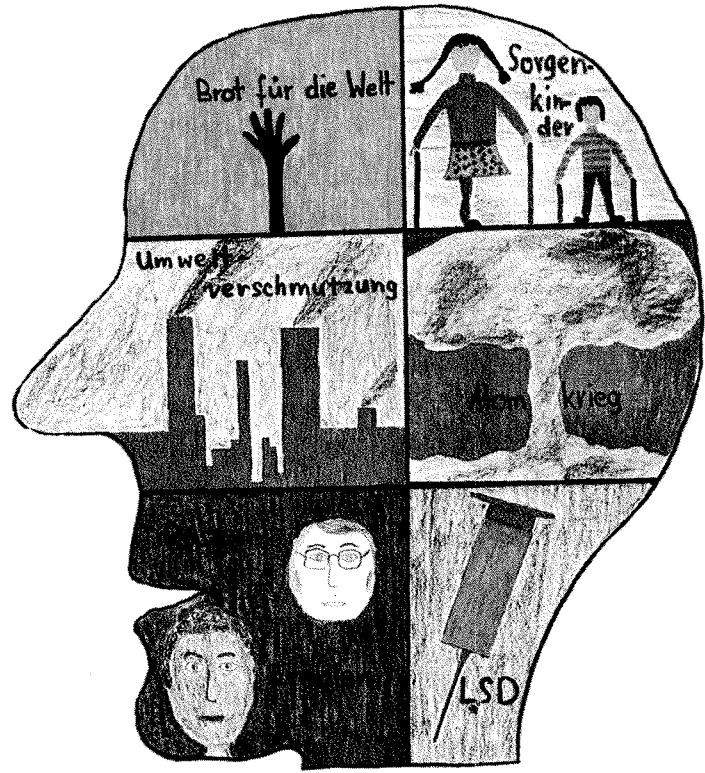
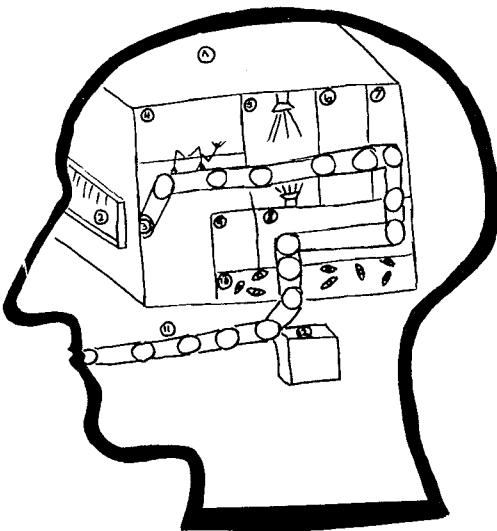


Abb. 10



- ① Computer im Hirn eines Menschen (Computer Mensch, CM)
- ② Glasige Vorrichtung, durch die mit Hilfe einer äußeren Vorrichtung, Gedanken eingesaugt werden
- ③ Fließband, das die Gedanken befördert.
- ④ erstes Aussortieren der Gedanken. Die aussortierten Gedanken werden verbrannt.
- ⑤ Durchsuchen der Gedanken, anschließend speichert der CM sie in Raum
- ⑥ die guten Gedanken und in Raum
- ⑦ die zu lachen.
- ⑧ Hier gehen die Gedanken langsam über ein langes Fließband. Sind sie am Ende des Fließbands veraltet werden sie in
- ⑨ aufbewahrt.
- ⑩ Hier werden sie vor dem Aussprechen noch mal von allen Seiten betrachtet und dann mit
- ⑪ zum Mund befördert.
- ⑫ falls eines der aussortier vorrichtungen aus gefallen sein sollte, und ein falscher Gedanke ausgespuckt wurde, wird dies der sich hier im kasten befindenden Flasche Rote Tinte etwas Tinte verspritzt. Diese erscheinung wird oft, fälscherweise, als schamröte bezeichnet

Abb. 11

je Gegebenheiten, die ganz bestimmte Erwartungen und damit Verhaltensweisen bedingen. Tendenziell werden dadurch Bedingungen geschaffen, die die Kinder in die Lage versetzen (politische und ökonomische) Bedingungen ihrer Ausgangsposition zu verändern. Ist diese Vorstellung auch anhand des zweiten Themas realisierbar? Einen Erfolg hatte diese Arbeit bereits: die Diskussion untereinander, die offensichtliche Ehrlichkeit, mit der die Schülerinnen ihre Probleme und Wünsche veröffentlichten und vor allem die für viele doch verblüffende Ähnlichkeit dessen „was sie im Kopf haben“ sind Ansätze, die bereits die Voraussetzungen für die Frage nach der Wichtigkeit des Unterrichts für die Schüler selbst beantwortet.

Sicherlich sind diese Analysen nicht mit letzter Gründlichkeit durchgeführt. Spekulation und exakte Beobachtung, Erkenntnisse und Meinungen sind allzu sehr verflochten. Viele Beziehungen die mir selbstverständlich waren sind nicht klar genug herausgestellt. Ich nehme dennoch an, daß der Artikel Anregung zur Auseinandersetzung mit den eigenen Zielvorstellungen sein kann, daß er Fachkollegen in der Bewältigung ihrer Unterrichtspraxis hilft.

(Wolf Wrisch ist Lehrbeauftragter an einem Gymnasium und der PH in Ludwigsburg.)

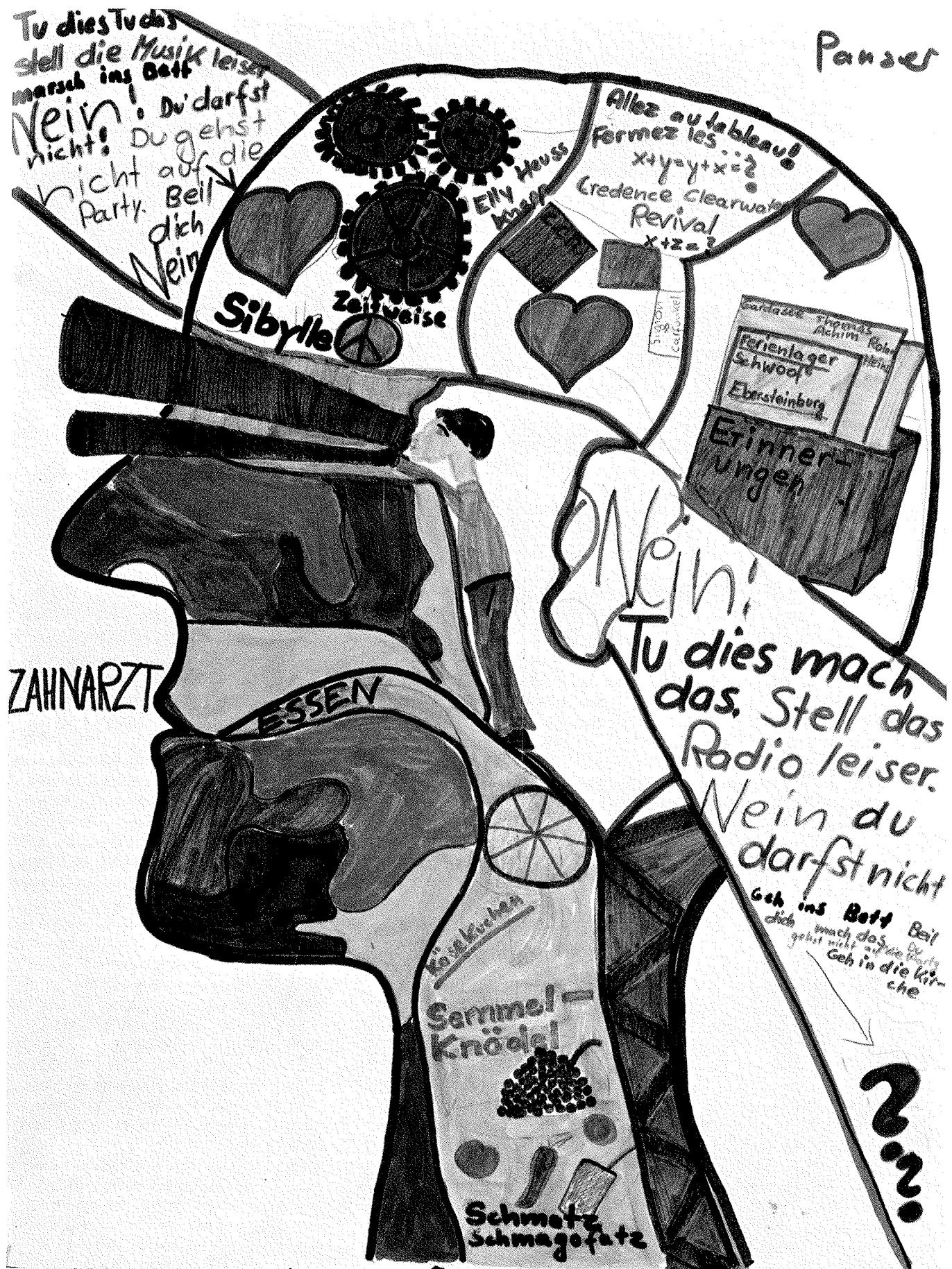


Abb. 8

Kunst- und Kulturgeschichte gehört zum politischen Bewußtsein

Kritik des herrschenden Radikalismus Beispiele und Möglichkeiten für Kunstpädagogen

Von Richard Hiepe

Die Geschichte und die Phänomene der Kunst und Kultur werden von den kritischen und engagierten Kräften, Schulen und Hochschulen bisher so selten für die Durchsetzung ihrer demokratischen und materialistischen Lehrziele benutzt, wie sie in der uferlosen Diskussion um die Reform der Kunstpädagogik und der Ausbildung der Kunstpädagogen eine Rolle spielen. Schuld daran ist ein ganzes Bündel von kulturpolitischen und ideologischen Unklarheiten, die in einer speziellen Auseinandersetzung behandelt werden müßten. Ich greife nur die hervorstechendsten und hinderlichsten Verwirrungen und ihre Gründe heraus..

Der herrschende Kunstunterricht provoziert den Radikalismus

Der Zustand des Kunstgeschichtsunterrichtes an den Hochschulen und Oberschulen und das Kultr- und Geschichtsbe-wußtsein, welches heute an den Grundschulen vermittelt wird, provoziert eine radikalistische Ablehnung. Dieser Zustand ist in seinem abstrakten Formalismus und reaktionären Leitbildern und Begriffen so, daß er alle kritischen Ansätze in dem Urteil bestärkt, daß die Kunsthistorie und die alten Meister (und nicht die herrschenden Vermittlungsformen und Inhalte) reaktionär oder zumindest unbrauchbar für Aufklärung und Bewußtseinsbildung seien. Er treibt die Kunstpädagogen in die Kontroverse gegen die sogenannten herkömmlichen Kunstweisen und gegen die Traditionen der Kultur, wobei sie sich selbst die Beine abhauen, nämlich die logische Fundierung jeder heutigen politischen Position auf der Geschichte der Klassenkämpfe – auch in der Kultur.

Hauptursache für diese Situation ist die abstrakt-formalistische und reaktionäre Ausbildung der Kunstpädagogen, die durchgängig apolitische, auf Fkormanalysen und bürgerliche Geniebegriffe festgelegte Wissensanhäufung in alter Kunst. Sie gipfelt in Westdeutschland auf die in den Jahren des Kalten Krieges zur Staatsdoktrin erklärten Lehre von der „Revolution der modernen Kunst“, vor welcher alle realistischen der alten und gegenwärtigen Kunst bestenfalls als besonnene Vergangenheit erscheinen und mit welcher die westliche Freiheitsideologie auch in diesem Fach in die Klassenzimmer hereinspaziert. Die Verwechslung der antirealistischen Stile der spätbürgerlichen Kunst mit Modernität, Freiheit und Revolution, an der heute neben dem Kunstunterricht die Massenmedien kräftig mitarbeiten, kommt als einzig deutliches Lehr- und Lernergebnis in Kultur bei den Oberschülern heraus. Sie bringen es mit in ihre Berufe und Wohnungen und an die Universität und sie brachten es mit in die Studentenbewegung und in die aktuellen Debatten um Sinne und Nutzen der Kunsterziehung

Gleichschaltung von Kultur und Ideologie

Neben die von der bürgerlichen Kunsterziehung erzeugte Kunstfeindlichkeit tritt flankierend der pseudorevolutionäre „Frankfurter“ Ansatz, wie er sich in der Zeitschrift „Ästhetik und Kommunikation“ artikuliert.

Hier reicht der Dogmenschatz der „Neuen Linken“ von Marcuses Theorie der „Affirmation“ (nach welcher die Künste nur den Terror der Herrschenden vergolden) über Benjamins falsche Einschätzung der Folgen der Reproduktionstechniken und modernen Kunstraktiken bis zu einer linksradikal entstellten marxistischen Geschichtsauffassung. Der Marx-Satz,

„Die herrschenden Gedanken sind immer die Gedanken der Herrschenden“, wird einfach der Kulturgeschichte und Kunsttheorie des Marxismus unterschoben. Das ist eine Verweichung von Kultur und Ideologie, die nicht an dieser Stelle, sondern durch offensive, marxistische Ästhetikdiskussionen geklärt werden muß. Schlimmer ist die in den Theorien der „Herrschaftskunst“ zutage tretende Vernachlässigung der Verbindung aller Kultur und Kunst mit der Geschichte der Klassenkämpfe. Diese Vernachlässigung führt zur Unterschätzung aller proletarisch-sozialistischen und demokratischen Alternativen in der Kunst und Kultur bis heute. Der politischen Unmündigkeitserklärung der Arbeiterklasse und ihrer Bündnispartner entspricht die kulturelle, wobei diese letztere bei unserer kulturellen Intelligentsia noch tiefer sitzt.

Marx sprach von herrschenden Gedanken, weil er von den Unterdrückten ausging. Wir fragen nach der Geschichte der beherrschten, der unterdrückten und aufständischen Klassen und den Folgen ihrer Arbeit und ihrer Kämpfe für die Kultur. In der kritischen Aneignung aller wertvollen Errungenschaften der menschlichen Kunst und Kultur, nicht in der Erzeugung einer „Revolutionärskunst“, besteht die Grundlage der sozialistischen Kultur. Das schrieb Lenin gegen die Vertreter der „proletarischen Kultur“.

Einig sind sich die Radikalen von heute in der Ablehnung der Kunst überhaupt oder in einem Programm ihrer Entlarvung als reaktionär. Im ersten Falle begründen sie mit dieser Kulturauffassung ihre „Curriculum“-Vorstellungen. Nicht mehr alte oder moderne Kunst, sondern andere Medien wie Film und Fernsehen und Gesellschaftskritik sollen den Inhalt des Faches Kunstpädagogik bilden. Im zweiten Falle soll die Kunstgeschichte nur noch als Material für Ideologiekritik herhalten.

Die notwendige Veränderung des Kulturbewußtseins der Lehrer

Ohne Zweifel müssen und können die Methoden und Inhalte des Kunstgeschichtsunterrichts an westdeutschen Schulen und bei der Lehrerausbildung verändert werden. Darstellung und Kritik der modernen Medien wie Werbung, Fernsehen oder Photo gehören ebenso dazu wie der Unterricht im Mißbrauch des Bamberger Reiters als Idol der deutschen Reaktion oder die Frage nach dem Bild und der Rolle der Arbeiterklasse in der Kunst des 19. Jahrhunderts. Verändert werden aber muß vor allem das Bewußtsein der Lehrer über die Bedeutung der Kunst im Klassenkampf, denn gegenwärtig verhindert hier falsches Bewußtsein mehr als die reaktionären Lehrpläne und die herrschenden Tendenzen, das Fach Kunsterziehung ganz zu liquidieren oder in Vorbereitungskurse für die Bedürfnisse der Großindustrie und der technokratischen „Reformen“ des Kapitalismus umzuwandeln.

Voraussetzung dieser Klärung ist eine neue Einschätzung der Kultur oder des kulturellen „Erbes“ als Basis und Ausformung sämtlicher heute bestimmenden politischen und ideologischen Kräfte in – in unserem Falle – optischen Formen.

Die folgenden Arbeitsthesen und Lehrbeispiele summieren Erfahrungen einer dreijährigen Lehrtätigkeit in Kunsttheorie und Kunstgeschichte an zwei westdeutschen Kunsthochschulen und an der Bayerischen Staatslehranstalt für Photographie. Dabei rückten die konkreten Bedürfnisse der

rufsbezogenen Kunstgeschichtsvermittlung in den Vordergrund. Es ist eine bekannte Tatsache, daß immer mehr sogenannte „freie“ Maler und Graphiker aus kulturpolitischen Einschätzungen und wegen der katastrophalen Berufsaussichten der Künstler im Kapitalismus in die Kunstpädagogik oder die sogenannten „angewandten“ Fächer wie Design, Photo, Film usw. abwandern oder nach der Schule diese Berufsperspektiven wählen. Ihre Motivationen sind großen Teils politisch im antibürgerlichen und antikapitalistischen Sinne der Bewegung unter der Jugend und den Studenten – mit allen Variationen, Moden und Unklarheiten dieser Widersprüche zu den herrschenden Verhältnissen. Seit der Schule begegnet ihnen die Kunst als ein alter Zopf mit dem Verinnerlichung betrieben oder nur Reaktionäre etwas anfangen können. Die Auseinandersetzung mit diesen Vorstellungen, ihre Widerlegung durch eine sozialrevolutionäre Interpretation von Kunst, ihre Entlarvung als Teil des Geschichtsbildes der herrschenden Klasse und ihres pseudorevolutionären Charakters stehen am Anfang. Diese Auseinandersetzung muß aber durch „positive“ Beispiele und nicht durch besserwissenschaftliche Ideologiekritik geführt werden, das heißt, den revolutionären Intentionen der noch nicht angepaßten Lernenden und vor allem ihren konkreten Interessen muß aus dem riesigen Material der Kunst- und Kulturgeschichte der Stoff und die Beweise für die revolutionären Möglichkeiten der Kultur vermittelt werden. Ich gebe dazu einige Einschätzungen, die von dem durch die Technologie objektiv geformten Ansprüchen und Interessen ausgehen, wie sie mir besonders an der Staatslehranstalt für Photographie begegnen, wo angehende Photographen ausgebildet werden (30 % Abiturienten, 40 % mittlere REife, der Rest Volksschulbildung).

Kunstgeschichte als Geschichte eines komplexen optischen Mediums

Hier lag der Grundfehler des bisherigen Faches „Stilkunde“ in der völlig berufsfremden Darbietung der Kunstgeschichte, was die dauernden Frustrationen der Hörer bedingte. Es schien mir falsch, etwa das Lehrangebot nun lediglich um Photodiskussionen und die Einführung der Stilgeschichte der Photographie zu erweitern. Wesentlich und ideologisch bewegend wurde ein völlig neuer Zugang zur Kunstgeschichte, indem wir diese als umfassendes optisches Medium vor allen Möglichkeiten der modernen, reproduzierenden Techniken behandeln. Wir setzen also die gewaltigen optischen Bedürfnisse von historischen Epochen voraus, die noch nicht über Photo usw. verfügten, untersuchen deren gesellschaftliche, technologische und ideologische Möglichkeiten, die Widersprüche der Klassen und ihrer unterschiedlichen Anforderungen an Kunst. Damit wird nicht nur in einer für Photographen fachspezifischen Weise der Realismus der älteren Kunst gesellschaftlich erklärt und der bürgerliche emphatische Kunstsprach zerschlagen, es ergibt sich auch das Fundament für mein zweites wesentliches Lehrziel: Die Problematisierung und Widerlegung der herrschenden Vorstellungen vom Wesen und von den Möglichkeiten der Photographie.

Aus dem Nachweis des tatsächlich wissenschaftlich-objektiven Charakters der Photographie im Makro- und Mikrobereich (Mondphotos, Kristallschnitte usw.), folgt die erste Relativierung des im Kapitalismus sich durchsetzenden Bewußtseins vom „objektiven“ Dokumentationscharakter der Photographie im Bereich der Massenmedien, der Werbung, der Photo-

graphie als Massenhobby usw. Es kommen die Manipulationen mit Photos auf allen Gebieten zur Sprache, die Beispiele für die Durchsetzung der herrschenden Interessen gerade in der pseudorealistischen „Life“ – und Dokumentarphotographie (Brecht: Photographie als Lüge, Kritik an Pawek, Benjamins Kritik der „Neuen Sachlichkeit“ usw.). Diskutiert wird die Stellung der sogenannten Kunstfotographie an Beispielen der großen Meister von Hill bis Sander, von Steichen bis Capa. Damit ist der Boden bereitet für die wesentlichen kulturpolitischen Lehrziele Herausarbeitung der gesellschaftlichen Verantwortung und des möglichen Engagement des Photographen und Herausarbeitung der ästhetischen Besonderheiten des Mediums Photographie: sie erscheint nicht – wie in den herrschenden Interpretationen – als „fortschrittliches“ oder „progressives“ Medium, welches die herkömmlichen Kunstweisen ablöst oder ins Antirealistische verdrängt, sondern sie erscheint verstrickt in die gleichen Schwierigkeiten mit den Zumutungen der Herrschenden Interessen, der ökonomisch-ideologischen Auftraggeber und mit den Mühseligkeiten, unter solchen gesellschaftlichen Bedingungen, die Persönlichkeit, die soziale und humane Engagement durchzusetzen, die Photographie als Wahrheit für die Menschen und nicht mehr als Lüge gegen sie gebrauchen zu lernen.

Kunstgeschichte als Korrektur des herrschenden Gesichtsunterrichtes.

Die angehenden Kunstpädagogen kommen mit massiven Erwartungen zur materialistischen Gesellschaftstheorie. Sie erhoffen sich sowohl Modelle für die Unterrichtsgestaltung als Klärung ihrer brennenden Probleme mit der Kunst überhaupt. Meistens gehen sie von einer mehr oder minder deutlichen Verachtung der ganzen „Kunstscheiße“ aus. Man kann wie die Pseudorevolutionäre diese Verachtung vertiefen (und bei den neuen herrschenden offiziellen Kunstauffassung der „Anti-Kunst“ herauskommen) oder man kann diese Verachtung als den Bruch der Bourgeoisie mit der Entwicklung der Menschheit und den Bedürfnissen der Massen entlarven. Das letztere ist nicht nur marxistisch, sondern notwendig, damit wir die Voraussetzungen für die schöpferische Tätigkeit der antikapitalistischen Kräfte und die kulturelle Artikulation der arbeitenden Menschen schaffen.

Als Beispiele der Kultur revolutionärer, oppositioneller oder gesellschaftskritischer Kräfte innerhalb der Kunst der Vergangenheit oder als unsere kritische Auseinandersetzung mit der resignierenden oder reaktionären Haltung von Künstlern und Kunstanschauungen in der Klassenauseinandersetzungen gehören die Kunstgeschichte an die Schulen und in das Lehrangebot für Kunstpädagogen. In erster Linie müssen heute die Lehrer marxistische Geschichtsauffassung und ihre Verbindung mit Kunstgeschichte lernen. Kunstwerke und Kunstdokumentationen nehmen wir als anschauliche Zeugen, als Dokumentationen und Bekenntnisse gesellschaftlicher Kontroversen, des allgemeinen Entwicklungsstandes der arbeitenden Menschen bei der Aneignung der Wirklichkeit, beim Ausdruck von ideellen Programmen oder für die Entwicklung der gesellschaftlichen Beziehungen der Menschen untereinander. Solche Kunstgeschichte und Kunstinterpretation korrigiert den herrschenden Geschichts- und Deutschunterricht. Sie ist eine Gesellschaftswissenschaft, kein Liebhaberfach für besondere „Begabungen“ und Ästheten. Um solche Fragen an Kunst zu stellen, bedarf es

Kenntnisse. Nach der jahrzehntelangen Herrschaft apolitischer Kunstauffassungen sind das gegenwärtig vor allem historisch-politische, gesellschaftswissenschaftliche und ideologische Kenntnisse.

Dabei kommen wir nicht mit der bloßen Übertragung eines Klassenkampfschemas auf Kultur und Kunst aus. Die Frage des reaktionären oder fortschrittlichen Charakters einer Stilrichtung oder eines Werkes kompliziert sich durch die Frage nach der Stellung der bildnerischen Medien für die Entwicklung der gesellschaftlichen Kommunikation in den jeweiligen Epochen, durch die Frage nach der Durchsetzung fortschrittlicher Produktionsformen (ob provinziell, Arbeitsteilig „borniert“, wie Marx sagt oder im Besitz der vollen ideellen und formalen Ausdrucksmöglichkeiten der Zeit) und durch die Frage nach den progressiven Tendenzen in geschichtlichen Epochen, in denen die unterdrückten Klassen aufgrund des niedrigen Niveaus der Aneignung der Realität wichtige Bereiche dieser Aneignung nach oben delegieren mußten. So sind die Plastiken der ägyptischen Pharaonen und Dorfshulzen, der Bamberger Reiter oder Schlüters „Großer Kurfürst“ nicht einfach „Herrschaftskunst“ der herrschenden Klassen, sondern zugleich Ausdruck der neuen, zunächst äußerst progressiven „höheren Einheit“, die Marx als die echte soziale Funktion der Zentralgewalt in älteren Epochen analysiert. Zur Klärung dieser Frage brauchen wir die marxistische Ästhetik und Kulturwissenschaft, denn wir müssen im Sinne Lenins komplette Antworten auf die Geschichte des Wertvollen in der menschlichen Kultur geben.

Der Fall Cranach

Ich wähle als abschließendes Beispiel die höchst widersprüchliche Figur des Malers Lucas Cranach (1472–1553) dessen Werk anlässlich der Wiederkehr seines 500. Geburtstags in diesem Jahr im Vergleich mit den vorjährigen „Dürerfeiern“ zur Auseinandersetzung herausfordert. Cranach existiert im Bewußtsein des Bildungsbürgertums und der Kunstdokumentation als Maler der lutherischen Reformation. In Wittenberg an der Elbe, im engsten Kreise der deutschen Reformatoren, mit zahlreichen, deutlich antipapistischen Graphiken und apologetischen Lutherbildern, als Hofmaler der sächsischen Reformationsfürsten steht er auf der antifeudalen, gegen mittelalterliche Dogmen und Hierarchien gerichteten Seite der Klassenkämpfe in der Zeit des deutschen Bauernkrieges. Aber es gibt in seinem Werk keinen Hinweis auf die Partei Thomas Müntzers, auf die Revolution und die Forderungen der aufständischen Bauern und Plebeijer, die in Sachsen und Thüringen, in unmittelbarer Nähe Wittenbergs, die Errichtung eines kommunistischen Gottesstaates erkämpfen wollen. Cranach steht auch im Reaktionären zu den Lutherischen. Sein bürgerlicher Aufstieg zum vielfachen Hausbesitzer Apotheken-, Druckerei-, Buchhandel-, Spezereien-, Weinhandelsinhaber ist begleitet von einer ideologischen Immunisierung gegen die Radikalen. 1520 heißt es in einer im Kreise der Münzer-Anhänger in Zwickau gegen die Luther-Prediger verfaßten Satire: „Du bist der dicke Pfeining Knecht / Du sitzt gern bei den schönen Frauen / den kannst du wohl die Ohren krau(l)en / daß sie dir schenken ein Kandel Wein / Du willst nur bei den großen Hansen sein.“ Das trifft auch auf Werk und Person Cranachs in seiner Stellung zum radikalen Flügel des deutschen Bauernkrieges zu. Es gilt aber vor allem für die Produktion der Cranach-Werkstatt. Grundlage des außerordentlich bürgerlichen Erfolges Cranachs

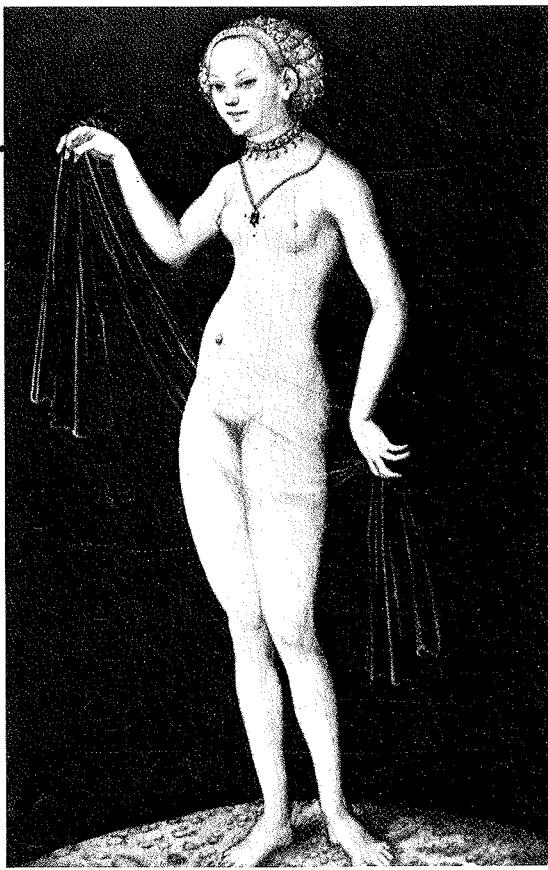


Abb. 1:
Lucas Cranach, *Venus*, Öl auf Holz, 1532,
Frankfurt, Staedel
Der Mensch wird zur Ware. Cranach entwirft Modelle für seine frühkapitalistische Kunstmanufaktur. Ornamentalisierung und Silhouettierung der Figuren garantieren deren Kopierbarkeit.

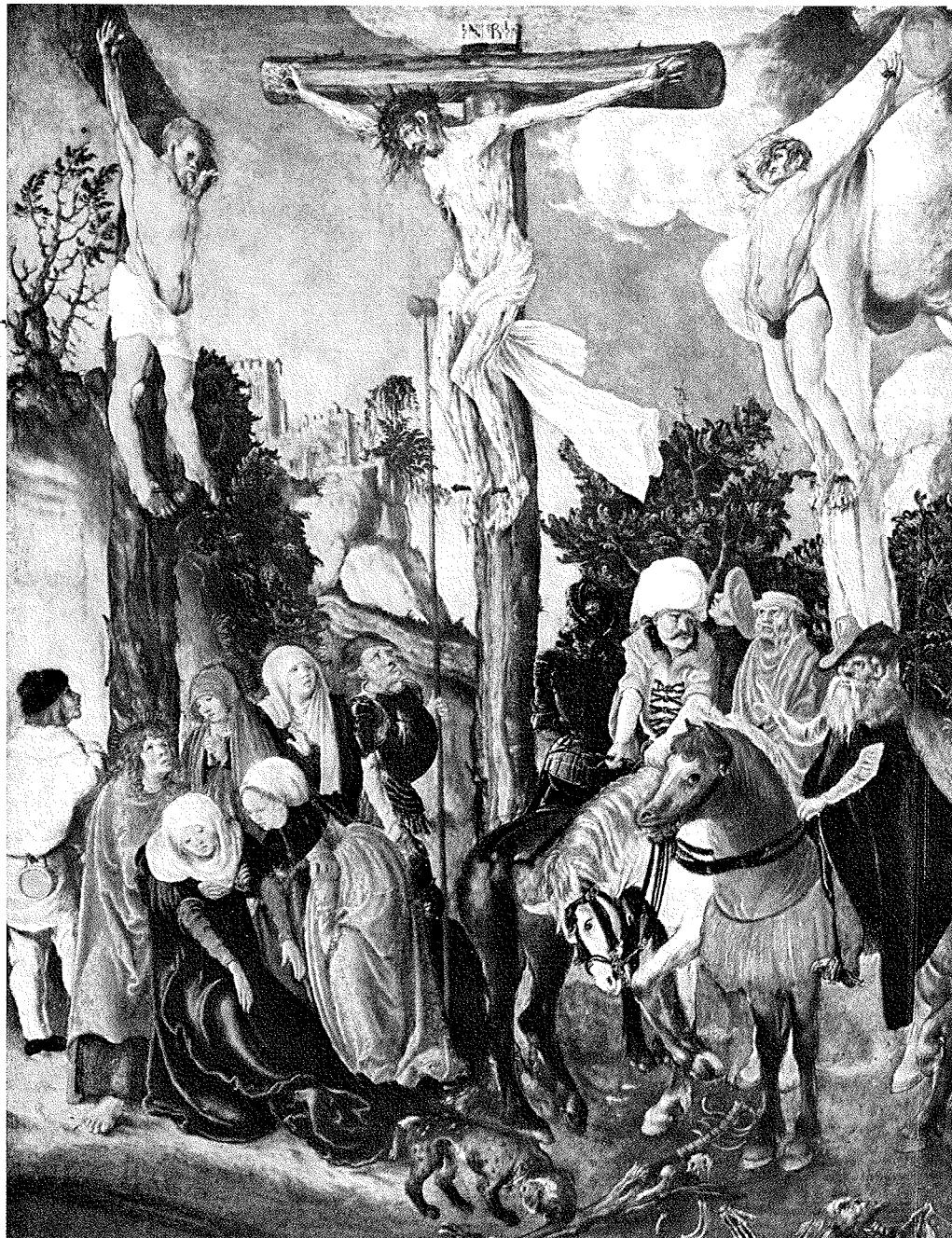
ist der Werkstattbetrieb — die erste perfekte deutsche Kunstmanufaktur in der Cranach auch als Produzent den Sprung vom mittelalterlichen Handwerksmeister oder spätmittelalterlichem Wanderndem Auftragsmaler zum Vorsteher einer frühkapitalistischen Kunstproduktion mit spezialisierter Arbeitsteilung vollzieht. In der kunstgeschichtlichen Literatur fehlt es nicht an Hinweisen über die fortschreitende Formelhaftigkeit und den Modellcharakter der Cranachschen Produktion in Wittenberg. Man muß das ökonomisch und ästhetisch ernst nehmen: Der spätere Cranach ist in erster Linie Designer, malerischer Modellmacher und Formgeber für die arbeitsteilige Massenproduktion seiner Manufaktur. Er gestaltet seine Porträts, Landschaften, Akte und sämtliche Details und Kompositionen derart ornamental verselbständigt, als Versatzstücke herausnehmbar und in linearer Silhouettierung, daß sie als kopierbare Grundformen nachgeahmt und variiert werden können. Der für das 20. Jahrhunder und für die frühbürgerlichen Käuferschichten außerordentliche ästhetische Reiz dieser Arbeiten Cranachs wie der Venusbilder und der Porträts liegt in der elegant unpersonlichen „Verpackung“ der Menschen und Dinge. (Abb. 1). Sie erscheinen nicht im frühbürgerlich-realistischen Sinne als „sie selbst“, sondern als ihre abziehbaren, zurechtgemachten Hülsen. Eine derartige Stilisierung weist präzis auf die kapitalistische Warenästhetik voraus und lebt als eine wichtige



Abb. 2:
Lucas Cranach, *Ruhe auf der Flucht*, Öl, 1505, Berlin-Dahlem
In seinem Hauptwerk von 1505 öffnen sich Heilige und Landschaft in nie wieder realisierter Weise den Volksmassen. Es ist die neue, phantastisch-schöne, kommende Zeit, die „das Buch“, die Bibel jedem verspricht, und um die nur die Bosheit der „großen Hansen“ die Massen betrogen hat.

Unterströmung der offiziellen Kunst vom Manierismus bis zum 19. Jahrhundert (wo sie dann in der kapitalistischen Massenkunst aufgeht). Cranach jedoch fügt sich noch nicht als in solche Produktionsverhältnisse: wo er in der Graphik oder in den privat, „für sich“ geschaffenen Studien auf die Ergründung der Wirklichkeit ausgeht und auch die Modelle oder Landschaftsdetails „für sich“ und nicht als Material für verkäufliche Ware sieht, steht er auf der Höhe der Dürer oder Holbein (Abb. 3). Er verkörpert sowohl die progressivste Entfaltung des frühbürgerlichen Realismus als den Übergang zu seiner Knechtung unter kapitalistische Produktionsbedingungen und die damit verbundene Ästhetisierung der Realität.

Die vielschichtige Klassen- und Ideologiebezogenheit seiner Kunst wird noch deutlicher im Frühwerk. Cranach stammt aus ärmlichen Verhältnissen. Er wird im fränkischen Kronach bei Coburg geboren. Der Vater war Maler im Dorfe, die Mutter Dienstmagd. Der junge Meister zieht nicht in das nahegelegene Nürnberg an den Brennpunkt des frühbürgerlichen Kunstbewußtseins zu Dürer, sondern die Donau abwärts und wird einer der entscheidenden Maler der sogenannten Donauschule. Er malt Porträts der Wiener Humanisten, in denen zum ersten Male diesseits der Alpen die Landschaft als dem Menschen gehörig erscheint. Er malt Kreuzigungen, in denen die „großen Hansen“, die aristokratische Oberschicht mit ihrer hoffährti-



*Abb. 3
Lucas Cranach, Kreuzigung, Öl, um 1500, Wien, Kunsthistorisches Museum. Hoffährtige Skepsis und volkstümliche Gläubigkeit an die Erlösung aller Menschen, ob hoch oder niedrig, reich oder arm, werden in zwei scharf geschiedenen Gruppen unter dem Kreuz versammelt. Der junge Cranach steht auf der Seite der demokratisch-radikalen Ketzer- und Mystikerbewegungen, welche die eigentliche Geschichte der revolutionären Ideologie des Mittelalters bilden.*

gen Skepsis heben die Gruppe der Ärmsten und ihre Frömmigkeit gestellt wird. Hier wird der egalitäre, revolutionäre Zug der plebejischen und Bauernideologie deutlicher als bei Dürer und früher deutlich als bei Grünewald oder Jörg Ratgeb: die Berufung auf den Inhalt der Schrift, nach der alle Menschen gleich geschaffen und sterblich sind, unangesehen ihrer irdischen Würden und Privilegien und nach der das Himmelreich umgehend auf dieser Erde zu errichten sei. Diese Bilder stehen wie ein Großteil der Maler um 1500–1523 im Lager der Bauern (der Grünewaldforscher Zülch schätzt die Zahl der Bauernanhänger unter den deutschen Künstlern auf über 90 %). Sie gehören in die Geschichte der Ketzerbewegungen, der Sekten und Mystik als der eigentlichen Geschichte der revolutionären Ide-

ologie im Mittelalter", wie es der sowjetische Münzer-Forscher Smirin formuliert. Cranach malte dann 1505 mit seiner „Ruhe auf der Flucht“ die mystisch-radikale Öffnung der Natur und der Heiligen für die Volksmassen, die Popularisierung der Erlösungsfähigkeit jedes einzelnen Menschen und seines direkten Zugangs zu den Möglichkeiten des Lebens (Abb. 2). Das war eine Vorwegnahme der Reformation oder besser – der Hoffnungen der Massen auf eine neue Zeit. Sicher war es diese Bildschöpfung, aufgrund derer Cranach an den sächsischen Hof nach Wittenberg berufen wurde.² Der radikale Naturmystiker aus der Provinz, der Parteigänger des irdischen Paradieses wird hier im Kreis der frühbürgerlichen Erfolgsbürger einer der ihren.

Bemerkungen zu einem Unterrichtsversuch in einer zehnten Klasse eines Hamburger Gymnasiums über Albrecht Dürer

**Vorbereitung und Durchführung durch eine Gruppe
von Studenten der Kunstpädagogik:
Gundel, Rainer, Elisabeth, Jan, Jonny.**

Protokolle: Jonny

Das Grundproblem unseres Unterrichtsversuchs sehen wir in der Methode, die erarbeitet werden muß, um ein kunstgeschichtliches Problem auf der Grundlage seiner historischen und gesellschaftlichen Bedingungen zu behandeln.

Es stellt sich uns die Frage, wie wir historische Tatsachen vermitteln können, die keinen unmittelbaren Bezug zur Gegenwart haben. Wie können die Schüler dazu motiviert werden, eine kunstgeschichtliche Erscheinung anders einzuordnen als in eine Abfolge von Stilen.

Der erste Teil des Unterrichts unter dem Thema: „Dürerjahr“ sollte das Interesse an der geschichtlichen Bedeutung Dürers wecken. Wir knüpften an die Erfahrung der Schüler aus den Massenmedien an: Dürer ist populär! In einer lebhaften Diskussion wurde die Problematik angerissen: dient das Dürerjahr der Person Dürers oder wirtschaftlichen und politischen Interessen, welche Bedeutung hat Kunst und Kultur für die „Masse“?

Der zweite Teil sollte nun Albrecht Dürer als fortschrittlichen Künstler des 16. Jahrhunderts darstellen, um ihn als

Repräsentanten des frühen Bürgertums zu begreifen.

Mangelndes Geschichts- und Methodenbewußtsein der Schüler stellte diesem Bemühen jedoch erhebliche Schwierigkeiten entgegen. Ein Informationsangebot durch den Lehrenden, die Darstellung der historischen Situation kann diesen Mangel nicht ersetzen. Kunstunterricht kann nicht „kompensatorischer Unterricht“ für den Geschichtsunterricht sein. Wir haben in unserem Unterricht der geschichtlichen Seite des Themas größere Bedeutung beigemessen als der Frage, in welchem kunsthistorischen Rahmen es steht. Wir unterschätzten die Bedeutung, die kunsthistorische Methoden auch innerhalb einer materialistischen Betrachtungsweise haben.

Unsere Vorbereitung des Unterrichts bezog sich stärker auf die Sachanalyse des Themas als auf die Entwicklung einer Methode. Nach unserem Versuch in der Praxis müssen wir jetzt an der Methodenfrage ansetzen und dabei um ein angemessenes Verhältnis der kunsthistorischen und der materialistischen Betrachtungsweise bemüht sein.

Unterrichtsprotokoll der 1. Doppelstunde

Unterrichtsplan:

In der ersten Unterrichtseinheit ging es uns darum, am Beispiel „Dürer-Jahr 71“ aufzuzeigen, wie ein Künstler von einflußreichem Kreisen dazu benutzt wird, um deren gesellschaftsfeindliche Interessen zu legitimieren. Funktion des „Dürer-Jahres“ im Spätkapitalismus „Dürer heute“.

Informationsangebot

An der Tafel ist Material über die heutige Dürerdarstellung auf Schautafeln in vier Komplexen dargeboten. Gezeigt werden Zeitungsausschnitte mit Kommentaren zu Dürer und zur Dürer-Ausstellung von Politikern und Zeitungsschreibern. Dürer-Porträts auf Geldscheinen und Dürer-Motive auf Plakaten; schließlich eine Reihe „neuer“ Darstellungen der „Betenden Hände“ vom „Dürer-Original“ über Massendrucke bis zum Wandtschmuck als Messingrelief auf Teakholz.

Während des Stundenablaufs werden nur vereinzelt einige sich aus der Diskussion ergebende Hinweise und Erklärungen zu diesem Material gegeben. Gestellt werden im wesentlichen Fragen, die zur Interpretation dieses Materials auffordern.

Unterrichtsverlauf

Die Schüler werden zu Beginn der Stunde aufgefordert, die Schautafeln selbständig anzusehen, was zuerst zögernd, dann mit einem Interesse gemacht wird, bis sich nach ca. 10 Min. die ersten Schüler von selbst im Halbkreis vor der Tafel hinsetzen. In dieser Sitzanordnung, in die wir auch an einem Ende mit einbezogen sind, beginnt dann ein Diskussion zwischen uns und den Schülern und zum Teil auch zwischen den Schülern selbst.

Als spezielle Details aus der Schautafel werden vor allem die „Betenden Hände“ und die Banknoten mit Dürer-Portraits von den Schülern aufgegriffen. Im übrigen wird in der Diskussion im wesentlichen auf (nicht deutlich erkennbar) individuell Vorbekanntes zurückgegriffen. Die Diskussion wird mit einer kurzen Pause von allen Schülern bis zum Ende der Doppelstunde durchgehalten.

Zu den Schüleräußerungen gaben wir zunächst (unbeabsichtigt) kurze Statements ab, bald wurden unsere Erwiderungen etwa zur Hälfte in Frageform gekleidet.

Es werden nur die bekanntesten Bilder gezeigt.

Weil es die besten sind.

Weil nicht alle gezeigt werden können.

Die gezeigten Bilder (Hase, Hände) stimmen nicht mit der heute in der Arbeitswelt erfahrbaren Realität überein.

Sie fördern Illusionen.

Sie passen zur Polstergarnitur.

Reproduktion in Messing und Teak erscheinen wertvoll und sind vornehm.

Mit Dürerbildern im Wohnzimmer demonstriert man, daß man alte Künstler schätzt.

Die „betenden Hände“

Die „Betenden Hände“ gehören unter das Kreuz an der Wand.

2. Beschreibung der Organisation der Dürerausstellung, Vorgehensweise bei der Planung und Ablauf des Programms (Struktur).

Die Kommission besteht aus Politikern, Firmen (auch Rüstung) - Vertretern. Keine Künstler // Verlagsnamen bei Kinderbüchern groß an der Wand // Die Kommission bestimmt, wer reden darf // Große Detail-Repros von Agfa // Die Firmen spenden zur Aufbesserung ihres Images und können die Kosten ohnehin von den Steuern absetzen // warum soll ein Unternehmen nicht Dürerkennen sein? // Agfa-Color zeigt die Qualität seiner Erzeugnisse.

3. Funktion und Zielsetzung der Ausstellung.

Der erweiterte Kulturbegriff, der zum Beispiel auch den Kindergarten mit einbezöge, ist nicht Gegenstand der Ausstellung // Der wissenschaftliche Aspekt bei Dürer ebenfalls nicht // Heute wird Dürer als weltfremder Hippie dargestellt // Es ist ein Geschäft zu machen. Darum Masse ansprechen // Das deutsche Image aufbessern. Das Image Nürnbergs bezüglich seiner „Vergangenheit“ aufbessern // Darstellung Dürers als progressiven Unternehmer zur Rechtfertigung der heutigen Unternehmerposition // Veranstaltung eines der Masse angeblich angemessenen und von ihr gewünschten Rummels // Dürer als Sohn der Stadt Nürnberg.

4. Funktion der Massenkultur.

Darstellung der Arbeiterklasse als strukturierte Masse // Massenhafte Auflagen sind möglich, weil allen derselbe Geschmack suggeriert wird // Die Masse konsumiert Dürer // Mögliche Funktion einer Dürerausstellung: Kultur an die Masse vermitteln. Nicht nur über Dürer aufzuklären, sondern allgemein aufzuklären. (Das Geld besser nutzen) // Wie kann das erreicht werden? Wie soll denn so ein Fest aussehen? // Ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis übertragbar? Die Masse hätte mitbestimmen müssen // Nur Information ohne Rummel. Aber ohne Rummel käme keiner // Differenziertes Angebot, Fachvorträge.

5. Interpretation

Von den Schülern wurden an uns ausdrücklich eigentlich nur folgende Fragen gestellt:

1. Was steht auf dem Stirnband der Frau auf dem 20-Markschein?
2. Was ist Kunst und Kultur eigentlich?
3. Was wollt Ihr mit den Tafeln darstellen und nach welchen Gesichtspunkten habt Ihr das Material ausgesucht?
4. Wollt Ihr über das Dürer-Jahr oder über Dürer sprechen?
5. Was ist eigentlich „Die Masse“?

Diese Fragen wurden nicht beantwortet und auch nicht deutlich zum längeren gemeinsamen Gesprächsgegenstand gemacht. Die Diskussion konnte also im Wesentlichen nur die Funktion haben, daß Meinungen dargestellt wurden, ohne daß einzelne besonders hervorgehoben und von uns als bedeutsam gekennzeichnet wurden (zum Beispiel durch Lob und oder längeres Verweilen bei dieser Äußerung) oder daß gegensätzliche Meinungen (die eindeutig vorhanden waren) ausdrücklich gegenübergestellt wurden. Zusammenfassungen wurden von uns nicht deutlich vorgetragen, sondern die Auswahl aus dem Gezeigten und Gesagten blieb Sache des Einzelnen. So entstanden (bis auf ganz harmlose Ausnahmen) auch keine stark motivierten Argumente der Schüler gegeneinander, es wurden keine Konflikte ausgetragen.

Unterrichtsprotokoll der 2. Doppelstunde

Unterrichtsplan:

Über der zweiten Stunde steht die Absicht, Albrecht Dürer als fortschrittlichen Künstler des 16. Jhdts darzustellen. Um ihn als Repräsentanten des frühen Bürgertums zu begreifen, soll die historisch dialektische Methode angewandt werden.

Informationsangebot

Auswahl von Bildern und Grafiken. Vom Künstler verfaßter Lebenslauf und Briefe. Vermittlung des notwendigen geschichtlichen Rahmens im Gespräch, anknüpfend an vorhandene Geschichtskenntnisse.

Unterrichtsverlauf

Die Schwierigkeit des ganzen Unternehmens besteht darin, daß wir schon in Vorgesprächen mit der Klasse und ihrem Kunsterzieher erfahren konnten, daß die notwendigen Geschichtskenntnisse fehlen. Trotzdem haben wir es vorher versäumt, uns weitgehend

dere Gedanken zum methodischen Vorgehen zu machen. Unser vager Plan war es, Dürer einerseits durch sich selbst sprechen zu lassen, andererseits sollte sich Jan auf die Vermittlung der geschichtlichen Situation spezialisieren, um in einer zwanglosen Diskussion das notwendige Geschichtsbewußtsein zu erzielen.

Die Schüler und wir sitzen um einen Tisch herum, auf dem wir mehrere Bücher und Kalender mit Reproduktionen von Werken Dürers ausgelegt haben.

Das führt schon am Anfang zu mangelnder Konzentration durch dauerndes Herumreichen und Herumblättern.

Jan stellt das Motto der Stunde: „Dürer seine Individualität zurückgeben“. Mit diesen Worten hatte Bundespräsident Heinemann eine Festansprache anlässlich des Dürerjahres eingeleitet.

Jan legt dar, daß man sich, um dieses Versprechen einzulösen zu können, in die Zeit Dürers zurückgegeben müsse. Die Individualität eines Menschen stelle sich erst in ihrem historisch-gesellschaftlichen Kontext dar.

Es folgt ein kleiner Exkurs zur ökonomischen, sozialen und kulturellen Situation der freien Reichsstadt Nürnberg. Die Wende der feudalen zur beginnenden bürgerlichen Gesellschaft und die Position Nürnbergs werden kurz angedeutet.

Die sich anbahnende bürgerliche Wirtschaftsform ermöglicht in Nürnberg eine höhere Kulturentwicklung. Die tragende Schicht dieser Entwicklung ist das aufkommende Bürgertum zu einem selbsbewußten Repräsentanten dieser fortschrittlichen Schicht wird Albrecht Dürer, der als Maler einen bedeutenden Platz in der Malerzunft einnimmt.

Die Methode unseres Vorgehens wurde nicht verstanden. Es war uns nicht möglich, eine Verbindung zwischen dem vorhandenen Bildmaterial und den nicht gegenwärtigen Geschichtlichen Zusammenhängen zu schaffen. Fast die ganze Stunde hatte deshalb auch den Stil eines Nachhilfeunterrichts in Geschichte. Die Diskussion war entsprechend einseitig geführt. Außer einigen unverstandenen Schlagwörtern wie Kapitalismus oder Feudalismus von Schülerseite erfuhren wir keine uns weiterbringenden Ansätze um die Diskussion auf alle zu übertragen. Uns wurde klar, daß Kunsterzieher ohne Zusammenarbeit mit anderen Lehrern nicht zu ihrem eigentlichen Gegenstand vordringen können.

Im weiteren Verlauf werden ein Lebenslauf und ein Brief von Dürer vorgelesen.

Der Lebenslauf gibt einen Anstoß, über die kunstgeschichtliche Bedeutung der Renaissance in Italien zu diskutieren.

Der Brief, in dem Dürer den vermeintlichen Tod Luthers beklagt, wollten wir dazu benutzen, um über die soziale Bedeutung der Reformation zu sprechen. (Lösen von den Fesseln des Adels) und um zu beweisen, daß Dürer ein engagierter Kämpfer für den Fortschritt war.

Am Anfang der zweiten Stunde soll der Unterschied zwischen feudal gotischer und fortschrittlicher bürgerlicher Kunst herausgearbeitet werden. Dürers „Geburt Christi“ aus dem Paumgartner-Altar und eine gotische Madonnendarstellung werden verglichen.

Mit diesen Bildvergleich ist uns am ehesten eine Vermischung der Methoden der Geschichts- und Bildbetrachtung gelungen.

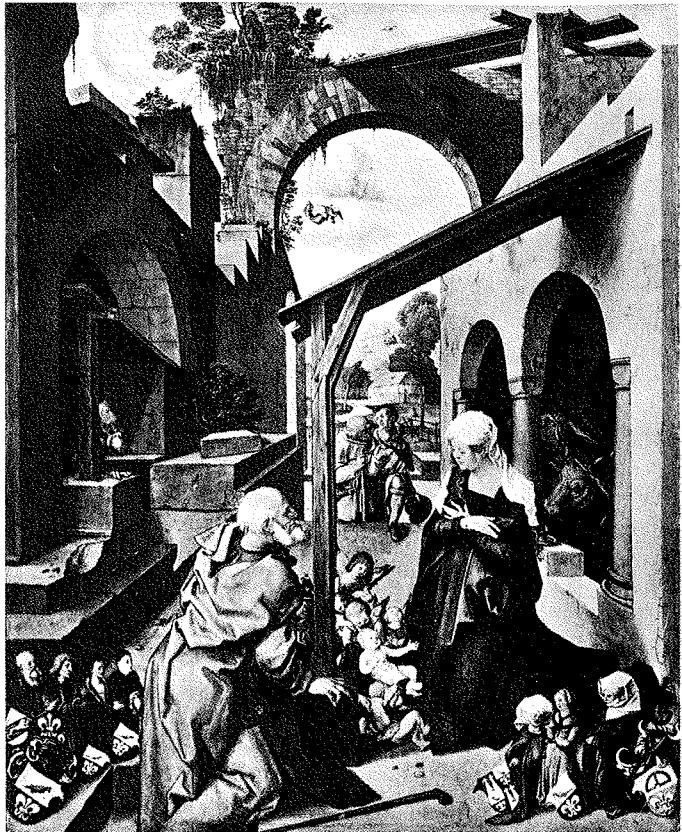


Stephan Lochner
Madonna in der Rosenlaube

Ikonenhafte Darstellung von Menschen.

Entpersönlicht.

*Die Umwelt der dargestellten Menschen ist bedeutungslos.
Im Mittelpunkt des Bildes: der religiös zu verehrende Mensch.
Zwang zur Andacht.*



Albrecht Dürer Geburt Christi
(Mitteltafel des sogenannten Paumgärtner Altars.)
Naturgetreue Darstellung
Widerspiegelung der Eindrücke, die Dürer durch die italienische Kunst erfahren hat.
Menschen realistisch eingeordnet in die Zentralperspektive.
Am Anfang hält sich Dürer noch an den Brauch, die Auftraggeber verkleinert ins Bild zu setzen
Ältere Bilder setzen sich über den Brauch hinweg. Wahrscheinlich wegen größerer Unabhängigkeit gegenüber den Auftraggebern.

Mit der Grafik „Die Reiter“ aus der Apokalypse soll anschließend veranschaulicht werden, wie Dürer religiöse Themen benutzt um seine Zeitgenossen aus der gewohnten Andacht herauszureißen, es soll gezeigt werden, wie sich das fortschrittliche Deutschland jener Zeit gegen die das Deutsche Reich beherrschende Kirche auflehnt, um zu einer neuen Bestimmung des christlichen Glaubens und der sozialen Ordnung zu gelangen.

Am Beispiel der Apokalypse wurde deutlich, wie schwer es ist, sich die Bild- und Sym-

bolsprache Dürers anzueignen ohne Kenntnis der geschichtlichen Situation.

Es sollte ebenfalls deutlich werden, daß sich Dürer von der unrealistischen feudalen Malweise, die seinen Absichten zuwiderlief, abgewandt hat.

Dürer gab sich nicht mehr mit kirchlich diktierter Unwissenheit zufrieden. So hat er sich in zahlreichen Zeichen-Studien mit den Gesetzmäßigkeiten der Natur auseinan-

dergesetzt. Von daher kann man ihn als einen Vorläufer und Wegbereiter moderner Naturwissenschaft ansehen.

Seinem fortschrittlichen Geist konnte deshalb auch nur eine fortschrittliche realistische Malweise entsprechen.

Unter Zeitdruck konnten wir dies alles jedoch nur kurz anreißen. So kamen wir auch nicht mehr zur beabsichtigten Auswertung der 2 Doppelstunden. Die Frage was kann uns Dürer heute im 20. Jhd. noch bedeuten und sagen, blieb deshalb ungestellt.

... „haben Sie kein Recht mehr, uns dreinzureden“

Von Paula Rauh

Ich übernahm die Abiturklasse eines Mädchengymnasiums. Die Mädchen waren erstaunlich ruhig, gesittet und diszipliniert. Bei dem Anfangsgespräch, was für Möglichkeiten der Kunstunterricht uns bietet, verhielten sie sich abwartend. Die Initiative wurde mir überlassen, („Sagen Sie uns, was man alles machen kann, wir wissen das ja nicht“). Aus den Vorschlägen wählte die Klasse das Thema „Plakat“ aus. Ich vermied es ganz bewußt, ihnen durch eine sachliche Einführung Orientierungshilfe zu bieten, erklärte nur, daß die Angst, ein gutes Kunstwerk machen zu müssen, die Kreativität unterbinde. Um dem entgegen zu arbeiten, könnten sie in Gruppen oder alleine mit Bleistift und Papier frei assoziieren und blödeln, um erst später aus dem unkontrollierten Material das für sie Brauchbare oder Reizvolle herauszugreifen und bewußt zu gestalten.

Was geschieht nun bei einer solchen Aufforderung, bei der nicht vorgeschrieben ist, was und wie dargestellt werden soll? Die Situation verlangt von den Mädchen Mut. Die Abwesenheit von festen Regeln und Gesetzen versetzt sie in Unsicherheit, Unlust und Spannung, die nach einer beruhigenden Lösung drängt. Dadurch wird die Aktivität angeregt, Neugierde und Wissbegirde werden geweckt – wenn diese Eigenschaften von der Umwelt gewünscht und bejaht werden. In dieser Schule waren sie nicht gefragt. Der Zwiespalt zwischen dem Bedürfnis der Mädchen, dem der Schule und meiner Aufforderung schien für die Betroffenen zu groß. Die „Ruhe“ und „Sittsamkeit“ der Mädchen wichen, die darunter liegende Apathie und Resignation trat offen zutage. Wenn ich mit ihnen sprach, senkten sie den Kopf, wenn sie nicht einverstanden waren, traf mich vielleicht ein böser Blick, aber kein Wort. Sie vergaßen die Skizzen, das nächste Mal die Farben, ein ander Mal das Papier, sie kamen zu spät oder gar nicht. Niemals aber widersprachen oder protestierten sie. Ich vermied trotz alledem jegliche Strafen, Drohungen, Beschimpfungen und schlechte Noten. Resultat: Die Verunsicherung – was soll das Ganze (nie verbal formuliert jedoch am Verhalten erkennbar) stieg. Zugleich wurde dieser Freiraum als Ventil gegen die Repression in der Schule benutzt. Man erschien kaum mehr zum Kunstunterricht. Am Plakat wurde vier Monate ohne besondere Erfolge gearbeitet, die anschließende Diskussion wurde als lästig empfunden. Ähnlich war es bei den darauffolgenden Themen. Von dreisig Mädchen erschienen durchschnittlich nur mehr zehn – jeweils andere – zum Unterricht. Ich begriff keine schulischen Maßnahmen. Gespräche über die Schulsituation wurden still, interessiert, aber mit geringer Beteiligung aufgenommen. Mißtrauen gegen mich und gegen ihre eigenen Klassenkameradinnen förderte die bereits vorhandene Isolation jedes Einzelnen, auch die meine. Die Situation war so weit gediehen, daß die traditionell zugesetzten Rollen sowohl der Schülerinnen als auch der Lehrerin immer mehr verschwammen, und die Desorientierung aller enorm anwuchs. Nur mehr fünf Schülerin-

nen erschienen. Ich war nahe daran, auch zu resignieren, dachte, mich einfach auf die Schulbank zu legen und zu sagen: „Jetzt bemüht ihr euch einmal, mich aufzuwecken.“ Ich tat es nicht. In der nächsten Stunde wieder nur fünf, aber andere fünf. Ein kontinuierlicher Unterricht mit wenigen war also auch nicht mehr möglich. Meine Resignation verwandelte sich in Zorn. Mit diesem Zorn und Schuldgefühlen ging ich in die Direktion. Die fehlenden Schülerinnen wurden bestraft. Mit den daraufhin vollzählig erschienenen Mädchen entstand eine heftige Diskussion. Die ein halbes Jahr aufgestauten Meinungen platzen auf einen Schub heraus. Meine Deutung, sie hätten mich mit ihrem passiven Widerstand so lange provoziert, bis ich endlich, endlich wie ein ernsthafter Lehrer reagiere, wurde von ihnen erleichtert bestätigt. Die allgemeine Schulsituation wurde erregt kritisiert. Dort wird Rot für Grün verkauft und Grün für Rot. Man sprach von Verschleierung, Scheinheiligkeit, Verstellung, Mißbrauch des Vertrauens, Verbergen durch Maskierung. Wir beschlossen, diese Problematik plastisch aufzuarbeiten, wählen zu diesem Zwecke Kaspar-Figuren – also Spielpuppen – für die wir selbst auch ein entsprechendes Theaterstück schreiben wollten.

Aus Pate à bois wurden Köpfe mit expressiven symbolischen Formen modelliert, dazu wurden aufsetzbare Masken mit sanften, glatten Zügen hergestellt. Die Mädchen arbeiteten mit eigener Initiative, Interesse und Vergnügen. Als wir an die Bearbeitung des Theaterstückes gingen, entstand zwischen mir und den Schülerinnen eine Meinungsverschiedenheit. Ich wollte, daß sich das Stück auf der Erde abspielte. Sie wollten es auf einen fernen Planeten verlegen. Da ich der Meinung war, dies sei ein Abschieben des Problems von sich selbst, bestand ich hartnäckig darauf. Ebenso hartnäckig verhielten sich die Mädchen. Die Diskussion war so heftig, daß beide Gruppen (einige Mädchen vertraten meine Meinung) ganz emotional aus sich herausgingen. Schließlich für mich eine Schülerin an: „Wenn Sie bisher die Meinung vertraten, wir sollten unseren Unterricht selbstständig gestalten, so haben Sie jetzt kein Recht mehr, uns dreinzureden.“ – Ich war entthront. Das war gar nicht lustig, eine erstmalig erlebte Schulsituation. Gleichzeitig erkannte ich, daß mein Ziel erreicht war, und ich akzeptierte. Daraufhin war ich völlig nutzlos in der Klasse, die Mädchen besprachen ihr Theaterstück, spielten Szenen im Stegreif, sprachen und diskutierten untereinander. Meine Bedeutung war weder größer noch kleiner als die ihre.

In diesem Falle ist es also weitgehend gelungen, das übliche passive Schülerverhalten zu durchbrechen. Ob dies auch übertragbar ist auf andere Unterrichtsfächer und Lebensbereiche, ist anzunehmen, hängt aber leider alju sehr von der Einstellung und dem Verhalten der Lehrkräfte ab. Es konnte auch von mir nicht mehr überprüft werden, da das Schuljahr beendet war und die Mädchen nach dem Abitur die Schule verließen . . .

Die Diskussion um die Reform (was immer darunter verstanden sein mag) der Ausbildung der Kunstpädagogikstudierenden läuft bereits seit einigen Jahren durch Kunsthochschulen, Pädagogische Hochschulen, studentische Arbeitskreise, Ministerialstuben und Schulräume. Die ersten Anstöße aus der in der zweiten Hälfte der sechziger Jahre sich entwickelnden Studentenbewegung in sich aufnehmend, fand die „Reformdiskussion“ ihren ersten relevanten Niederschlag in der Veröffentlichung eines Studentenkollektivs an der SHfBK Berlin: „Modell zur Revision des CURRICULUMS“ (1969). Seither gründeten sich Fachzeitschriften, wurden Resolutionen auf Kunsthochschulkonferenzen und Studentenvollversammlungen verabschiedet, Reformkommissionen eingerichtet – geändert an der Ausbildungssituation der Kunstpädagogikstudierenden in Bayern hat sich nichts. Der Studienverlauf bleibt anachronistisch wie eh und je; studentische Berufungsvorschläge – unterstützt vom Akademiesenat – wurden unter fadenscheinigen Begründungen vom Kultusministerium abgelehnt; die Selbstorganisation des Studiums durch studentische Tutorien wurde von derselben Behörde durch ministeriellen Erlass verboten, was die betroffenen Studenten natürlich nicht bewog, ihre Arbeitsprojekte abzubrechen; jedoch der Versuch der Institutionalisierung dieser in das Hochschulstudium konnte nicht angegangen werden. Offizielles Hochschulstudium ebenso wie Staatsexamen laufen – von geringen Änderungen abgesehen – wie vor einem Jahrzehnt ab, lange jedoch nicht mehr ...

Die Tendenzen staatlicher Bildungsplanung in der BRD

Die nach der Rekonstruktionsperiode des westdeutschen Kapitalismus auftretenden Verwertungsschwierigkeiten, die ihren Ausdruck in den nationalen Krisenerscheinungen von 1966/67 und 1969 und der Verflechtung in die „Währungskrise“ des gesamten imperialistischen Systems von 1971 fanden, hatten ihre unmittelbaren Auswirkungen auch auf die Organisation staatlicher Bildungsplanung. Die „Unbekümmertheit“ der fünfziger und frühen sechziger Jahre, die die kurzfristigen profitorientierten Interessen der Einzelkapitale widerspiegelt, kollidierte spätestens dann mit den langfristigen Inter-

Anmerkungen zur Reform der Kunstpädagogik:

Kunsterziehung oder visuelle Kommunikation?

essen der Aufrechterhaltung kapitalistischer Produktion, als die verfügbaren Reserven an Arbeitskräften erschöpft waren und das Qualifikationsniveau dieser sich zwangsläufig verbessern mußte. Die *technokratische Bildungsreform* versucht nun diese der kapitalistischen Produktion und Reproduktion eigenen Schwierigkeiten einzuzgrenzen durch Einführung des dreigliedrigen Schulmodells (Primärstufe, Sekundärstufe I und II), „Reform“ der Lehrlingsausbildung und integrierte Gesamthochschule. Gerade im *Hochschulrahmengesetz-Entwurf* der Bundesregierung vom 3. 12. 1970 zeigt sich die Bedrohung und Liquidierung demokratischer Rechte der Studenten. So z. B. in der drohenden Abschaffung der verfaßten Studentenschaften (AStA usw.), in den Bestimmungen über die sog. Mitwirkungsgremien, die eine wirkungsvolle Mitarbeit durch Teilnahme-, Friedens- und Schweigepflicht von vornherein zu-

nichte machen und deren Beteiligungs-schlüssel von den einzelnen Landeshochschulgesetzen selbst festgelegt werden wird. Für Bayern hat der derzeitige Münchner Uni-Rektor Lobkovicz bereits einen Schlüssel von 7:1:1:1 (Professoren/Assistenten/nichtwissenschaftliches Personal/Studenten) vom Kultusministerium gefordert. Die radikale Verkürzung und Verschulung des Studiums wird durch die Einführung einer *Regelstudienzeit von sechs Semestern* für die Masse der Studenten erreicht werden, lediglich einer kleinen privilegierten Schicht von besonders Angepaßten wird ein Aufbaustudium ermöglicht werden: Hier entblößt sich die Strategie der Spaltung der Studierenden in akademisches Fußvolk (dem auch die pädagogische Intelligenz angehören wird) und die Aristokratie der Führungskräfte, der es vorbehalten sein wird, die ideologische Ausrichtung spät-kapitalistischer Wissenschaft zu bestimmen.

AKADEMIE DER KÜNSTE

17. NOV. 20h

TECHNOKRATISCHE SCHULREFORM: BILDUNG OHNE KUNST, MUSIK UND LITERATUR

INFO

ZUR PROTEST- VERANSTALTUNG

1

Arbeitsgemeinschaft Kunst und Erziehung in der NGBK und Aktionsgruppe Studienreferendare Biko/W

Die *Funktion des Lehrers* im Kapitalismus besteht bekanntermaßen zum einen in der Vermittlung von Sachwissen (Qualifikation der Ware Arbeitskraft) und zum anderen in seiner Vermittlerrolle als Stabilisator möglicher Konfliktsituationen (ideologische Funktion). Gerade seine zweite Aufgabe soll durch die Verschulung und „Effektivierung“ des Studiums garantiert werden; parallel hierzu sind die jüngsten Relegationen dezidiert demokratischer und fortschrittlicher Lehrer und Schüler zu sehen.

Auch im Fach Kunstpädagogik haben sich die professoralen Bildungsplaner in den sog. *Frankenthaler Beschlüssen* bereits für das sechssemestrige Regelstudium mit einer gesamten Semesterwochenstundenzahl von 120 und die Hinzufügung eines zweiten Faches ausgesprochen. Auf der letzten Fortbildungstagung für bayerische Kunsterzieher im Dezember 1971 in München hat zwar eine überwältigende Mehrheit gegen diese Bestrebungen innerhalb des eigenen Faches protestiert, eine wirkungsvolle Opposition gegen technokratische Bildungsplanung ist jedoch nur im solidarischen Handeln der *gesamten* pädagogischen Intelligenz innerhalb einer fortschrittlichen Lehrerorganisation möglich.

Veränderungen in der Kunstpädagogik: Von der „musischen Erziehung“ zur „Visuellen Kommunikation“

Als gegen Ende der sechziger Jahre die Diskussion um die Revision von Curriculum und Didaktik (1) in der allgemeinen Pädagogik stärker um sich griff, regten sich auch in der Kunstpädagogik die ersten Anzeichen zur Neubestimmung dieses Faches. Die musiche „Kunsterzie-

hung“ als Erziehung durch Kunst wurde zum „Kunstunterricht“ als Erziehung zur Kunst uminterpretiert. Als wichtigster Vertreter der „Problemlösung von bildnerischen Prozessen als Lehr- und Lernprozessen“ gilt G. Otto (2). Ihm gelang es, die Profilneurose der Kunsterziehung mit Hilfe von aktuellen pädagogischen Leerformeln weiterhin zu verschleiern; allerdings nicht mehr als „Abfallprodukt“, sondern im modernen technokratischen Gewand des Kunstunterrichts. Seine Aufteilung in die vier pädagogischen Bereiche: sachlogischer, genetischer, kommunikativer, historischer Aspekt lässt trotz der Beschwörung von „Produktion und Reflexion“, von „Einübung nicht normierten Verhaltens im ästhetischen Übungsfeld“ usw. dieses „Übungsfeld der Toleranz“, in dem sich „weitesten Sinne Menschsein dokumentiert“, Kunstunterricht auch weiterhin als unverbindliche Spielwiese bürgerlicher Verhaltensdispositionen gelten. Die veränderte Qualifikationsstruktur der Ware Arbeitskraft beansprucht im Bereich der Berufsausbildung veränderte, „offenere“ Verhaltensformen, um die „entwickelte Industriegesellschaft“ auch weiterhin als Klassengesellschaft reproduzierbar zu erhalten.

Diese Veränderung des Curriculums im Sinne Ottos ist freilich schon auf der allgemeindidaktischen Ebene bei Robinson festgelegt, dem es zwar um eine „Bereitschaft zur Veränderung“, allerdings als „Bestimmung relevanter Lebenssituationen in der heutigen Wirklichkeit der in ihnen geforderten Funktionen“ (3) geht. Die neueren Bestrebungen zur Revision der Kunstpädagogik erkennen die Beschränktheit der ottonischen Ansätze, die sich für Bayern besonders bei Dauher/Seitz zeigen (4), „Kunstunterricht

in der Industriegesellschaft im Sinne Ottos garantiert und produziert ein unqualifiziertes, weil unpolitisches Konsumverhalten zur Kunst . . . Kunstunterricht ist ebenso unpolitisch wie Kunsterziehung; die eine Form tradiert und sichert ebenso wie die andere ein bestimmtes Bewußtsein von Kunst und mit diesem die zu solchem Bewußtsein führenden Bedingungen“ (5).

„Visuelle Kommunikation“ als nicht nur neue Bezeichnung, sondern als Konzipierung der Veränderung bisheriger Kunstpädagogik im Hinblick auf Einbeziehung sämtlicher visueller Phänomene (von den herkömmlichen Reproduktionstechniken bis zu den entwickelten elektronischen Medien) und Interaktionen in die Theorie und Praxis des Unterrichts befindet sich bislang erst im Stadium des Aufbaus. Es ist auch noch keine irgendwie einheitliche Konzipierung entstanden. Schon im fundamentalen Bereich der Ableitung der Lernziele aus der Struktur und den Bewegungsgesetzen gesellschaftlicher Realität lassen sich eminente Abweichungen feststellen. So ist bereits jetzt die Gefahr der Angleichung der „Visuellen Kommunikation“ an die „Erfordernisse der technokratischen Leistungsgesellschaft“ festzustellen (6), was dem Interesse derjenigen, die diesen Begriff entwickelten, sicherlich widerspricht.

Als Initiatoren der „Visuellen Kommunikation“ gelten Autoren der Zeitschrift „Ästhetik und Kommunikation“ und Kunsterzieher wie Möller, Ehmer, Giffhorn u. a. „Der Kunstunterricht in seiner bisherigen Form muß abgeschafft werden. An seine Stelle tritt nicht ein technokratisch reformiertes Unterrichtsfach, sondern ein gesellschaftskritisches Fach Visuelle Kommunikation, das sich zu legitimieren hat an seinem Beitrag für gesamtgesellschaftliche Veränderungen“ heißt

„Pädagogische Bewährung“ und „Gesamthaltung“

Referendare der Kunsterziehung auf dem Wege in die Praxis.

Von Alfred Lachauer

Die Ausbildungssituation der Kunsterzieher (KE) in Bayern ist nur ein Sonderfall der allgemeinen Ausbildungsmisere.

Was leistet die Akademie für die Berufsvorbereitung eines KEs?

1. Die Ausbildung der KE hat mit der Ausbildung der Lehrer anderer Fächer folgende Gemeinsamkeiten:
 - a) Trennung von Fachstudium und Unterrichtspraxis
 - b) kein erziehungswissenschaftliches Studium. (Das sogenannte „Pädagogikum“ ist ein Hohn und nicht erwähnenswert, da die zweiseitigen vier Wochenstunden auf die spätere Unterrichtspraxis nicht bezogen sind.)
2. Das Fachstudium an der Akademie besteht in einem individuellen künstlerischen Tun, ohne den geringsten Bezug auf den Unterricht und daher weitgehend unverwertbar. Selbst wenn der einzelne Akademieabsolvent sich in der einen oder anderen Technik der bildnerischen Darstellung spezialisiert und qualifiziert hat, die in den Kunstunterricht sinnvoll einzbezogen werden könnte, ist dies aufgrund der konkreten Schulsituation (Klassenfrequenz, Raumnot) fast unmöglich.

Alle derzeitigen Vorschläge des Ministeriums zur Verbesserung der Ausbildung der Lehrer tendieren allein auf die Aus-

klammerung der Lehrerausbildung aus den wissenschaftlichen und künstlerischen Hochschulen.

Hieryon ist auch die Kunsterzieherausbildung betroffen. Z. B. will man auch die KE bei einer geplanten Reform der Ausbildung in eigens einzurichtende pädagogische Hochschulen abschieben oder auch in eigene Fachbereiche isolieren. Alle derartigen Vorschläge resultieren aus einer falschen Schlußfolgerung aus der derzeitigen Ausbildungsmisere. Nur die Integration von Fachausbildung und erziehungswissenschaftlicher Ausbildung, verbunden mit der Integration der derzeitig getrennten zwei Ausbildungsabschnitte: Hochschule und Seminar bedeutet eine höhere fachliche Qualifikation und eine adäquate Vorbereitung auf den Lehrberuf.

Die katastrophale Situation an der Akademie hat zwei Komponenten:

- a) wie allgemein im Bildungssektor: die fehlenden Geldmittel
- b) die undemokratische Struktur des Hochschulwesens, die sich in der Akademie dadurch auswirkt, daß sie als nachgeordnete Behörde noch nicht einmal die mageren Selbstverwaltungsrechte anderer Hochschulen besitzt. Die Ministerielle Fachaufsicht wird in der offiziellen Berufspolitik wie überall rigoros gehandhabt. Poli-

tische Absichten und absolut fehlende Fachkompetenz bilden hierbei oft die Grundlage kultusbürokratischer Entscheidungen.

Die erziehungswissenschaftlichen Fächer fehlen ganz. Das Studium der Kunstgeschichte orientiert sich nicht an den Erfordernissen des Unterrichts in der Schule und bleibt ohne pädagogische Wirksamkeit.

Die Ausbildung des Kunsterziehers im Fachstudium ist eine Farce. Den Bankrott einer solchen Ausbildung bestätigt der für die Kunstpädagogik zuständige Referent im bayerischen Kultusministerium, wenn er zur Aufbesserung des Ansehens des KEs an der Schule ein zweites Unterrichtsfach, etwa Erdkunde oder Biologie – vorschlägt. (1) Diese „Aufbesserung des Ansehens“ ermöglicht keine qualitative Verbesserung der Ausbildung, wenn man bedenkt, daß die Studiendauer von acht Semestern auf sechs Semester Fachstudium gekürzt werden soll. In dieser verkürzten Ausbildungsdauer sollen nun parallel zwei Fachstudien geleistet werden.

Derartige Tendenzen sollen dazu dienen, auf billige Weise den Lehrermangel in den naturwissenschaftlichen Fächern zu beheben.

Die Tatsache, daß die Referendare völlig unvorbereitet auf die Probleme des Unterrichts in die Seminare geschickt werden, bleibt bestehen.

Die Ausbildungssituation der Referendare im Seminar

Die zweite Ausbildungsphase im Seminar steht der Akademieausbildung unvermittelt und beziehungslos gegenüber. Lediglich der handwerkliche Charakter der Akademieausbildung findet in der praktischen Unterrichtstätigkeit eine Entsprechung. Sie besteht ausschließlich in einer praktischen Einübung der Handhabung des Unterrichts.

An der Akademie ist die Ausbildungssituation bestimmt durch die völlige Trennung der Fachausbildung von der späteren Unterrichtstätigkeit (– theoretische Qualifikation in den Erziehungswissenschaften erfolgt, wenn überhaupt, im selbstorganisierten Studium der Studenten). Im Seminar erhält die Unterrichtstätigkeit keine erziehungswissenschaftliche Aufarbeitung, so daß von einer reflektierten Unterrichtspraxis nicht die Rede sein kann. Die konkrete Ausbildungssituation sieht folgendermaßen aus: Instituationalisierte Lehrveranstaltungen wie: Fachsitzungen, Hospitationen, allgemeine Sitzungen in den Fächern Psychologie, Pädagogik, Beamtenrecht werden nach Form und Inhalt weitgehendst allein von den Seminarlehrern bestimmt.

a) die **Fachsitzungen** – sie sollen nach offizieller Definition beispielhaft nach Anlage und Verlauf für den Unterrichtsverlauf sein. Die in den Fachsitzungen zur Sprache kommenden Themen können unter folgenden Punkten zusammengefaßt werden:

- Angaben darüber, wie Disziplin und effektiver Unterricht in den verschiedenen Altersgruppen und Altersstufen gewährleistet werden soll, werden als didaktische Modelle ausgegeben.
- Themenwahl für den Unterricht wird den persönlichen künstlerischen Interessen des Referendars (Originalität der Künstlerpersönlichkeit) überlassen.
- Mangels der Theorie des Faches (fehlende pädagogische Bestimmung der Rolle der Kunsterziehung in der Schule) bleiben Angaben über erstrebenswerte Ziele im Unterricht allgemeine, nichtssagende Leerformeln, wie z. B. „Kreativität“, „Sensibilität“, „kritisches“ oder „bewußtes Sehen“ etc. p.p.

– Die Effektivität des Unterrichts wird letztenendes danach bemessen, ob alle Schüler beschäftigt waren, ob sie „dichte Ergebnisse“ produziert haben, und ob sie sich diszipliniert verhalten haben.

– Notwendigerweise wird die Organisationsfrage des Unterrichts zum Hauptgegenstand der Fachsitzungen. (30% der allgemeinen Lehrerarbeit besteht aus Verwaltungskram.)

b) die **Hospitationen**. In den Hospitationen, die den Charakter exemplarischen Unterrichts haben, erfolgt eine Veranschaulichung der praktischen Handreichungen, die in den Fachsitzungen von den Seminarlehrern dargeboten werden. Das Hauptgewicht der Unterrichtsdemonstrationen liegt auf der Einführung eines Themas, das dann anschließend von den Schülern bearbeitet werden soll. Die Beliebigkeit der Themenwahl mangels einer Gesamtkonzeption des Unterrichts macht ideenreiche Tricks erforderlich, um die Schüler zur gestellten Aufgabe jeweils wieder neu zu motivieren, deren Sinn ihnen letztenendes verborgen bleiben muß. Diese Motivierung wird durch eine möglichst originelle Einführung erreicht. Gewöhnlich werden die Referendare vor der Hospitation nicht mit dem vorbereiteten Konzept für diesen betreffenden Unterricht bekanntgemacht (inhaltliche Themenangabe, Methode der Vermittlung, Zielvorstellungen). Daher läßt sich eine nachträgliche Besprechung des Unterrichts (sofern sie überhaupt stattfindet – was die Ausnahme ist) nicht mehr rückbeziehen und kann somit auch keinen Lernprozeß in Gang setzen.

Der Sinn dieser Veranstaltungen liegt also offenbar weniger in einer gemeinsamen Aufarbeitung der Unterrichtsproblematik als vielmehr in der Demonstration der Handhabung der Disziplin, der Originalität der Themenstellung und der unterrichtlichen Vorgehensweise der Seminarlehrer, die insgesamt als „pädagogisches Geschick“ den Referendaren zur Nachahmung empfohlen werden.

c) die **allgemeinen Sitzungen**. Die allgemeinen Sitzungen: Schulpsychologie, Beamtenrecht und Schulkunde (Pädagogik) werden von allen Referendaren einer Seminarschule gemeinsam in einstündigen wöchentlichen Vorlesungen absolviert. Allen diesen Veranstaltungen ist gemeinsam, daß sie ihre Problematik weitab von der konkreten Unterrichts- und Schulsituation, zum Teil aus den persönlichen

Interessen und Kenntnissen des Referenten beziehen, zum Teil aus der abstrakten Problematik eines Rechtswesens, das unvermittelt und unverbunden zum Unterricht und sonstigen Lehrveranstaltungen ist. In seltenen glücklicheren Fällen wird beispielsweise die Schulpsychologie von einem Fachmann gegeben. Diskussionen (z. B. über den Demokratiebegriff im Beamtenrecht) zwischen den verschiedenen Fachbereichen sind aus Sachgründen (durchzunehmende Stoffmenge!) unerwünscht und bleiben wegen der allgemeinen Isolation der verschiedenen Fachseminare untereinander und wegen der bestehenden Trennung vom Lehrerkollegium wirkungslos.

Die Folgen dieser Ausbildung für die konkrete Lehrtätigkeit des Referendars

Vorbereitung und Durchführung des selbständigen Lehrversuchs des Referendars geschieht unter folgenden Bedingungen:

- fehlende fachliche Qualifikation
 - veralteter Lehrplan
 - unausgewiesene Zielvorstellungen.
- Diese Lage wird erschwert durch den Anspruch, der an den Referendar gestellt wird, einen möglichst originellen Unterricht halten zu müssen. Das unter diesen Bedingungen notwendig entstehende Konkurrenzverhalten der Referendare untereinander, wird von den Seminarleitern zum Prinzip der Ausbildung gemacht.

Isolation des einzelnen Referendars ist die Folge.

Der einzelne Referendar ist in diesem Ausbildungsabschnitt bis zum 2. Staatsexamen einer dauernden unausgesprochenen Examinierung ausgesetzt. In dieser Zeit macht sich der Seminarleiter sein „Bild“ vom jeweiligen Referendar, das sich zum Schluß handfest in den Examsnoten „Pädagogische Bewährung“ und „Gesamthaltung“ ausdrückt (2) Unter diesen Umständen ist das „Experimentierfeld Unterricht“ für den Referendar ein rein formales Zugeständnis der Ausbildungsordnung.

Unvorbereitet auf die Probleme der Lehrtätigkeit (mangelnde Kenntnis über gruppendynamische und entwicklungspsychologische Probleme, Probleme der Vermittlung – Methodik fehlt überhaupt) ist der Referendar nicht in der Lage die sich abspielenden Unterrichtsprozesse, eigene Fehler und Schwierigkeiten richtig einzuschätzen.

Das fehlende begriffliche Instrumentarium zur adäquaten Beurteilung der eigenen Stellung im Unterricht hat für ihn zur Folge, daß er sein „Versagen“ als selbstverschuldete Unfähigkeit und mangelnde pädagogische Begabung beurteilt. Die Unkenntnis über die allgemeine Bildungsmisere, immer wieder anzutreffende politische Indifferenz der Referendare lassen die Probleme der Ausbildung als die persönlichen Probleme zwischen Ausbildern und Referendaren erscheinen.

Die Rolle der Seminarleiter im Ausbildungsbereich

Sicher wäre es verfehlt die Schuld an dieser schlechten Seminarausbildungssituation pauschal den ausbildenden Seminarleitern in die Schuhe zu schieben. Während ihres individuellen Aufstiegs zum Seminarlehrer, dann -leiter, haben sie sich meistens ebensowenig mit erziehungswissenschaftlichen Fragen beschäftigen können, wie die Referendare, die sie heute ausbilden. Auch sind sie nicht darauf vorbereitet worden Lehrer auszubilden und bei der unzureichenden Lehrerfortbildung haben sie auch keine Gelegenheit mehr zur Weiterbildung. Trotzdem aber tragen sie einen großen Teil Mitschuld an der derzeitigen schlechten Ausbildung, da sie aufgrund ihrer offiziellen Stellung die Ausbildung im Seminar weitgehend selbst bestimmen. Hierbei haben sie zwei Aufgaben zu erfüllen: a) die fachliche Qualifizierungsaufgabe, b) die Anpassungsaufgabe.

zu a)

Die Verunsicherung der Seminarleiter in ihrer Aufgabe als Ausbilder ist durch die allgemeine derzeitige Unsicherheit über die Zielvorstellungen des Faches und durch die eigene mangelnde Qualifikation bedingt.

Die systematische Ausklammerung theoretischer Probleme in den Fachsitzungen ist der Ausdruck einer Theoriefeindlichkeit, die Hans-Joachim Gamm als typisch für die Lehrer einer traditionellen idealistischen Pädagogik beschreibt:

„Die Lehrerbildung bleibt noch hinter der technologischen Pädagogik und der formierten Bildung zurück, die zu durchschauen ihr die Kriterien fehlen. Sie ist noch weitgehend durch die traditionelle idealistische Pädagogik geprägt und verlängert die ideologische mittelständische Bewußtseinslage der Lehrer. Ihre praktische Irrelevanz hilft, die Theoriefeindlichkeit der Lehrer zu begründen.“

In den meisten Fällen produziert Lehrerbildung, was schon die Schule vorher bei ihren Absolventen besorgte: Vereinzelung, Angst, Leistungsneurosen, unpolitische Vorstellungen und blinde Anpassung.“ (3)

Diese Theoriefeindlichkeit diffamiert jeden Ansatz einer Diskussion über schwierige, inhaltliche Probleme als „endlose Grundsatzdebatten“, die in den „Sachproblemen“ nicht weiterbringen. So werden, wie in manchen Seminaren, weder die veralteten Konzepte der „musischen Erziehung“ auch nur im Ansatz in Frage gestellt oder hinreichend kritisiert, noch neue Konzepte aufgegriffen und diskutiert.

Statt präziser Angaben inhaltlicher Zielvorstellungen werden von Seiten der Seminarleiter „Denkanstöße“ oder ein Aufguß gängiger Didaktiken, die unbefragt übernommen werden, angeboten. Andererseits jedoch verlangen sie die Formulierung der Lernziele und deren Konkretisierung von den Referendaren in den schriftlichen Unterrichtsvorbereitungen. Die Ausbilder stellen an die Referendare Ansprüche, denen sie selbst nicht gerecht werden können. Von daher erklärt sich auch die Abneigung der Seminarleiter ihre eigenen exemplarischen Unterrichtsstunden zur Diskussion zu stellen. Gewöhnlich haben die Referendare nur sehr begrenzt die Möglichkeit exemplarischen Unterricht zu hören. Obwohl die Ausbildungsordnung für die gesamte Dauer der Ausbildung begleitende Hörstunden vorsieht, ziehen es die Seminarleiter meistens vor, nur zu Anfang der Ausbildung einige wenige Hörstunden zu geben.

Entgegen den Bestimmungen, die eine allmähliche Einübung der Lehrerrolle und den ersten selbständigen Unterricht des Referendars fruestens für den dritten Ausbildungsmontag vorsieht, hält man an manchen KE-Seminaren eine Schocktherapie für wirkungsvoller. Nach dem Motto einer „Schwimmpädagogik“: Man lernt am besten schwimmen, wenn man gleich ins Wasser gestoßen wird, – bekommt ein Teil der Referendare die Folgen dieser sportlichen Methode gleich von Anfang an zu spüren. Ein rascher Rollenwechsel vom Studenten – zum Lehrerstatus, die plötzliche Konfrontation des Referendars mit den Schülern bewirkt einerseits Verunsicherung des Referendars, erhöht jedoch andererseits dessen Anpassungswilligkeit.

Der handwerklich-imitative Charakter der Ausbildung wird von den Seminarlei-

tern angestrebt: („Wir sind hier die Praktiker.“) Dazu gehören: Fehlende Systematisierung und Zersplitterung der Arbeitsprozesse. Die Arbeit des vorherigen Seminars bleibt unausgewertet, wird nicht weitervermittelt und jedes Seminar muß daher seine Arbeit völlig „neu“ anfangen. Gruppenarbeit als kollektiver Lernprozeß wird diffamiert: „Nur der Schwache braucht die Gruppe, der Starke setzt sich von selber durch.“ Gemeinsamen Unterrichtsvorbereitungen wird mangelnde Originalität vorgeworfen, da man die individuellen Anteile der Arbeit nicht beurteilen könne. Dagegen wird von den Referendaren die Auffassung vertreten, daß für die Qualifizierung der Lehrer zunehmend selbstorganisierte Gruppen, und zur Verminderung der Anpassungzwänge (verbunden mit der Einübung solidarischen Handelns) kollektive Lernprozesse eine Notwendigkeit sind.

zu b) die Anpassungsaufgabe

Ein Hauptgesichtspunkt bei der Ausbildung der Referendare liegt auf einer möglichst reibungslosen Einpassung in den Schulbetrieb auf Kosten der Qualität der Ausbildung und letzten Endes auch auf Kosten der Schüler.

Hiermit ist die Gefahr der kritiklosen Anpassung der Referendare an eine selbst reformbedürftige Praxis gemeint, was gewiß nicht im Interesse der Schule liegen kann, soll sie ihre Aufgaben erfüllen.

Diese Gefahr besteht hauptsächlich in dem Zwang zur Anpassung der Referendare an die bestehende Schulsituation, der sich dahingehend auswirkt, daß Qualifikationen, die die Referendare von der Hochschule mitbringen nicht für den Schulbetrieb nutzbar gemacht werden. So begegnen die Seminarleiter z. B. den Bestrebungen der Referendare mit entschiedener Ablehnung, die darauf abzielen den Bereich der bisherigen formalen Kunsterziehung inhaltlich zu erweitern. Mit Anweisungen wie: Kunsterziehung habe kein Sozialkundeunterricht zu sein etc., vertreten sie eine Auffassung der „Musischen Erziehung“, nach der die Kunsterziehung von allen anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens scharf getrennt ist, und allen anderen Bereichen übergeordnet wird. Die Realitätsferne und Politikfeindlichkeit dieses Unterrichts basiert auf der Tradition der „Musischen Erziehung“ auch wenn die gängigen modernen Konzepte (Reinhard Pfennig, Gunther Otto etc.) sich als Gegner der „Musischen Erziehung“ erklären.



Filzstiftzeichnung, Schüler einer Realschule, 13 Jahre: „So san's de Lera“

Konsequent werden alle schulpolitischen Fragen im Seminar ausgeklammert. Selbst das Opfer dieses Anpassungsdrucks der autoritären Schule vermeiden die Seminarleiter jedes politische Engagement. Ängstlichkeit als lehrtypisches Verhalten, Furcht vor Gefährdung ihrer Karriere, lässt sie die Schule zum entpolitiserten Raum erklären.

Jedoch die Verpflichtung des Lehrers zur sozialen Stellungnahme im Erziehungsfeld im Sinne einer Aktualisierung der Verfassungsnormen und darüberhinaus die Verpflichtung bildungspolitischer Stellungnahme ergeben sich bereits zwingend aus dem Dienstestand, den jeder Lehrer leisten muß.

Dieser Dienstestand beinhaltet ja nicht nur ein im Beamtenrecht festgelegtes Treueverhältnis zum Staat, sondern auch ein

Treuegelöbnis auf den Text der entsprechenden Verfassungen, etwa den Artikel 128/1 der bayr. Verfassung: Jeder Bewohner Bayerns hat Anspruch darauf, eine seinen erkennbaren Fähigkeiten und seiner inneren Berufung entsprechende Ausbildung zu erhalten.

Anmerkungen:

- (1) Referent für Kunsterziehung des bayr. Kultusministeriums Reg. Dir. Vecchioni auf der Kunsterziehertagung am 10./11. Dezember 1971. Süd. Zeitung vom 15. 12. 1971
- (2) Ausbildungsordnung von 1964 für das Lehramt an den Gymnasien in Bayern. Sonderdruck 1969. Münchner Zeitungsverlag, Mü 3, Pressehaus Bayerstraße, DM 1.80.

(3) J. Beck und H. J. Gamm: Verhindert die Pädagogik die Schulreform? 7 Thesen aus: Ästhetik und Kommunikation Heft 1/1970 Rowohlt-Verlag DM 4.—

Literaturhinweise.

- „Sozialpsychologische Aspekte einer Reform der zweiten Phase der Lehrerbildung“ von J. J. Koch/H. Pfeifer in: Die Deutsche Schule Heft 7/8 1971 Hermann Schoedel Verlag KG Hannover, DM 2.50
- „Probleme der Lehrerausbildung“ in: Gesellschaft und Schule Heft 02 Herausgegeben von der Fachgruppe Gymnasien der GEW Verlag Neue Deutsche Schule Verlags-GmbH 43 Essen, Schützenbahn 11

Reformvorschlag der GEW

Antrag des Arbeitskreis der Referendare der GEW zur Verbesserung der Ausbildung der Referendare. Dieser Antrag wurde auf dem Bundesfachgruppenausschuß der Fachgruppe Gymnasien am 9./10. Okt. 1971 in Frankfurt verabschiedet. Aus: Die demokratische Schule, GEW, Nr. 12/1971

Verbesserung der Ausbildung

A: Langfristig – Integrierte einphasige Ausbildung nach Schulstufen an Gesamthochschulen (Material: A. Klönne, b:e 9/71, S. 45)

B: Kurzfristige Forderungen

1. Reformierung der bestehenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen in folgenden Punkten
 - a) Orientierung der Hochschulausbildung an der gesellschaftlichen Praxis durch Verankerung entsprechender Lehrinhalte in den Ausbildungs- und Prüfungsordnungen
 - b) Institutionalierte Zusammenarbeit der Studienseminare mit den Hochschulen (Austausch von Dozenten und Fachlehrern)
 - c) Regelmäßige Freistellung der Fachlehrer und Seminarlehrer zur Fortbildung (Hochschulveranstaltungen)
 - d) Berücksichtigung und Erprobung neuer Unterrichtsformen und -medien.
2. Demokratisierung der Seminarverhältnisse
 - a) Einführung einer Seminarkonferenzordnung, die die folgenden Punkte enthalten muß:
 - Trennung von Dienststellenleitung und Leitung der Seminar konferenz
 - Kollegiale Seminarleitung, wählbar auf Zeit durch die Seminar konferenz, Ausschreibung der Stellen
 - Wählbarkeit der Fachleiter auf Zeit (siehe Seminarleitung)
 - Paritätische Mitbestimmung der Referendare
 - Rechtzeitige Ausschreibung von Stellen für die Referendare
2. Feststellung der Eignung
 - Abschaffung der Lehrproben und „Gesichtsnoten“, Ersatz durch laufende Unterrichtsprotokolle,
 - diese werden von einer paritätisch besetzten Fachgruppen konferenz verfertigt
 - Abschaffung der mündlichen Prüfung und der Hausarbeit
 - Gesamtbeurteilung: Zusammenfassung aller Protokolle über Unterrichtsveranstaltungen des Referendars durch eine ebenso paritätisch besetzte Abschlußkonferenz
 - Feststellung der Lehrbefähigung nur an Hand objektiv überprüfbarer Kriterien in Form von „Geeignet – Nicht geeignet“ anstatt des herkömmlichen Sechstersystems, das den komplexen Leistungen eines Pädagogen nicht Rechnung tragen kann.
 - Falls das Ergebnis „Nicht geeignet“ vorliegt, Anspruch auf ausführliche Berufsberatung sowie Gewährung einer finanziellen Beihilfe zur Umschulung.

Ausbildungsbestimmungen für das Lehramt an Gymnasien (Bayern)

Die Vorschläge des AKRA zur Verbesserung der Ausbildung der Referendare beziehen sich hauptsächlich auf die folgenden im Auszug wiedergegebenen Bestimmungen der derzeit noch gültigen Ausbildungsvorschriften

Aus: Prüfungsordnung (PO) und Ausbildungsordnung (AO) für das Lehramt an den Gymnasien in Bayern, Sonderdruck Münchener Zeitungsverlag

zu A: Die derzeitige Ausbildung für das Lehramt an Gymnasien basiert auf der Trennung in die wissenschaftliche oder künstlerische Ausbildung (Hochschule) und die pädagogische Ausbildung (Vorbereitungsdienst Seminar) PO § 1

zu B: 1 a) Stoffe für Arbeitspläne für die Tätigkeit eines pädagogischen Seminars (ohne Rangfolge) · aus: § 17 der AO

- Die weltanschaulichen Grundlagen der Pädagogik; die Erziehung zum abendländischen Menschen, dessen Weltbild auf Antike, Christentum und eigenem Volkstum gründet;
- die Hauptgedanken der politischen Bildung und Sozialerziehung als Hinweise für die Durchführung des sozialkundlichen Unterrichtsprinzips in allen Fächern;
- der Aufbau des Schulwesens (. . .) das Gymnasium im besonderen (. . .)
- Bildungs- und Erziehungsaufgabe des Gymnasiums; Wege zur Charaktererziehung; Verhältnis von Lehrer und Schüler; Behandlung des Schülers auf den verschiedenen Altersstufen (. . .)
- Psychologie und Jugendkunde unter besonderer Berücksichtigung der Altersstufen zwischen 10 und 19 Jahren; Schülerbeobachtung und Schülercharakteristik
- die Hauptströmungen der Pädagogik seit dem 18. Jhd mit besonderer Betonung der Gegenwartsprobleme (Hervorhebung d.Verf.)

zu 2 a) derzeitiger Aufbau des pädagogischen Seminars · aus: § 8 AO

- die pädagogischen Seminare werden vom Staatsministerium f. Unterricht und Kultus (. . .) errichtet
- An der Spitze jedes päd. Seminars steht der Direktor der Schule (. . .)
- Dem Seminarvorstand stehen bewährte und erfahrene Lehrer als Seminarlehrer zur Verfügung
- Seminarleiter und Seminarlehrer werden vom Seminarvorstand vorgeschnallt und vom St. Minist. f. Unterricht und Kultus bestellt
- Seminarvorstand, Seminarleiter und Seminarlehrer sind Vorgesetzte der Studienreferendare (. . .) Dienstvorgesetzter der Studienreferendare ist der Seminarvorstand.

zu 2 b) Die Beurteilung der Studienreferendare · aus: § 56 PO gegen Ende der Ausbildungszeit erstellt der Seminarleiter im Einvernehmen mit den Seminarlehrern über jeden Studienreferendar eine Beurteilung, in der folgende Gesichtspunkte berücksichtigt werden:

1. Gesamthaltung des Studienreferendars (Diensteifer, Zuverlässigkeit, fachliches Interesse, Fortbildungsstreben, Einordnung in die Gemeinschaft, Umgangsformen, Berufsauffassung);
2. Unterrichtsgestaltung (Verteilung des Lehrstoffes, Vorbereitung des Unterrichts, (. . .) Haltung vor der Klasse);
3. Pädagogische Bewährung (Verständnis für Jugendliche, Kontaktfähigkeit, Erzieherisches Bemühen, Handhabung der Schulzucht).

Die Beurteilung soll die werdende Lehrerpersönlichkeit, und zwar Vorzüge wie Mängel in gleicher Deutlichkeit erkennen lassen.

Bildung der Gesamtnote · aus: 1. den drei Noten der Gesamtbewertung (§ 56), 2. der Durchschnittsnote aus den 3 Prüfungslehrproben, 3. der Note für die schriftliche Hausarbeit, 4. der Note für die mündliche Prüfung.

I. Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) ist eine der im Deutschen Gewerkschaftsbund vereinigten Einzelgewerkschaften. Die GEW selbst ist eine Einheitsgewerkschaft, d. h. in ihr sind jenseits berufsständischer Borniertheit alle pädagogischen Berufe – von der Vorschulerziehung bis zum Hochschulbereich – zusammengefaßt. Die GEW ist mit zur Zeit über 120 000 Mitgliedern, bei stark ansteigender Zuwachsrate, die größte Organisation der pädagogischen Berufe in der Bundesrepublik.

Die Frage der gewerkschaftlichen Organisierung rückt immer mehr ins Bewußtsein besonders der jungen, jetzt in die Berufspraxis einsteigenden Lehrer. Das gilt auch für die Kunsterzieher. So hat zum Beispiel die Fachgruppe ‚Kunst- und Werkerziehung‘ der bayerischen GEW einen überdurchschnittlich hohen Mitgliederzuwachs zu verzeichnen.

Trotz dieser Tendenz sind in der aktuellen, auf reputierlich hohem Niveau angesetzten, kunstpädagogischen Diskussion und im etwas bescheideneren Milieu des praktizierenden Kunsterziehers Positionen nicht selten, in denen die Frage der Organisation entweder überhaupt nicht gestellt wird, oder aber damit Befleckungsängste klinischen Ausmaßes verbunden werden. Mögen hierfür die verschiedensten Ursachen zugrunde liegen, so kann dennoch eine Gemeinsamkeit festgestellt werden: die Tatsache, daß man Schulwirklichkeit (und ihre politischen Zusammenhänge) nicht – noch nicht – kennt, oder nicht – nicht mehr – in der Lage ist, diese wahrzunehmen. Der auf Akademien vorangetriebene Prozeß der Entmündigung, dessen Leitbild nach wie vor das unpolitische, sich aus sich selbst, seiner „Sensibilität“ und „Spontanität“ regenerierende Künstlerindividuum ist, und die Fortführung der Entmündigung während der Referendarausbildung dürften die Hauptursachen organisationsfeindlicher Einstellung sein, diese Haltung wird aber nicht zuletzt von jenen Spätberufenen geteilt, die im musischen Gymnasium den Fokus künftiger Revolutionen erblicken. Es gab einen amerikanischen Mafioso mit Baskenmütze, der seine MP im Geigenkasten herumschleppte – im Sozialisationsbereich, hier und heute, geht es um schlichtere Dinge.

II. Es geht um die permanente Aktualisierung von Verfassungsinhalten, um das beharrliche Beimwortnehmen von in Lehrplanpräjudizien ausgesprochenen obersten Bildungszielen, wie „Erziehung im Geiste

Zur Frage der gewerkschaftlichen Organisierung von Kunsterziehern

Von Wieland Sternagel

der Demokratie“, „Einsicht in gesellschaftliche Wirkungszusammenhänge“ – „Fähigkeit in der Welt von heute verantwortungsvoll zu handeln“ usw. usw. . . . , und zwar unter Aufgabe der naiven Hoffnung irgendwelche curricular Erleuchteten wurden einem dies in naher Zukunft abnehmen. Zur Debatte steht auch der Diensteid des Beamten, von dem – wie im vorangehenden Aufsatz bereits angesprochen – sich zwingend eine Innovationsverpflichtung des Lehrers im pädagogischen Prozeß selbst und darüber hinaus im politischen Feld ableitet. (Auf die Frage der Verfassungskonformität des leibigen-schaftlichen Beamtengesetzes und DGB-Initiativen zu dessen Reform kann hier nicht eingegangen werden.)

Es geht auch um die aus Ahnungslosigkeit vielmals belächelte Lebenshilfe, wenn das Trauerspiel ein Ende finden soll, daß Generationen von Lehren durch den berufstypischen Anpassungswolf gedreht werden, um als isolierte Krüppel (Berufskrankheit: Haltungsschäden aller Art und Grade) herauszukommen, angepaßte Meineidige, die das Abonnement der „Zeit“ und den Overheadprojektor unterm Arm für ein Indiz von Fortschriftlichkeit halten; den heuchlerischen Plausch im Lehrerzimmer für Kollegialität ausgeben und das bißchen Nestwärme auf Kollegiumsausflügen und ähnlichen Geselligkeits-inszenierungen mit Solidarität verwechseln . . .

Der Lehrer muß befähigt werden die Strukturen seines eigenen Berufsfeldes immer umfassender zu analysieren. Einsicht in die gesellschaftlichen Determinanten seines Berufsfeldes und seiner selbst. Einsicht in die Bedingungen seiner Rolle als Funktionär und Opfer eines autoritären Systems öffentlich organisierter Bildung sind die Voraussetzung für die Rehabilitation von durch dieses Verküppelten bzw. für eine diesbezügliche Vorbeugung.

Hier hat zum Ausgleich der in allen Bereichen miserablen Lehrerausbildung selbstorganisierte, kompensatorische Erwachsenenbildung anzusetzen. Der wachsende Lern- und Bewußtwerdungsprozeß der Lehrer kann nur kollektiv und organisiert vorangetrieben werden, nur so seine Kontinuität gewahrt und zugleich die Isolierung des einzelnen aufgehoben werden. Hiermit wird die Wahrnehmung der Notwendigkeit, aber auch die richtige Einschätzung der Möglichkeiten an Boden gewinnen, im Erziehungsprozeß selbst und durch diesen im gesamtgesellschaftlichen Rahmen zur Überwindung undemokratischer Strukturen, oder – schlimmeren Falls – zur Erhaltung des status quo beizutragen.

Erziehung im Geiste der Demokratie setzt ein demokratisches Bildungssystem voraus. Demokratisierung des Bildungsbereichs ist isoliert von der Demokratisierung aller anderen gesellschaftlichen

Bereiche nicht möglich. Veränderung im Erziehungsbereich ist unlösbar verbunden mit der Notwendigkeit, daß der Erzieher selbst erzogen werden muß. Alles zusammen ist von der Organisationsfrage nicht zu trennen.

III. Die folgenden programmatischen Zitate sollen belegen, daß die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft dieser Erkenntnis grundsätzlich entspricht und damit zur relevanten Lehrerorganisation wird. Auf die verschiedenen Strömungen in der GEW kann hier nicht eingegangen werden, festgestellt sei, daß ein kollektiver Lernprozeß innerhalb des Verbandes stattfindet.

1. Die Gründung der GEW als Gesamtverband von Lehrern, Erziehern und Wissenschaftlern aus allen Bereichen des Bildungswesens und ihre Eingliederung in den Deutschen Gewerkschaftsbund waren Entscheidungen für ein gesellschaftspolitisches Engagement der GEW, das weitreichender und umfassender angelegt ist als das der Volksschullehrervereine. (Die GEW wurde in Anknüpfung an die Tradition der Volksschullehrervereine des 19. Jh. gegründet). Diese Entscheidungen waren eine Festlegung der GEW auf eine Bildungspolitik im Dienste einer und eingebettet in eine Gesellschaftspolitik zur Erreichung der sozialen Demokratie im Bündnis mit und orientiert an den Interessen der unselbständigen Arbeitenden. (Erich Frister, Bundesvorsitzender der GEW, Januar 1971, Nr. 3 der sog. Frister-Thesen)

2. Im folgenden eine Textkollage aus Präambel und den wirtschaftspolitischen Grundsätzen des Grundsatzprogramms des Deutschen Gewerkschaftsbundes und damit auch Grundsatzprogramm der GEW. Auch auf die Gefahr hin nichts Neues zu sagen, scheint es nicht unangebracht, hier in verkürzter Form das DGB (GEW)-Grundsatzprogramm bekannt zu machen:

Eines der charakteristischen Merkmale der modernen Industriegesellschaft ist der fortschreitende Konzentrationsprozeß in der Wirtschaft, der in den Großunternehmen und Unternehmensgruppen zu einer Machtzusammenballung ungewöhnlichen Ausmaßes führt. Damit wächst die Gefahr des Mißbrauchs wirtschaftlicher Macht – zu wirtschaftlichen, aber zu politischen Zwecken – ständig. Der demokratische Staat hat die Pflicht, diesen Mißbrauch zu verhindern. Die Entwicklung in der Bundesrepublik hat zu einer Wiederherstellung alter Besitz- und Machtverhältnisse geführt. Die Großunternehmen sind erstarkt, die Konzentra-

tion des Kapitals schreitet ständig fort. Die Ungerechtigkeit der Einkommens- und Vermögensverteilung, die Abhängigkeit vom Marktgeschehen, von privater Wirtschaftsmacht und die Ungleichheit der Bildungschancen sind nicht überwunden. Die Arbeitnehmer, d. h. die übergroße Mehrheit der Bevölkerung, sind nach wie vor von der Verfügungsgewalt über die Produktionsmittel ausgeschlossen. Ihre Arbeitskraft ist auch heute noch ihre einzige Einkommensquelle.

Zur Kontrolle der wirtschaftlichen Macht in ihren vielfältigen Formen sind – je nach Ausmaß und Bedeutung – verschiedene Methoden anzuwenden. Entscheidend ist, daß der Mißbrauch wirtschaftlicher Macht verhindert und eine soziale Gestaltung der Wirtschaft gesichert wird. Insbesondere fordern die Gewerkschaften: die Demokratisierung und Neuordnung der Unternehmensverfassung, die wirkungsvolle Ausgestaltung der Monopol- und Kartellkontrolle, die Überführung von Schlüsselindustrien und anderen markt- und wirtschaftsbeherrschenden Unternehmen in Gemeineigentum.

Grundlage für den sozialen und kulturellen Fortschritt und die soziale Sicherheit in allen Teilen der Welt ist die Erhaltung des Friedens. Die Bereitstellung von Mitteln für soziale und kulturelle Zwecke darf nicht durch Rüstungsausgaben beeinträchtigt werden.

Die Gewerkschaften kämpfen um die Ausweitung der Mitbestimmung der Arbeitnehmer. Damit wollen sie eine Umgestaltung von Wirtschaft und Gesellschaft einleiten, die darauf abzielt, alle Bürger an der wirtschaftlichen, kulturellen und politischen Willensbildung gleichberechtigt teilnehmen zu lassen. Nur wenn es gelingt eine solche Ordnung zu schaffen, wird die Freiheit des einzelnen, die Freiheit der Gemeinschaft und eine wahrhaft demokratische Gesellschaft in allen ihren Lebensformen verwirklicht werden . . . (Was hat das mit Kunsterziehung zu tun?)

3. Es ist davon auszugehen, daß Schule von jeher die Widersprüche der bestehenden Gesellschaftsordnung reproduziert und – unterschiedlich stark – sowohl Herrschafts- als auch Emanzipationsinteressen dient. Wenn unter Emanzipation die kollektive Befreiung aus Unterdrückung und unverschuldeten Unmündigkeit verstanden wird, dann hat die Schule die Aufgabe, den Abbau von Herrschaft durch Ideeologiekritik und Einübung

solidarischen Handelns voranzutreiben.

Die Demokratisierung des Bildungssektors ist eine notwendige, wenn auch nicht ausreichende Bedingung für die Emanzipation der Massen und für die Demokratisierung unserer Gesellschaft im Sinne einer Verringerung des Abstandes zwischen geschriebener Verfassung und Verfassungswirklichkeit.

4. Der Widerspruch der Schule spiegelt sich in der Rollenproblematik des Lehrers: als Pädagoge tendenziell der Emanzipation verpflichtet, steht er als Unterrichtsbeamter im Dienste von Herrschaftsinteressen. Das objektiv vorhandene Emanzipationsbedürfnis des Lehrers ist vielfach durch ein falsches Bewußtsein verdeckt, dem die Manipulation durch die herrschende Standes-, Aufstiegs- und Leistungsideologie verborgen bleibt. Geprägt durch den in Schule, Hochschule und Vorbereitungsdienst vorangegangenen Prozeß der Disziplinierung und zunehmenden Anpassung an die jeweils von oben gesetzten Normen, Rollenerwartungen und Prüfungsbedingungen bleibt der Lehrer so lange unter dem Druck eines autoritär-hierarchischen Systems und dessen breitgefächerten Disziplinierungsarsenal bis er so alt und müde und angepaßt ist, daß dem System von ihm keine Gefahr mehr droht. Der so unter Druck gehaltene Lehrer kann seine Schüler bestenfalls ein formales Demokratieverständnis lehren, aber nicht vorleben, was Selbständigkeit und aufrechter Gang ist.

5. Trotz der starken Hindernisse und Widerstände kann eine Demokratisierung der Schule schrittweise eingeleitet werden durch Reflexion, kritische Aufklärung und solidarisches Handeln. Erste Voraussetzung ist, die Überwindung ahistorischen Denkens, weil ihm entgeht, daß autoritäre Strukturen der Schule wesentlich aus dem Berufsbeamtentum des Absolutismus hervorgegangen sind und als geschichtliches Faktum grundsätzlich auch veränderbar, ja aufhebbar sind.

Notwendig ist zweitens, daß eine wachsende Zahl von Lehrern die Widersprüche in der Lehrerrolle wie im gesamten Bildungssektor als Widersprüche unserer Gesellschaftsordnung reflektiert und durch öffentliche Diskussion die kritische Aufklärung vorantreibt.

Der Kampf um die Demokratisierung von Schule und Gesellschaft kann mit Aussicht auf Erfolg nicht individualistisch und nicht mit noch soviel Civilcourage geführt werden, sondern nur kollektiv, indem er sich als Teil der über hundertjährigen Arbeiterbewegung und

Gewerkschaftsarbeit zur Emanzipation aus Unmündigkeit und Unterdrückung begreift. (Nach „Gegen die dienstliche Beurteilung des Lehrers, für die Demokratisierung der Schule!“, Diskussionsbeitrag in sechs Thesen, GEW Bezirksverband Oberbayern)

IV. Die GEW ist kein Versicherungsunternehmen für steigende Gehälter, sicheren Arbeitsplatz und berufliches Wohlergehen. Sie ist prinzipiell und pragmatisch eine gesellschaftspolitisch profilierte Gewerkschaft. Daher kann sie nicht zum Sammelbecken für alle Lehrer, Erzieher und Wissenschaftler werden. Die GEW hat es nicht nötig, wegen der Minderheit, die an ständischer Gliederung von Schule und Lehrerschaft festhält, die das Bündnis mit den unselbständig Arbeitenden ablehnt und die bei sozialer Ungerechtigkeit beharren will, ihr Profil aufzugeben. (FristerThese 10)

Die GEW hat Platz für Kunsterzieher aller Schulgattungen, die ihren Treueid auf die Verfassung ernst nehmen. Sie bietet kostenlosen Rechtsschutz und Solidarität für diejenigen, die im Praktizieren dieser Verfassungstreue von Repressalien der verschiedensten Schattierungen betroffen werden.

Die GEW hat seit langem ein detailliertes Programm zur Reform der Lehrerausbildung vorgelegt. Sie fordert den nach Schulstufen spezialisierten „Einheitslehrer“, d. h. gleiche Ausbildung und Bezahlung aller Lehrer aller Schulstufen. Somit kämpft sie auch für die Gleichstel-

lung – in Ausbildung und Bezahlung – der Kunsterzieher an den Volksschulen, genannt Werklehrer, mit den Kunsterziehern an Realschulen bzw. Gymnasien. Die Werklehrer werden bislang, bei noch schlechterer Ausbildung und wesentlich größerer Belastung (höhere Stundenzahl, größere Klassenstärken) mit der empörend niedrigen Bezahlung nach A 9 abgespeist. (Die GEW ist dabei einen Streikfonds einzurichten.)

Die GEW ist eine der ärmsten Gewerkschaften. Aufgrund des außerordentlich schnellen Mitgliederzuwachses der letzten beiden Jahre steht sie vor enormen organisatorischen Schwierigkeiten. Das gilt auch für die organisierten Kunsterzieher, die in Bayern in einer eigenen Fachgruppe zusammengefaßt sind. Diese ist nach der Phase des Aufbaus jetzt dabei, Organisationsformen zu entwickeln, die die bisherige isolierte Arbeit der organisierten Kollegen vor allem in der Provinz überwinden sollen.

Unter ständiger Berücksichtigung der Notwendigkeit, fachidiotisches Vorgehen unbedingt zu vermeiden, muß die gesellschaftliche Organisierung von Lehrern dennoch an den unmittelbaren fachspezifischen Problemen und Bedürfnissen angelegt sein und für den einzelnen Lehrer in seiner Unterrichtspraxis konkrete Vorteile erbringen. Nur so ist der abstrakte Appell an das Organisationsbewußtsein durch konkrete „Attraktivität“ zuersetzen.

Es ist geplant mit Hilfe eines Periodikums und eines Dia-Austauschprogramms

bisher nur im Ansatz entwickelte Formen kollektiver Praxis voranzutreiben. Daß die so vergessenen Unterrichtseinheiten dem oben skizzierten emanzipatorischen Ansatz entsprechen müssen, versteht sich von selbst. Der durch kollektive Unterrichtsvorbereitung einzusparende enorme Zeit- und Energieaufwand wird der weiteren Qualifizierung und dem Kampf für die Demokratisierung der Schule zugute kommen. Die organisierten Kunstpädagogikstudenten und die Kunsterzieher in den Schulen müssen im Rahmen der GEW eine Integration von Ausbildung und Praxis herbeiführen. Hierdurch wird das selbstorganisierte Studium der Studenten praxisbezogener werden, während die Kollegen in der Praxis in diesem gewonnene Ergebnisse übernehmen können.

Auf Emanzipation kann man sich schnell einigen. Aber wie soll sie im Kunstunterricht, an welchen Gegenständen gelehrt?

Einigkeit herrscht darüber, daß die didaktischen Konzepte musischer Erziehung, auch wenn sie im wissenschaftlichen Hemd aus Lernpsychologie oder Informationsästhetik herumlaufen, abgewirtschaftet haben. Ihre ideologische Funktion ist auf breiter Front erkannt, sie sind untauglich, wenn Erziehung Ausstattung zur Daseinsbewältigung sein soll.

Konkretisierung und Überprüfung neuer didaktischer Ansätze muß permanent, kollektiv und organisiert geschehen. Deshalb: macht die GEW stark.

Deutsche Volkszeitung

Nr. 4 / 20. Januar 1972

„Wacht auf, Verdummte dieses Staates...“

GEW-Junglehrer konstatieren Bonner Bildungsbankrott / Gegen Diskriminierung demokratischer Lehrer

Mit der Verabschiedung von Arbeitsschwerpunkten zur Bildungsplanung beschloß der „Ausschuß junger Lehrer und Erzieher“ in der GEW (AJLE) am 8. Januar seine diesjährige Bildestellung in Saarbrücken. Der vorliegende Zwischenbericht zum Bildungsgesamtplan sei nicht nur qualitativ völlig unzureichend, sondern mit seinen industrieorientierten Tendenzen auch kein Beitrag zur Demokratisierung des Bildungswesens. Die Delegierten waren sich einig: Das herrschende Bildungssystem wolle im Elend des herrschenden Systems. Um die politischen Schlüßfolgerungen entspannen sich harte Auseinandersetzungen.

Fritz Rodewald, der Vorsitzende der AJLE, gefielte die Bildungspolitik der sogenannten Reformkoalition mit bellendem Sarkasmus: „Wir beträumen in diesen Tagen den Tod eines von einem an schrecklichen, allzuengeschränkten Kindes Ende so schnelles Ende hatte man jedoch nicht erwartet. Ich meine der sozial-liberalen Koalition liebstes und schwächstes Stiefkind, die Bildungsreform. Überall im Lande nimmt man Abschied von ihr, obwohl das vielen noch immer nicht bewußt ist. Alles sozial-liberalen Gehätsche hat nun genutzt. Makabere Todesangst, die Mehrheit der Sicherung aller den weiterhin ihr Vertrauen schenken wird. Dieser Tod zwingt uns, den Betroffenen und Leidtragenden die

Parole zuzurufen: „Wacht auf, Verdummte dieses Staates, diestats man noch in diese Schulen zwingt!“ Der SPD/FDP-Regierung mache Rodewald den Vorwurf, daß sie keinen Stellen auch nur in Anstalten des Zentrums der kapitalistischen Wirtschafts- und Gesellschaftssystems entgegengestellt zu haben. So sei es den Finanzministern der Länder und des Bundes erlaubt worden, die Bildungsreform fiskalisch auszuhängen. Der zunächst forschrittsmäßig anmutende Entwurf zum Hochschulrahmen gesetzte in sein Gegenteil verkehrt und zum offensichtlichen Ordnungsrecht. Auch auf der Saarbrücker Tagung tauchten jene wortradikalen Phrasen auf, die seit den programmatischen Aussagen des sogenannten Oberursel-Papiers und des Haa-

Ausstoss von im Schneierverfahren fabrizierten akademischen Haftsaalbeitern. Kindergarten, Volksschule, Grundschule, Sekundarschule. Diskussionsbeiträte sollten konzentriert bei ihrer gegenwärtigen Struktur bei ihrer gesamtgesellschaftlichen Arbeit die Klassen- gesellschaft der BRD.

Professor Elmar Altvater vom Otto-Suhr-Institut (West-Berlin) bestätigte in seinem wissenschaftlichen Referat, daß der die Ausbildung organisierende Staat „lediglich Ausdruck der Kapitalverhältnisse in der modernen Gesellschaft“ sei. In die sozialen Bedürfnisse erfülltes Bildungswesen könne nur in einer veränderten Gesellschaft erreicht werden. Es gelte „den Handlungsspielraum der Gewerkschaften im Sinne des Sozialismus zu nutzen“. Die Junglehrer selbst hätten eine Kritik der bürgerlichen Denk- und Bewußtseinsformen zu leisten.

Mit eben dieser Kritik der bürgerlichen Denkweise haben die Junglehrer in der GEW derzeitig noch augenscheinlich Schwierigkeiten. Auch auf der Saarbrücker Tagung tauchten jene wortradikalen Phrasen auf, die seit den programmatischen Aussagen des sogenannten Oberursel-Papiers und des Haa-

se-Papiers die Diskussion in der AJLE beeinflussten. In diesen „Straßenkämpfen“ wie in „einigen“ Saarbrückener Diskussionsbeiträgen wurde als frontales Ziel der gesellschaftlichen Arbeit die sozialistische Revolution angegeben;

der Kampf um eine einheitlich und geschlossen handelnde Ge- werkschaft wie um die bürgerliche und gesamtgesellschaftliche Mitbestimmung wurde. In diese Richtung zielte dann auch die Kritik des GEW-Vorsitzenden Erich Frister, der die unvermittelten Vorstellungen dieses Theoretiker mit dem Hinweis dämpfte, die Mehrheit der Erzieher und Wissenschaftler in der GEW sei gegenwärtig weit davon entfernt, die GEW als sozialistische Organisation zu verstehen. Die Junglehrer wiederholten ih-

rein scharfer Widerspruch gegen den DKP-Beschluß des Hamburger Senats, politische Aktivitäten demokratisch engagierter Lehrer und Erzieher durch Entlassung oder Nichtbeleihung zu bedrohen. Diese Praxis verletzt garantierte Grundrechte und verfolgt offenbar die Absicht, politisch nichtkonforme Bürger mundtot zu machen.

Zusammen mit den Bestrebungen der wachsenden Militarisierung der Schule habe der Ver-

such der Herrschenden, politische Duckmäuser und Untertanen heranzuziehen, gefährliche Dimensionen angenommen. Wenn sie befanden die Lehrer, daß sich der Wider-

stand aller Demokraten und Sozialisten entgegengesetzt werden. M. J.

Kunst - erzieher - ausbildung an der Akademie Nürnberg

1969-1972

Unser Bericht stellt in redaktioneller Zusammenfassung eine Arbeit von Gert Fröhnsfeld/Eduard Gieseggi vor, die ihres Umfangs wegen hier nicht wörtlich wiedergegeben werden kann. Die Arbeit wird aber in Kürze als Umdruck erhältlich sein (Kontaktadresse: Eduard Gieseggi, 8551 Unterleinleiter Nr. 153).

„Heiter, in fast klösterlicher Abgeschiedenheit, haben sich unsere Werkräume in dem lichten Wald eingenistet. In völliger Freiheit, die freilich nicht mit Anarchie verwechselt werden darf, kann hier jeder in eigener Verantwortung sein Talent entfalten. Wir haben ein kostbares Gut zu verwahren und weiterzugeben. Zwar können wir keinen zum Künstler machen, der nicht den schöpferischen Funken in sich trägt, aber für die wenigen, die berufen sind, schaffen wir über eine kurze, aber wichtige Wegstrecke entscheidende Voraussetzungen für ihr künstlerisches Wachstum.“ Franz Winzinger, Professor für Kunstgeschichte und Ehrenmitglied der Akademie Nürnberg (Akademiebroschüre 1971).

Ein vielleicht bezeichnendes Schlaglicht auf die Auseinandersetzung um die KE-Ausbildung an der Akademie Nürnberg wirft der Umstand, daß der Akademiepräsident Prof. Wunnibald Puchner KE-Studenten an der Techn. Hochschule ausgebildet sehen möchte, da ihr Intellektualismus den „schöpferischen Funken“ ausschließe, während gleichzeitig technische Disziplinen von Textildesign bis Architektur die Hälften der Professoren und Studenten stellen.

Gemäß solcher Einstellung scheiterten alle Initiativen, eine KE-Ausbildung in Nürnberg einzurichten. Wo konnte in Nürnberg in einer Malklasse das Studium aufgenommen werden, doch zur Prüfung mußte der Übertritt in die Münchner KE-Klasse von Prof. Zacharias erfolgen, denn die Münchner Akademie besaß und besitzt trotz Dezentralisierungsplänen das Prüfungsmonopol für KE in Bayern.

Das WS 69/70 brachte für Nürnberg Neues: durch eine kultusministerielle Anordnung wurde gegen die Widerstände der Akademieleitung überraschend eine Klasse für KE eingerichtet, allerdings ohne die Bereitstellung entsprechender Mittel. Wegen der Bereitschaft Prof. Eusemanns zur zusätzlichen Betreuung der Klasse, stimmte die Akademieleitung dieser Einrichtung zu, bestand aber auf einer völligen Isolierung der KE-Abteilung und plante, diese Klasse in ein räumlich und organisatorisch von der Akademie getrenntes Institut zu überführen. So wurde auch über die Presse verbreitet, daß in Nürnberg nach 4 Jahren erstmals die 1. Staatsprüfung für das Kunstlehramt an Gymnasien abgenommen werde: die Alternative zu München war ausgewiesen.

Erste Zweifel an der Realisierung dieses Konzepts wurden im Februar 1970 in der studentischen Forderung ans Kultusministerium nach einer gesicherten Übergangslösung laut, die Studium wie Abschluß in Nürnberg auch vor Gründung eines eigenständigen Institutes erlauben sollte.

Das Ausbildungskonzept Prof. Eusemanns nährte weitere Zweifel: Wie Eusemann in einem Aufsatz („Kunsterziehung und Umweltgestaltung“) und in einem detaillierteren 8-Semesterplan darlegte, soll die KE-Ausbildung im engsten Zusammenhang mit der von Konsum-Designern

stehen. An die Stelle der kulturpessimistischen Ideologie tritt industriebewußte Ästhetik. Gemäß einem formalen Begriff von Ästhetik bestimmt Eusemann den Bereich optischer und haptischer Objekte als Gegenstand von „Kunsterziehung“. Da alle Menschen nur als Konsumenten gesehen werden, da in Kunsterunterricht wie in kapitalistischem Markt Ästhetik eine Rolle spielt, werden der Ausbildung von Designer im Dienst von Verkaufsstrategien und der von Lehrern im Dienste des staatlichen Schulsystems dieselben Prinzipien zugrundegelegt. Der Schein der Progressivität entlarvt sich als Konzeption zur Konditionierung auf das Leben im Kapitalismus von heute und morgen. Ästhetik-bedingte Illusionen werden nicht durchschaubar. Von Bezügen zur konkreten Unterrichtspraxis ist das Eusemannsche Konzept schließlich ganz frei.

Solchen Vorstellungen entsprechend verliefen die ersten vier Semester unter Einschränkung auf die Design-Problematik im Sinne einer Designer-Ausbildung. Der Bezug zur KE wurde durch moralische Appelle „hergestellt“. Die Bewußtlosigkeit der Grundlehre- und Wirkstättenübungen, die losgelöst von Verwertungsproblematiken absolviert wurden, verstärkte sich durch folgende Momente:

1. Prof. Eusemann benutzte seine Doppelfunktion als Alibi für ausbleibende Aktivitäten und für die fehlende Interaktion zwischen sich und den KE-Studenten.

2. Eine Revision des Ausbildungskonzeptes aufgrund eingebrachter Kritik blieb aus. Die im WS 70/71 vorgenommene Zweiteilung der KE-Klasse verfolgte das Ziel, die Erstsemester von den Fortgeschrittenen zu trennen.

3. Kritik an der inhaltlichen Füllung von Ausbildungskomplexen wurde allenfalls verbal als „relevant“ anerkannt.

4. Das Lehrangebot für Theorie war vollkommen unzureichend: Zum einen wurden die periodisch wiederkehrenden Vorlesungen und Übungen nicht auf die Bedürfnisse der KE-Studenten zugeschnitten. Zum anderen wurden oberflächlich oder gar nicht veränderte Veranstaltungen als „speziell auf die Kunsterzieher“ abgestimmte proklamiert (z. B. die Vorlesung „Ästhetik des Sichtbaren“ von G. Fuchs, die sich identisch als „Ästhetik für Schüler“ im Sonderheft 1970 von „Kunst und Unterricht“ findet). Die eine Ausnahme, nämlich die eigens für KE eingerichtete Übung in darstellender Geometrie und Perspektive, verlor ihren positiven Aspekt dadurch, daß sie nur für die in der KE-Klasse eingeschriebenen Studenten vorgesehen war, so daß höhersemestrige Studenten aus freien Klassen gezwungen wurden, in die KE-Klasse überzutreten, obwohl sie sich nicht in Nürnberg prüfen lassen konnten und wollten.

5. Ein Problembeußtsein für Theorie und Praxis der Kunsterziehung und daraus abgeleitete studentische Eigeninitiativen entwickelten sich nur mühsam. Ein Teil der Studenten blieb bei der Vorstellung vom Kunsterzieher als „Künstler mit Auskommen“ verhaftet. Erst im Sommersemester 1971 bildete sich endlich ein fester „Arbeitskreis Curriculum“, der unter dem Thema „Lernziele und Ausbildungsziele der Kunsterziehung“ von studentischer Seite her den Bezug zwischen KE-Ausbildung und Schule herzustellen bemüht war.

Mit dem absehbaren Ende des Sommersemesters 1971 wurde für die im 4. Fachsemester stehenden Studenten des 1. KE-Jahrgangs die Frage der Prüfungsfähigkeit in Nürnberg dringlich. Da Initiativen von Seiten der Akademie nicht

erfolgten, stellte die Studentenvertretung am 10. 5. 71 an das Kultusministerium den Antrag, die Organisation des Studiums bzw. der Prüfungen der wissenschaftlichen Begleitfächer verbindlich zu regeln. In einem nachfolgenden Gespräch mit der Akademievertretung gab Präsident Puchner erstmals von einer kultusministeriellen Entschließung (KME) vom April 71 Kenntnis, nach der „die Entscheidung darüber, ob die Kunsterzieher in Zukunft weiterhin an den Akademien oder aber an den Universitäten ausgebildet werden sollen, . . . im Rahmen der Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten, die . . . bis spätestens 1. 8. 1972 erfolgen muß, getroffen werden“ würde. Am Tage dieses Gesprächs traf die KME vom 3. 6. 1971 ein, in der festgestellt wurde, daß die Studierenden der KE in Nürnberg nur bis zum 4. Semester bleiben könnten; die weiteren Semester müßten – wie gehabt – in München abgeleistet werden, weil in Nürnberg keine Prüfungsabnahme vorgesehen sei. Gegen diese Entschließung erhob die Studentenschaft energischen Protest, der schließlich zu zwei Gesprächen mit dem zuständigen Referenten Dr. Eberl führte. Diese Gespräche und eine darauf erlassene neue KME ergaben ein völlig anderes Bild von der Entwicklung und der Situation der KE-Abteilung an der Akademie Nürnberg, als diese selbst es stets verbreitet hatte:

1. Das Ministerium hatte 1969 gefordert, die KE-Ausbildung in Nürnberg dürfe über Modellversuche nicht hinausgehen und müsse den Charakter eines Provisoriums annehmen und beibehalten.

2. Die Planung der KE-Klasse sei nie über einen viersemestrigen Ausbildungsgang hinausgegangen. Die Planung eines KE-Institutes sei noch nicht in ein konkretes Stadium getreten und stünde zunächst gar nicht zur Debatte,

Die von der Akademieleitung ausgegangenen Fehlinformationen kommen somit einer bewußten Täuschung der Studenten gleich.

Vierlei konnte schließlich dennoch erreicht werden:

1. Das Ausbildungsvolumen ist offiziell auf einen 6-semestrigen Studiengang erweitert worden.

2. Die wissenschaftlichen Fächer Philosophie und Erziehungswissenschaft können an der Universität Erlangen-Nürnberg abgeleistet werden.

3. Nach Meinung der Gesprächsteilnehmer soll ein 8-semestriger Ausbildungsgang „angestrebt werden“.

4. Der Übertritt von der Akademie Nürnberg an die Akademie München kann ohne formale Hürden erfolgen.

Damit war außer einer Übersicht über die bestehenden Regelungen wenig gewonnen. Im Gegenteil: die aufgetretenen Unklarheiten hatten Prof. Eusemann dazu veranlaßt, von der kommissarischen Leitung der KE-Abteilung zurückzutreten und fühlte sich vom Datum seiner einseitigen Erklärung an von allen Verpflichtungen entbunden.

Bei der Besetzung der zur Planstelle erhobenen Position wurde schließlich der mühsam auch von Studenten erarbeitete Dreievorschlag übergangen. Berufen wurde der von Präsidenten Puchner ins Spiel gebrachte Studienrat Günter Dollhopf, der sich selbst als freier Künstler versteht und dem die Schularbeit eine Last ist. („Dollhopf ist nicht Pestalozzi und Pestalozzi ist nicht Dollhopf“.). Die Berufung eines solchen Mannes kann nur als Versuch verstanden werden, die in Ansätzen in Nürnberg gewonnene Bewußtseinsbildung unter den KE-Studenten durch die Pflege unbewußter Künstlerideale wieder zu verschütten.

Gemeinsam das Grundgesetz verteidigen!

Protest gegen die Beschlüsse des Senats von Hamburg und der Innenminister der Länder gegen demokratische Beamte im öffentlichen Dienst.

Von Peter Schütt

Der Senat der „Freien und Hansestadt“ Hamburg hat am 23. November 1971 in einer Grundsatzentscheidung festgestellt, daß die Ernennung zum Beamten auf Lebenszeit bei politischen Aktivitäten in rechts- und linksradikalen Gruppen unzulässig ist. Dies gilt nach Auffassung des Senats erst recht im Erziehungsbereich und jedenfalls dann, wenn der Betreffende in den genannten Gruppen besonders aktiv ist. In seiner Entscheidung geht der Senat davon aus, daß ein Beamter nach § 6 und § 55 des Hamburgischen Beamten gesetzes durch sein gesamtes Verhalten die Gewähr dafür bieten muß, daß er sich jederzeit zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung im Sinne des Grundgesetzes bekennt und für ihre Erhaltung eintritt. Diese Entscheidung gilt auch für die Beantwortung der Frage, ob ein Beamter in der Probezeit seine Eignung bewiesen hat.“

Dieser Beschuß hat weit über Hamburg hinaus den entschiedenen Protest engagierter Demokraten hervorgerufen.

So protestierten gegen die Senatsentscheidung zahlreiche Gruppen der Jungsozialisten, der SPD-Kreisverband Hamburg-Nord und – im Parteiorgan „Vorwärts“ – der bekannte sozialdemokratische Publizist Immanuel Geiss; die ASten zahlreicher Universitäten und Pädagogischer Hochschulen, die Hamburger Hauptversammlung der GEW, mehrere Gruppen der ÖTV, der Kreisjugendausschuß des Hamburger DGB; Schülerverbände und Schülerzeitungen, geschlossene Kollegien einzelner Schulen, die Vertrauensleuteversammlung des Schulkreises Hamburg-Bergedorf, Elternräte und zahlreiche Einzelpersönlichkeiten.

Bei aller Unterschiedlichkeit der politischen Standpunkte stimmen die Kritiker des Hamburger Senatserlasses in der Befürchtung überein, daß durch diese obrigkeitstaatliche Verfügung, die ohne jede parlamentarische Aussprache und Abstimmung erfolgt ist, geschweige denn vorher in der Öffentlichkeit diskutiert wurde, die im Grundgesetz gewährleisteten Rechte der Bürger aus-

ser Kraft gesetzt werden. Für die Betroffenen bedeutet er eine massive Einschränkung der politischen Betätigung und Bewegungsfreiheit.

Politisch stellt der Erlaß einen Rückfall in die Zeit des kalten Krieges dar. Während sich die Bundesregierung nach außen hin bemüht, durch eine Politik der Verständigung und der Anerkennung der Realitäten den Frieden in Europa sicherer zu machen, wird durch derartige Maßnahmen im Innern erneut der Antikommunismus geschürt und all den Kräften Vorschub geleistet, die mit allen Mitteln versuchen, den Weg zum Frieden und zum gesellschaftlichen Fortschritt zu blockieren. Dieser Widerspruch in der Regierungspolitik äußert sich am deutlichsten im Jahresbericht des „Verfassungsschutzes“, den Innenminister Genscher am 11. Januar 1972 der Öffentlichkeit vorlegte: dort werden Aktivitäten für die Ratifizierung der Verträge, für eine europäische Sicherheitskonferenz in den Bereich verfassungsfeindlicher Bestrebungen eingordnet.

Der Beschuß des Hamburger Senats und die Erklärung der Innenminister der Länder von Anfang Januar, sie stimmten mit dieser Entscheidung im Prinzip überein, richtet sich gegen alle gesellschaftskritischen Kräfte, die hierzulande „mehr Demokratie wagen“ wollen, für sozialen Fortschritt eintreten und dem Diktat der Konzerne und Rüstungsgewaltigen das Mitbestimmungsrecht der arbeitenden Bevölkerung entgegensetzen. In dem Beschuß ist zwar wörtlich von „links- und rechtsradikalen Gruppen“ die Rede, gemeint sind aber, das beweist nicht nur die behördliche Praxis, ausschließlich linke Gruppen. Während in Hamburg bis heute zwölf Staatsanwälte im Dienst sind, die juristisch an der Liquidationspolitik der Nazis in Osteuropa beteiligt waren, während weiterhin Kriminalbeamte und Polizisten im Einsatz sind, die zwischen 1933 und 1945 im Hamburger KZ Fuhlsbüttel Tausende von Antifaschisten zu Krüppeln geschlagen haben, während Lehrer, die Mitglieder der NPD sind, ungestraft gegen Frieden und Völkerverständigung hetzen dürften, sollen die Behörden rigoros von konsequenteren Demokraten und Sozialisten gesäubert werden.

Die Gleichsetzung von rechts und links, von Faschisten und Antifaschisten, von Mördern und Ermordeten, gehört hierzulande zu den infamsten Mitteln politischer Brunnenvergiftung. Sie ist aus echt Goebbelschem Ungeist geboren und dient ausschließlich dem Kampf gegen links. Das machen auch die Worte des hamburgischen Senatssprechers Vogel deutlich, der auf die Frage, warum bisher nur linke, nicht aber rechte Lehrer suspendiert wurden, zynisch antwortete: „Weil die Rechte sich nicht ungeschickt und in einer klaren taktischen Abrede davor gehütet haben, in ihrem Auftreten und in ihrer Programmatik belegten Anlaß für die Vermutung zu geben, daß sie, wenn sie erst die Mehrheit in diesem Lande hätten, das Grundgesetz abschaffen wollten.“

Innenpolitisch ist der behördlich, juristisch und ideologisch praktizierte Antikommunismus die Hauptwaffe der bundesdeutschen Rechten gegen die Verwirklichung des Grundgesetzes, gegen den Ausbau der Demokratie, der Mitbestimmung und der soziale Rechte vor allem der Arbeiter und Angestellten. Der Hamburger Beschuß ist in der Praxis ein Teil der antikommunistischen Hexenjagd, zu der Rainer Barzel auf dem Saarbrücker CDU-Parteitag aufge-

rufen hat. An der Spitze dieser Kampagne gegen die bundesdeutsche Linke stehen die von Strauß und Barzel angeführte CDU/CSU, der rechtsradikale „Bund Freiheit der Wissenschaft“ und der Springer-Konzern.

So war es der Hamburger CDU-Vorsitzende Rollmann, der die Verfolgung demokratischer Lehrer in Gang setzte, als er die Abberufung des Lehrers Alfred Dreckmann aus der westdeutsch-schwedischen Schulkommission betrieb. So war es der „Bildungsexperte“ der Hamburger CDU, Schröder, der den Senat ultimativ aufforderte, aus Schule und Hochschule alle die Kräfte zu entfernen, die sich aktiv für die Demokratisierung des Bildungswesens einsetzen, und so war es die Hamburger CDU-Fraktion, die der Bürgerschaft eine fünfzigseitige „Expertise“ über die „linksradikale Unterwanderung“ der Universität vorlegte, in der unverblümmt die Außerkraftsetzung der Grundrechte für Hochschullehrer und Studenten empfohlen wird. Das Auftreten der CDU im Stadtparlament und die „Interpretationen“ durch die Springerpresse machen klar: mit diesen Attacken gegen links soll nicht nur die DKP getroffen werden, es geht den Urhebern um einen Versuch, eine mögliche Neuorientierung der westdeutschen Politik insgesamt zu verhindern.

Wenn der Hamburger Senat und wenn andere sozialdemokratische Länderregierungen diesem verschärften Rechtsdruck nachgeben, machen sie sich zu Erfüllungsgehilfen der CDU, die zur Zeit nur ein Ziel kennt: mit Hilfe des Antikommunismus soll erneut eine Atmosphäre des Kalten Krieges geschaffen werden, um die Realisierung der Verträge von Moskau und Warschau, die Herstellung normaler völkerrechtlicher Beziehungen zur DDR und um die Beteiligung der Bundesrepublik an einer europäischen Sicherheitskonferenz zu verhindern. Entspannungsgegner Nr. 1 Franz-Josef Strauß hat offen erklärt, daß er nicht nur die Kommunisten, sondern auch den DGB, demokratische Publizisten und große Teile der SPD als seine Feinde betrachtet. Auf dem Hintergrund solcher Drohungen entsteht nur zu leicht eine vergiftete Atmosphäre, in der Denunziantentum, Schwarze Listen in den Betrieben, Rufmord, Zensur und Gesinnungsterror rasch um sich greifen.

Mit dem Hinweis auf die „politischen Aktivitäten“ der Betroffenen soll offenkundig jeder engagierte Student, jeder Jurist, Lehrer, Postbeamter und Staats-

bediensteter genötigt werden, sich ab sofort von Bürgerinitiativen, Protestdemonstrationen oder Streiks fernzuhalten und seine Faust höchstens in den eigenen vier Wänden zu ballen.

Das Vorbild, vom CDU-Vorsitzenden Echternach in Hamburg lobend hervorgehoben, ist der berüchtigte „Adenauererlaß“ vom 19. September 1950. Damals beschloß die Regierung Adenauers eine „Ausnahmeverordnung“ gegen die KPD und zehn weitere linke Organisationen und leitete damit eine sich ständig steigernde Verfolgung aller Demokraten und Friedensfreunde ein. Ihnen wurde die Beschäftigung im öffentlichen Dienst verbogen. Bundes- und Länderregierungen wurden angewiesen, „unnachsichtig die sofortige Entfernung aus dem Staatsdienst, und zwar bei Beamten auf Lebenszeit durch Einführung eines förmlichen Dienststrafverfahrens unter gleichzeitiger vorläufiger Dienstenthebung und Gehalts-einbehaltung, bei Beamten auf Widerruf durch Widerruf, bei Angestellten und Arbeitern durch fristlose Kündigung herbeizuführen.“

Diese Verordnung war ein eklatanter Bruch des kaum ein Jahr früher feierlich verabschiedeten Grundgesetzes. Sie schuf zweierlei Rechte für Deutsche und maßte sich mit der eigenmächtigen Erklärung, die KPD und ihre Bündnisorganisationen seien „verfassungsfeindlich“, ein Urteil an, das laut Verfassung nur dem Bundesverfassungsgericht zu steht. Doch selbst die Richter versagten bei der Durchführung des Erlasses die Gefolgschaft. In zahlreichen Urteilen der Arbeits- und Landgerichte, die von den Betroffenen angerufen wurden, hat das Adenauer-Regime seine Verfassungsfeindlichkeit amtlich bestätigt erhalten. Trotzdem hatten die sozialdemokratischen Landesregierungen und die SPD-Bürgermeister keine Bedenken, den Adenauer-Erlaß durchzuführen. Eine Reihe von Innenministern der Länder, unter ihnen der Hamburger Polizeiseparator, inszenierten nach berüchtigter Methode Fragebogenaktionen zur behördlichen Gesinnungsschnüffelei. Die Hysterie gipfelte folgerichtig im KPD-Verbot, in der Strafverfolgung gegen 500.000 als Kommunisten verdächtigte Bürger der BRD, in der Verabschiedung der Notstandsgesetze.

Auch heute wird wieder versucht, die Kommunisten in die „graue Zone“ abzudrängen, sie in den Verdacht der Illegalität zu bringen und ihrer Partei

anzuhängen, sie sei eine „verfassungsfeindliche Organisation“. Aber selbst durch die ewige Wiederholung gewinnt diese Mär nicht an Glaubwürdigkeit. Die Grundsatzklärung der DKP und die Thesen des Düsseldorfer Parteitages heben eindeutig hervor, daß die DKP im Gegensatz zu den Notstandsverfassern für die volle Wiederherstellung und Anwendung der im Grundgesetz verkündeten demokratischen Rechte arbeitet und daß ihre Tätigkeit sich auf der Basis der im Grundgesetz verankerten demokratischen Prinzipien vollzieht. Die Praxis der DKP bestätigt diese programmatischen Feststellungen.

Der Hamburger Senat und der westdeutsche Innenminister versuchen ihre Aktionen gegen die DKP mit dem Hin-

weis abzustützen, die DKP bekenne sich zum Marxismus-Leninismus und verstöße damit gegen die verfassungsrechtliche Ordnung. In den Thesen des Düsseldorfer Parteitages heißt es: Die DKP „gründet ihre ganze Tätigkeit auf die Theorie von Marx, Engels und Lenin. Die Weltanschauung der Kommunisten ist der Marxismus-Leninismus, für dessen freie Verbreitung in der Bundesrepublik die DKP kämpft.“ Die im Grundgesetz verbrieften Bürgerrechte legen ausdrücklich fest, daß niemand wegen seiner Weltanschauung benachteiligt werden darf, daß Forschung und Lehre frei sind. Wer den wissenschaftlichen Sozialismus für verfassungswidrig erklärt, verstößt gegen das Grundgesetz. Sein Vorwurf der Verfassungsfeind-

lichkeit schlägt auf ihn zurück.

Während die Spitäten der Unternehmerverbände, rechtsextreme Kreise und Sprecher der CDU/CSU das Grundgesetz für überholt erklären und seine Anpassung an die Machtansprüche des Monopolkapitals fordern, hat die DKP, haben SDAJ und Spartakus in vielfältigen Initiativen deutlich machen, daß sie mit allen demokratischen Organisationen gemeinsam die Grundrechte verteidigen. Inwieweit in diesem Lande das Grundgesetz Anwendung und Gültigkeit erfährt, hängt in ganz wesentlichem Maße vom Einfluß der Kräfte ab, die für seine Bewahrung eintreten. Dazu gehört nicht zuletzt die DKP, die Partei der Arbeiterklasse

Aktionen gegen Berufsverbote

Barzels geplanter Verfassungsbruch stößt auf Widerstand der Demokraten

„Gemeinsames Handeln von Demokraten und Sozialisten, von allen Menschen – unbeschadet ihrer sonstigen unterschiedlichen politischen Auffassungen, die nicht bereit sind, dem Abbau demokratischer Rechte weiter tapfer zuzusehen“, wird im Aufruf des VDS-Vorstandes als unbedingt notwendig gefordert. Auf einer Pressekonferenz in Bonn sprach sich der Sozialdemokratische Hochschulbund für die Unterstützung der Aktionen des VDS aus.

Der Angriff auf in der Verfassung garantierte Rechte erreichte einen Höhepunkt, als Rainer Barzel die Stellungnahme der CDU/CSU „zum Thema: Innere Sicherheit“ abgab. Dori heißt es: „Wenn die bestehenden Rechtsgrundlagen nicht ausreichen sollen, die DKP-Mitglieder aus dem öffentlichen Dienst auszuschließen, ist die CDU/CSU bereit, gemeinsam mit anderen demokratischen Parteien diese Rechtsgrundlage zu schaffen.“

Am 27. Januar wollten die Ministerpräsidenten und Länderinnenminister auf einer Tagung in Bonn den Beschuß des Hamburger Senats, keine kommunistischen Lehrer und Beamte mehr einzustellen, auf das ganze Bundesgebiet ausdehnen. Gegen dieses verfassungswidrige Vorhaben zeichnet sich eine immer breiter werdende demokratische Protestbewegung ab. Unter der Losung „Gegen den Abbau demokratischer Rechte! Für freie politische und gewerkschaftliche Betätigung in Bildung und Beruf! Gegen die verfassungswidrigen Berufsverbote!“ führt der VDS, die Dachorganisation von 80 westdeutschen Studentenschaften, zahlreiche Aktionen wie Teach-ins, Demonstrationen und Warnstreiks durch.

Klartext: die CDU will erneut demokratische Grundrechte abschaffen. Ungewollt bestätigt Barzel hier die Verfassungswidrigkeit des bisherigen Vorgehens gegen demokratische Lehrer und andere soziale Kräfte im öffentlichen Dienst. Das DKP-Präsidium bezeichnet in seiner Stellungnahme das Vorgehen gegen Kommunisten als Kette ohne Ende, „die alle treffen soll, die dem Großkapital unheimlich sind“. (Siehe Seite 4)

Auf seiner diesjährigen Bundestagung wiederholte der „Ausschuß junger Lehrer und Erzieher“ in der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft den „scharfen Widerspruch“ der Junglehrer gegen die Entschließung des Hamburger Senats, mit der politische Aktivitäten unter demokratisch engagierter Lehrer und Erzieher durch Enthaltung oder Nichteinstellung bedroht werden.

Auf ihrer Landesdelegiertenkonferenz am 16. Januar bezeichneten die baden-württembergischen Jungdemokraten den Plan, „DKP-Mitglieder oder deren Sympathisanten

nicht in den öffentlichen Dienst aufzunehmen“, als Bestandteil einer „verstärkt betriebenen Aushöhlung des Grundgesetzes“.

„Gegen die grundgesetzwidrige Diskriminierung demokratischer Gruppen“ und gegen die Nichtzulassung von Kommunisten und Spartakisten zu Lehrstellen an Schulen und Hochschulen protestierte die Vollversammlung der PH Weingarten aufs schärfste. Das Studentenparlament der Universität Saarbrücken beauftragte den ASTA der Hochschule eine Urabstimmung anzusetzen, um darüber zu entscheiden, ob am 27. Januar ein einstiger Warnstreik stattfinden soll.

In Kiel gründete sich eine Aktion „Demokratische Grundrechte verteidigen“, der Lehrer, Gewerkschaftsfunktionäre, Studenten, Richter, Professoren und Pastoren angehören.

tendenzen

Zeitschrift für engagierte Kunst, erscheint im 13. Jahrgang im Damnitz-Verlag. Redaktion, Auslieferung und Vertrieb: 8 München 13, Hohenzollernstraße 144. Tel. 0811/22 45 61
Heft Nr. 81

tendenzen erscheint 6mal jährlich. Bezugsbedingungen pro Abonnement-Bezug 6 Hefte zum Preis von DM 27.– (inklusive Porto und MWSt 5,5 %). Kündigung schriftlich spätestens bei Erhalt des vorletzten Abo-Heftes. Nicht gekündigtes Abonnement verlängert sich um einen weiteren Abo-Bezug.
Abo-Beginn mit jedem laufenden Heft. Das Abonnement ist spätestens nach Erhalt von zwei Heften zu zahlen, danach werden für jede Mahnung DM 5,- Gebühr erhoben. Lehrlings-, Schüler- und Studenten-Abonnement DM 23.–.

Lehrlings-/Schüler-/Studenten-Nachweis erforderlich.

Pro Einzelheft DM 5.– zuzüglich Porto, inklusive MWSt 5,5 %)

Redaktionskollegium: B. Bücking; B. und H. v. Damnitz; Dr. R. Hiepe (verantwortlicher Redakteur); H. Kolbinger, Carl Nissen, C. Schellemann, J. Scherkamp, E. Stegmann, G. Zingerl

Gestaltung: Hannelore Kolbinger – München

Redaktionsvertretung: Jürgen Waller, 1 Berlin 31, Gastheimerstr. 9.
Tel. 0311/87 16 77

Bankverbindung: Bankhaus Neuviens, Reuschel & Co., München Nr. 30/31 50 94

Postscheck: München Nr. 128 74

Inhaber: Dr. R. Hiepe, Kunsthistoriker, (Stammeinlage 65 %), 8 München 23, Rheinstraße 24; H. v. Damnitz, Maler, (35 %), 8022 Grünwald, An den Römerhügeln 6

Herstellung: Druckbüro Büchler, Augsburg, Hermannstr. 33

Titel- und Rückseite:
Filzstiftzeichnungen von 12–14 jährigen Schülern einer Realschule zum Thema: „Ja, so ist die Schule!“

Anmerkung zu diesem Heft

Aus redaktionellen Gründen mußte die Bearbeitung der Forderungen und Ansätze für die Kunstpädagogik im Vorschulbereich und im Bereich der Berufsschulausbildung, wie sie notwendig im Konzept einer integrierten Gesamtschule enthalten sind, zurückgestellt werden. Ebenso mußte ein Beitrag über die Situation der Fachlehrer an Volkschulen leider entfallen.

Die Redaktion

Engagierte Ausstellungen

Die Kultur der Kommune

Die Westberliner „Neue Gesellschaft für Bildende Kunst“ zeigte bis zum 23. Januar im „Haus am Lützowplatz“ die Ausstellung „Pariser Kommune 1871 in zeitgenössischen Documenten“. Ziel der Ausstellung war „mit den Zeugnissen der bildenden Kunst – der politischen Karikatur wie der Fotografie in ihren Anfängen – ein wichtiges Ereignis aus der Geschichte der Klassenkämpfe“ zu dokumentieren. „... individuelle, schöpferische Leistungen wie die von Daumier und Courbet, und das kollektive Engagement, wie es in der politischen Karikatur überwiegend zum Ausdruck kommt“ wurde „für die Tendenzen des historischen Fortschritts genommen“. Ausstellung Katalog und die umfangreichen Dokumentationen (1. Zum Stand der Produktivkräfte, 2. Zur Arbeiterbewegung in Frankreich, 3. Das Zweite Kaiserreich, 4. Die Dritte Republik, 5. Die Pariser Kommune von 1871) stellen dem bürgerlichen Ausstellungswesen ebenso eine neue Qualität entgegen wie den herrschenden Kunstgeschichtsauffassungen. Der Katalog enthält umfangreiche Bilddokumentationen der großenteils unbekannten politischen Karikaturen und Fotos aus der Vorgeschichte und Geschichte der Kommune. Wesentliche, hierzulande so gut wie unbekannte historische und kunstgeschichtliche Zusammenhänge bringen die Aufsätze der DDR-Historiker Markov und Hackethal zur marxistischen Einschätzung der Kommune, von Gorella zur politischen Karikatur, von Thomas Neumann zur Fotografie über Courbet und die Pariser Künstlervereinigung von Mausbach, über die Plakate der Kommune von Wolf und eine Reihe anderer Untersuchungen (Der Katalog kostet DM 10.– und ist bei der „Neuen Gesellschaft“, 1 Berlin, Hardenbergstraße 9 zu beziehen. Der Münchner Kunstverein wird die Kommune-Ausstellung im Sommer übernehmen.

Die „Neue Gesellschaft“ zeigt im März eine umfangreiche Guttuso-Ausstellung, mit einem Katalog mit Tex-

ten von Guttuso, Hiepe, Gorella und einer Dokumentation über die italienische Widerstandsbewegung gegen den Faschismus.

Konkrete Kritik

Die Galerie „art intermedia“ – Helmut Rywelski – in Köln stellte im Dezember und Januar „Konkrete Kritik“ aus – im Mittelpunkt die „Verbesserte Olympia-Edition“ der „Projektgruppe, Raum 86 a“ an der Münchner Kunsthochschule, Klasse Dahmen (tendenzen veröffentlichte einen Teil dieser Graphiken in der vorigen Ausgabe). Rywelski, der sich für die politischen Objekte Hans Peter Alvermanns engagierte, wollte seine Ausstellung mit Werken u. a. von Alvermann, Brehmer, Böhmer, Böttger, Grützke, Peitner, Neuenhausen als kulturpolitische Initiative: er veranstaltete Auktionen für Angela Davis (Erlös DM 450.–), einen Linksbuchverkauf und Diskussionen im Rahmen dieser Ausstellungen. Im Einladungsflugblatt heißt es: „Realismus kann folgerichtig sich nicht in Hinweisen erschöpfen, sondern muß in sich den Willen zur Änderung der herrschenden Verhältnisse einschließen. Realismus – sofern er nicht entstellt auftritt – etwa in der Form des Naturalismus – ist eine progressive, ja revolutionäre Ausdrucksform, die verständlicherweise von den in der Kultur Herrschenden bekämpft wurde. Nur so läßt sich erklären, daß beispielsweise der ASSO, eine der progressivsten Vereinigungen bildenden Künstler in den zwanziger Jahren, bisher so gut wie verschwunden wurde, „Konkrete Kritik ist der Versuch, von jetzt ab ein Forum für gesellschaftsbbezogene Kunst zu schaffen ... Wenn Kunst künftig als glaubwürdige Waffe gegen das herrschende System eingesetzt werden soll, muß sie die Analyse aus den ökonomischen Verhältnissen – die Zusammenhänge zwischen Macht und Kapital – konsequent ziehen und daraus den Kampf entwickeln. In einer Zeit ... in der die Menschen besonders ökonomisch ausgebeutet werden, kann sich Waffe Kunst nicht in moralischen Stellungnahmen erschöpfen, sie muß vielmehr den Schritt zu klaren politischen Aussagen tun ...“

Arie Coral zeigte in seiner „Inter-Galerie“ in Hamburg im vorigen Jahr die politischen Ölbilder und Zeichnungen von Jörg Scherkamp in Augsburg, die KZ-Zeichnungen und politischen Blätter von Leo Haas (DDR), die Vietnam-Zylen von Carlo Schellmann und Annemarie Stern, politische Zeichnungen von Alejandro Koekoenski (Chile) und eine große Ausstellung internationaler politischer Plakate, die auch in der Galerie zu kaufen sind.

Renate und Jochen Sendler und Guido Zingerl zeigten Realismus, Kritik und Bilder aus dem Leben und Kämpfen der westdeutschen Arbeiterklasse in der Ladengalerie in Westberlin im Dezember.

Ami-Go-home in Bozen

Die Ausstellung südtiroler italienischer Künstler gegen den US-Imperialismus in Vietnam, über die wir schon in der vorigen Ausgabe berichteten, wurde ein großer politischer Erfolg. Die reaktionäre Lokalpresse nahm in scharfer Form gegen diese „einseitige Haltung“ Stellung, aber die Arbeiterbevölkerung kam in großer Zahl in den Gewerkschaftssaal der CGIL, die auch materiell zusammen mit den Linksparteien die Ausstellung unterstützte. Es bildete sich ein Künstlerkollektiv, dessen Mitglieder je einen politischen Siebdruck für DM 12.– an Arbeiter verkaufen. Am Abend der Ausstellungseröffnung suchten Faschisten den Saal zu stürmen, sie wurden aber „ernst zurückgeschlagen“, wie unser Korrespondent schreibt. Künstlerkollektiv und Kulturschaffende Südtirols entwickeln eine Initiative gegen die mit 10 000 000 Lire bezuschußte, offizielle Demokratisierung der Jury, Berücksichtigung engagierter Kunst und eigene Ausstellungsmöglichkeiten für die Linke in Bozen.

Strauß

Eine Graphikkiste gegen Strauß bereitet Siegfried Neuenhausen mit Schülern und Gleichgesinnten in Braunschweig vor. Anfragen an Neuenhausen, Staatliche Hochschule für Bildende Kunst, Braunschweig, Broitzemerstraße 239.

Chronik

documenta

Nachdem monatelang über die Pläne zur documenta V nichts mehr zu erfahren war — außer das Bazon Brocks „Besucherschule“ gestorben, Szeemann Alleinherrcher und ein großer Teil der alten Mitarbeiter verärgert ausgeschieden ist, wurde nun das wesentlich reduzierte Rumpf-Konzept bekannt: Durch die Absage aller sozialistischen Länder und der meisten linken Sammler und Gruppen im Westen, an Szeemanns Realismus-Show mitzuarbeiten, reduzierte sich dieser Teil der Ausstellung auf eine durch Graphik, Plakate und Reproduktionen bestrittene Darstellung „Probleme des Realismus“. Im Untergeschoß werden damit verglichen die Bildwelt der Werbung und der kapitalistischen Massenkunst als „Parallele Bildwelten“ — die diffamierende Konzeption „Realismus ist gleich Massenwerbung“ bleibt also erhalten. Dazu kommen die „Bildwelt der Geisteskranken“, die „Religiöse Volkskunst“ und 2 Abteilungen „Nicht-Identität“ und „Identitätssuche“ mit Antikunst und Minimal-Art. Es sollen also „echte“ Kunst, antirealistische, und Pseudokunst, nämlich massenwirksame konfrontiert werden. Die Documenta V wird sich genauso ästhetisch präsentieren wie die anderen, nur greift sie jetzt nach den Interessen der Massen, indem sie die populären Bildwelten der Werbung und der Devotionen einschließt und den Realismus diffamiert.

Spartakus an den Kunsthochschulen

Der marxistische Studentenverband „Spartakus“ (MSB Spartakus) bemüht sich um die Organisierung eines einheitlichen Widerstandes der Studierenden an Akademien, Werkkunstschulen und Kunsthochschulen gegen die Folgen des geplanten Hochschulrahmengesetzes für die Studierenden (Abbau der studentischen Mitbestimmung, soziale Verschlechterung) und um eine berufsbezogene politische Perspektive für angehende Kunstpädagogen, Formgestalter und freie Künstler. In Hamburg übernahm der Spartakus im Herbst den gesamten ASTA, nachdem die ultralinken Gruppen zurücktraten. In München wurde die Akademie-Gruppe Spartakus im Februar aktiv. Wir veröffentlichen folgenden Auszug aus ihrem Gründungsaufruf.

Demokratisierung des Kunstbetriebes in Hamburg

Unter dem Motto „Demokratisierung des Kunstbetriebes“ entwickeln progressive Hamburger Künstler um den „Montag-Arbeitskreis Gesellschaft und Kunst“ und den von Arie Goral herausgegebenen „Kunst-Info“ in der letzten Zeit eine Reihe wichtiger Aktivitäten: **Erstens** läuft eine von zahlreichen Künstlern unterstützte Kampagne zur Errichtung eines Künstler-Zentrums in dem pompösen Kunsthause an der Binnenalster. In diesem Zentrum sollen Arbeitstreffen, Arbeitstagungen, Kontakte mit der Öffentlichkeit und gesellschaftlich wirksame Ausstellungen gezeigt werden, die mit der Verfügungskraft der Hamburger Künstler über dieses Gebäude ernst machen und die Ära unverbindlicher Repräsentanz beenden. **Zweitens** organisieren Hamburger Künstler den Widerstand gegen die teilweise weit fortgeschrittenen Pläne, das Kunsthause der Verfügung oder Mitbestimmung des Landesberufsverbandes zu entziehen. So hat der prominente Werner Hofman von der Kunsthalle bereits „ein Auge“ auf die opulenten Räumlichkeiten geworfen. **Drittens** wird die regelmäßige Durchführung einer „Großen Freien Hamburger Kunstausstellung“ (GFHK) nach dem Modell der Berliner Juryfreien vorgeschlagen. Es sollen die wie in München durch Gruppen- und Gefälligkeitswirtschaft überalterten Ausstellungsmöglichkeiten demokratisiert werden im Sinne der Chancengleichheit für alle Künstler und die Bedürfnisse des Publikums. Jedoch soll diese „Juryfreie“ durch Planung der Künstler strukturiert werden im Sinne gesellschaftlicher Zielsetzungen: keine wahllosen Einzel aussteller etwa wie bei der Münchner „Kunstzone“ sondern Gruppen, denen sich die unterschiedlichen Talente anschließen oder die sie neu bilden.

Abgeblitzt

Pech mit antiautoritärer Kritik können Autoritäre haben. So passierte es Klaus Jürgen Fischer in seinem „Kunsthistorischen Tagebuch“, der viel gelesenen Plauderspalte, in „das kunstwerk“, 6, 1971. Er wußte dort nach einem Bericht des

Malers Paul Uwe Dreyer zu berichten, die Villa Massimo werde von Dr. Wolken und ihrem Mann „in offenbar schwer erträglicher, selbstherrlicher Weise geleitet“. Es herrsche „ein Zustand ständiger Überwachung“. Die 340.000 DM Mittel des Bundes würden so verwendet, daß die Stipendiaten kaum mit einem italienischen Künstler oder Kritiker zusammenkommen könnten. Die jetzigen Stipendiaten der Villa Massimo schrieben Jürgen Fischer daraufhin eine Richtigstellung: Sie empfanden die von ihren Vorgängern demokratisierten Arbeitsverhältnisse als befriedigend, aber Jürgen-Fischers Empfehlungen als rundweg schlecht: „Wer allerdings hofft, die Arbeitsergebnisse von Arbeitern und Angestellten dazu verwenden zu können, auf dem italienischen Markt Schneller Karriere zu machen, könnte in der Tat enttäuscht werden. Die Arbeitsergebnisse westdeutscher Lohnabhängiger, über die wir hier mitverfügen dürfen, gestatten uns nicht . . . größere Marktanteile, sondern nehmen uns in die Pflicht gesellschaftlicher, d. h. hier künstlerisch praktischer Erfahrungen am Ort . . . Wir bedauern . . . den Tonfall derzeitig gängiger „liberaler“ Massimo-Kritik, die in der Absicht, die Institution lediglich für den bürgerlichen Künstler kapitalistisch effektiver zu machen, die eigentliche kulturelle Problematik dieser Einrichtung völlig verkennt.“

Dürer-Nachlese

Zum Dürer-Jahr 1971 gab es einige Nachrufe, die wachsendes Unbehagen über die mißglückte Aneignung des Künstlers durch den bundesdeutschen Kulturbetrieb verraten. Grieshaber klagt in seinem „Engel der Geschichte — Folge AD 1971“ (Claasen-Verlag, Düsseldorf, DM 25,—) den Bundespräsidenten und die Dürerfeiern an, vom gesellschaftspolitischen Standpunkt Dürers und seinem sozialen Realismus abgelenkt zu haben. An die Adresse des DGB gerichtet, schrieb er: „Wir warten immer noch darauf, daß der Deutsche Gewerkschaftsbund sich selbst erkennt, die gesellschaftspolitische Funktion der Kunst erkennt. Wann endlich weiß man dort, daß Bilder Allgemeingut sind und Maler nicht kommen dürfen?“

Die Kraft der Umarmung und die Kraft der Empörung.

Zum Tode von Frans Masereel

Am 3. Januar starb im 83. Lebensjahr in Avignon Frans Masereel. Er war der Prometheus der modernen Graphik: er brachte den Menschen das Licht, seine Hoffnung auf den unaufhaltsamen Sieg der Unterdrückten. Der Tod für die Idee, den er oft in Holz geschnitten hat, zeigt bei Masereel nicht die Niederlage des Ideals und der Besseren. Weil er kein Idealist war, kannte er Schmerz und Trauer, nicht Resignation. Sein Expressionismus nahm Pathos und Überzeugungskraft von den Millionen seiner Betrachter, unter denen die Arbeiterklasse wie nur noch bei der Kollwitz den Ton angab. Stefan Zweig hat Maserels „Passion eines Menschen“ von 1918, „eine Bibel des Proletariats“ genannt „ein Proletarierkind, unehelich geboren, und darum ausgestoßen bis in den Kerker hinein, kämpfend für eine gerechtere, gesündere humanere Welt und von ihr vernichtet . . . in unzähligen Händen immer aufrufend die Gleichheit der Gerechtigkeit. . .“.

Den modernen Holzschnitt als soziale Mitteilungsform, als die Kurzschrift für die Probleme und Hoffnungen der Massen und ihrer Avantgarde, aber auch für Leidenschaft, machtvolle Bewegung, für die Kraft einer Umarmung oder die Kraft der Empörung, diesen modernen Holzschnitt gibt es erst seit Masereel, ihn gibt es durch ihn. Seine Produktivität war unglaublich, eine Übersicht über seine Holzschnittfolgen und Illustrationen lässt mindestens auf jeden Tag dieses Künstler-Lebens einen Schnitt kommen, die er alle in Hartholz selbst ausarbeitete, in großen dramatischen Flächen im Frühwerk, in harten kubischen Verschachtelungen in den zwanziger Jahren, in flammenden Formen im Spätwerk.

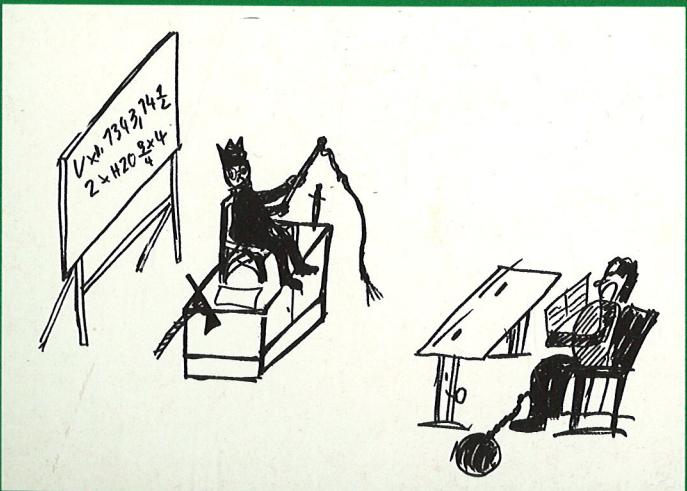
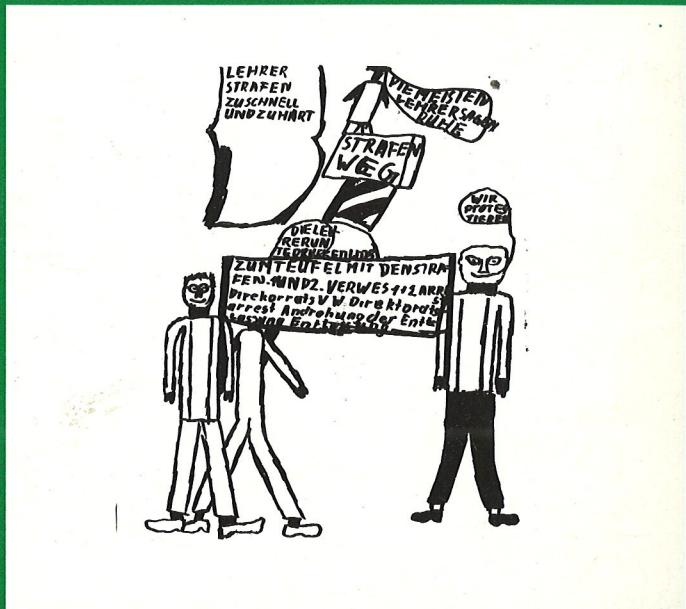
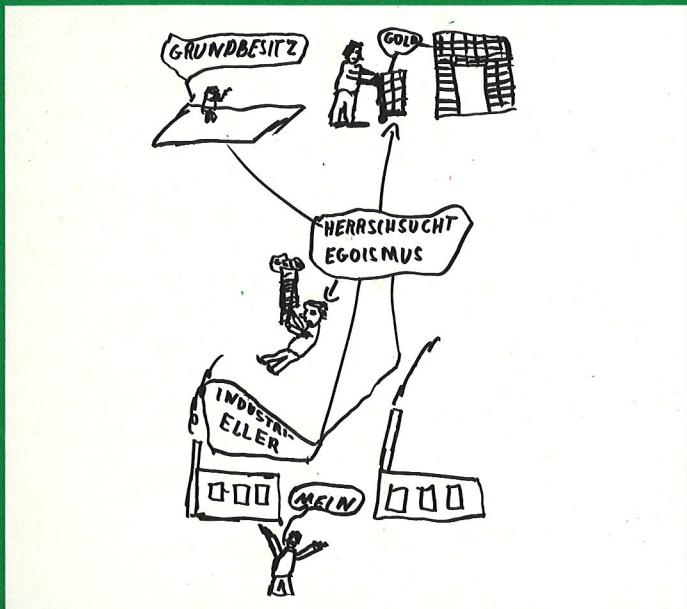
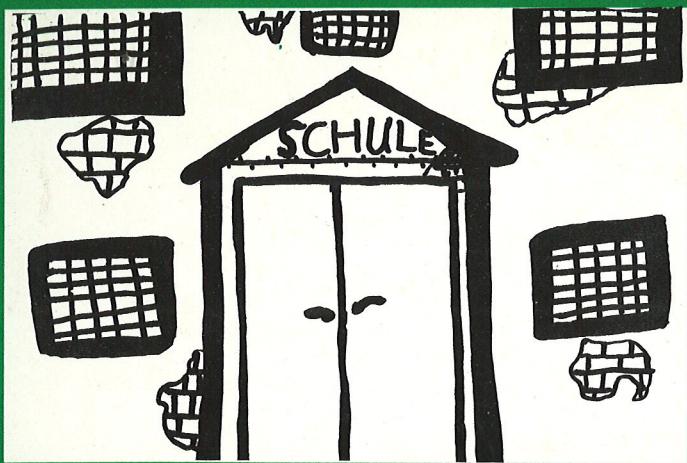
Der Vielgedruckte, Weltbekannte, das Symbol des realen Aufstandes der Massen lebte in Südfrankreich die letzten Jahrzehnte abseits vom westlichen Kulturbetrieb, mit dem er nichts zu tun hatte. Trauer, nicht Resignation begleitet sein Andenken.

Will Elfes ist tot

In München starb im November vergangenen Jahres im Alter von 47 Jahren unser Freund, der Bildhauer und Sänger, Will Elfes, an einer tückischen Krankheit. Elfes war in vielen seiner plastischen Arbeiten, in seinen Liedern und langen Diskussionen eng mit den Ansätzen gegen den herrschenden Kunstbetrieb verbunden, aus denen sich unsere Zeitschrift und kulturpolitischen Tendenzen entwickelten. Begabt, debattierlustig, durstig und von fanatischer Antibürgerlichkeit sah er sich selbst als Nachfahre jener Villon, Klabund oder des frühen Brecht, deren Verse er in selbst erdachte und sehr selbständige Noten und Vortrag zu setzen wußte. Als junger Mann mußte er als Panzerfahrer nach Stalingrad. Er hat über diese Erlebnisse nie sprechen können und über das, was in ihm zerbrochen wurde – aber seine zornige, bis zur Selbstzerstörung tendierende Aufführung gegen jede Einfügung und sogenannte Ordnung zeugte davon und seine radikale Boheme, zuerst in einer selbsterbauten Hütte am Rheinufer bei

Karlsruhe, später in seinen Münchner Atelierwinkeln. Protest beflogelte auch seine Sozialutopien, in denen er neue Architektur, neue Plastiken und Materialien und neue Menschen sich gegenseitig steigern sah. Elfes schuf einige Betonfiguren wie den Entwurf für das Mahnmal in Dachau mit den wie Holzscheite gestapelten Leichen und einige Porträts, in denen seine große Begabung realistisch hervortrat, die sich sonst in der selbstgewählten Suche nach einem Bündnis zwischen moderner Architektur und abstrahierter Form ausdrückte. Eine Reihe seiner Vertonungen und Lieder „Die Galgenlieder von Morgenstern“ gibt es auf Schallplatten – anders wie die Brecht-Songs mit seiner Fassung der „Ballade vom Soldaten“ liegen als Bänder im Nachlaß. Die Neue Münchner Galerie wird Ende dieses Jahres die Einzelfiguren und die Bauplastik und Brunnen in Großformat in einer Gedächtnisausstellung zusammenfassen.

Richard Hiepe für die Redaktion *tendenzen*



„Die Gedanken der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Gedanken, d. h. die Klasse, welche die herrschende materielle Macht der Gesellschaft ist, ist zugleich ihre herrschende geistige Macht...“

Der Bildungsnotstand in der BRD und die demokratische Alternative

Von Stephan Voets

Teil I

Zum Stand der Bildungspolitik in der BRD

Die Bildungspolitik in der BRD ist vor allem durch zwei sich überlagernde und durchdringende Prozesse gekennzeichnet: durch eine für den Kapitalismus allgemein typische Bildungskrise einerseits und durch einen besonderen, für die Entwicklung der BRD charakteristischen Bildungsnotstand andererseits.¹

Das Entstehen der Bildungskrise ist ein notwendiges Ergebnis der Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaftsordnung. Die Organisation von Bildung und Erziehung nach den wirtschaftlichen und politischen Interessen des Kapitals führt dazu, daß statt der Entwicklung der Produktivkräfte und der Interessen der arbeitenden Menschen nur die Sicherung der Profitmächerei und die Aufrechterhaltung des kapitalistischen Systems maßgebend sind. Es kommt gesetzmäßig dazu, daß die Bourgeoisie der Arbeiterklasse „nur so viel Bildung gibt, als im Interesse der Bourgeoisie liegt“²), daß der Arbeiterklasse und der übrigen Gesellschaft immer stärker die Bildungs- und Erziehungsbedingungen diktiert werden. Diese Unterwerfung unter die beschränkten und überlebten Interessen einer parasitären Minderheit wird unter imperialistischen Bedingungen verstärkt. Die wesentlichen Symptome und Merkmale der Bildungskrise,

Karl Marx, Die deutsche Ideologie, Marx/Engels Werke, Dietz Verlag, Berlin 1969, Band 3, Seite 46.

die Bestandteil der allgemeinen Krise des Kapitalismus ist, sind in der imperialistischen BRD leicht auszumachen:

1. Unterwerfung der Lehrinhalte, der Bildungs- und Erziehungsziele sowie der Methoden unter eine durchgängig anti-humanistische, reaktionäre, antikommunistische und von Untertanengeist geprägte Ausrichtung.
2. Aufspaltung der Bildung in „höhere“ und „niedere“ (einschließlich der entsprechenden Schulformen) und Beschränkung von Qualität und Quantität des Wissens, von Ausstattung der Schulen usw. nach Maßstäben der Nutzbarkeit für Ausbeutung und politische Unterordnung.
2. Ausschluß der Arbeiterklasse und ihrer Organisationen, der Eltern, Lehrer, Erzieher, Schüler usw. von jeglichem Einfluß auf grundsätzliche Entscheidungen – und die Abwälzung aller Lasten auf eben diese Kräfte.

Diese arbeiterfeindliche, antidemokratische Politik ist Ausdruck und Bestandteil der Entwicklung des Imperialismus; sie muß daher, wie die gesamte Entwicklung der Gesellschaftsordnung, in einen sich ständig verschärfenden Widerspruch zu den Interessen der übrigen werktätigen Bevölkerung geraten. Dies macht das Wesen der Bildungskrise aus.

Der in der BRD schon seit Jahren andauernde Bildungsnotstand ist eine besondere Ausdrucksform der Bildungskrise. Dieser Notstand ist jedem, der sich mit Bildungspolitik befaßt, sattsam bekannt: das Bildungssystem der BRD wird in weiten Bereichen von einer tiefgehenden Funktionsschwäche oder gar -unfähigkeit gekennzeichnet. Schulen und Ausbildungseinrichtungen sind nicht in der Lage, überhaupt eine geordnete Ausbildung und Erziehung zu sichern. Es fehlt an Lehrern³), an Gebäuden und Ausstattungen, an Geld und nochmals an Geld. In einigen Bereichen, so etwa der vorschulischen Erziehung⁴) und des naturwissenschaftlichen Unterrichts⁵), herrschen mehr als katastrophale Zustände. Diese Notstandssituation der Überfüllung und des Mangels an Kräften und Mitteln ist es, die die bildungspolitische Auseinandersetzung in der BRD bestimmt. An ihr entzündet sich der wachsende Protest breitesteter Kreise der Bevölkerung, und ihr gilt und gilt offenbar auch die hauptsächliche Aufmerksamkeit der Monopole und der ihnen verbundenen Politiker. Aus dieser Notstandssituation heraus bekam und bekommt die bildungspolitische Diskussion in der BRD ein deutliches Übergewicht bei Fragen der Ausbildungskapazitäten, der Verbesserung der Organisation, der Struktur usw.

Die Verkürzung der bildungspolitischen Diskussion auf solche mehr formalen Gesichtspunkte führt in die Irre. Es kommt vielmehr darauf an, die wesentlichen Momente der Bildungskrise in ihrer Gesamtheit zu sehen. Um dies wenigstens in Ansätzen zu leisten, sollen im Folgenden sechs – untereinander notwendigerweise in Wechselbeziehung stehendes – Aspekte der Entwicklung der Bildungspolitik in der BRD untersucht werden:

Das ursprüngliche Konzept des Bildungswesens in der BRD; die Ursachen des Bildungsnotstands und die Verschärfung der Bildungskrise; die Versuche staatsmonopolistischer Formierung des Bildungssystems; Kontinuität und „Modernisierung“ im Bereich der Bildungsinhalte und Erziehung; Bewegungen gegen Bildungsnotstand und Bildungskrise; die heute bestimmenden Tendenzen in der Bildungspolitik der BRD.⁶)

Das ursprüngliche Konzept des Bildungswesens in der BRD

Unter Bruch des Potsdamer Abkommen wurden im durch die Politik des „freien Westens“ geschaffenen westdeutschen Separatstaat die alten Besitz- und Machtverhältnisse restauriert.

Hierbei setzte das wiedererstehende staatsmonopolistische System klare Prioritäten im unmittelbar ökonomischen Bereich, also bei der direkten Sicherung der Profitmacherei der Konzerne⁷). Die erst längerfristig oder nur bedingt für die Kapitalverwertung nutzbaren Bereiche der Strukturpolitik mußten weitgehend zurückstehen – und damit auch die Bildungspolitik. Es kam zur Wiederrichtung der alten imperialistischen Schule, zum Rückgriff auf das „bewährte“ dreigliedrige System samt seines Gefälles zwischen Stadt und Land, seiner Chancengleichheit und seiner im schlechtesten Sinne religiösen Einführung.

Auch bei Schulpolitikern und Erziehern wurde auf „bewährte“ Kräfte, die auch schon unter dem Faschismus ihren Dienst getan hatten, zurückgegriffen⁸). Gleichzeitig wurde die Forderung antifaschistischer und fortschrittlicher Kräfte nach einer demokratischen Einheitsschule unterdrückt; progressive, unter den Bedingungen des Föderalismus regional entstandene Ansätze wie die „differenzierte Einheitsschule“ Hamburgs und Bremens gingen im reaktionären Sog unter⁹).

Dieser Sog zeigte sich vor allem in den Bildungsinhalten und in der Erziehung, und zwar nicht nur in der Fortsetzung einer unwissenschaftlich-beschränkt konzipierten „volkstümlichen“ und andererseits einer elitären „höheren“ Bildung, sondern es vollzog sich auch zusehends der Übergang zu offenem Antikommunismus und Revanchismus. Der Unterricht wurde planmäßig mit einer auf „Befreiung“ der DDR und der ehemaligen Ostgebiete ausgerichteten „Ostkunde“ durchdrungen, und die Aufrüstungspolitik unterstützen entsprechende Orientierungen für die politische Bildung¹⁰).

Somit war das ursprüngliche Bildungskonzept des Imperialismus der BRD festgelegt auf eine starre, reaktionäre Politik, die a) alle fortschrittlichen Ansätze zerschlug, b) eine bloße Wiedereinführung und Fortsetzung hergebrachter Prinzipien imperialistischer Bildungspolitik für durchaus genügend hielt und c) das Schwergewicht auf inhaltlich-erzieherische Aufgaben des Bildungssystems legte.

Die Monopole, die ohnehin zu dieser Zeit der Bildungspolitik relativ wenig Aufmerksamkeit widmeten¹¹), beschränkten sich in ihren Aktivitäten auf dem Bildungssektor im wesentlichen auf direkte Beeinflussung von Lehrern in Fragen der Berufsvorbereitung und der Ökonomie durch die Arbeitskreise Schule-Wirtschaft, auf die Organisierung einer eigenen „Vortrags- und Bildungsarbeit“ und auf die Kontrolle ihrer unmittelbaren Ausbildungs- und Nachwuchspolitik¹²).

Das Bildungssystem rangierte eindeutig als zweit- oder drittrangiger Faktor. Seine historische, geistige und mit dem Rüstungskurs auch zunehmend finanzielle Rückständigkeit wurde zementiert durch einen von der CDU auf die Lösungen „die Schule braucht Ruhe“ und „kleine Experimente“ gebrachten Kurs¹³).

Die Ursachen des Bildungsnotstands und die Verschärfung der Bildungskrise.

Mit der oben beschriebenen Entwicklung war bereits Kurs genommen auf den Bildungsnotstand. Während anfänglich Mangel und fehlende Kräfte noch auf Schwierigkeiten des Wiederaufbaus zurückzuführen waren, hatten sie bald ihre hauptsächliche Ursache darin, daß das staatsmonopolistische System auf Jahre hinaus seine Bildungspolitik darauf beschränkte, den in vielfacher Hinsicht rückständigen Bildungssektor weitgehend unverändert fortexistieren zu lassen.

Der nach dem Stand der Produktivkräfte ohnehin überlebte Imperialismus trug somit zusätzlichen Rückschritt und Stillstand in sein Bildungssystem gerade zu einem Zeitpunkt, als sich die Produktivkräfte immer stürmischer zu entwickeln begannen: Mit Ende der 50er Jahre setzte in der BRD die wissenschaftlich-technische Revolution ein¹⁴).

Dieser Prozeß der immer direkteren und immer umfassenderen Integration¹⁵) von Wissenschaft und Technik in die Produktion erhöht rasch die Anforderungen an die Qualifikation der Arbeitskräfte, während gleichzeitig hergebrachte Fähigkeiten und Kenntnisse zusehends entwertet werden. Dies geschah und geschieht bis heute nicht mit gleichmäßiger Bedeutung für alle Produktionszweige und Tätigkeitsbereiche; zudem entstehen unter den Bedingungen kapitalistischer Produktion stets auch gegenläufige Prozesse, da die privat bestimmte Kapitalverwertung trotz aller Lenkung immer wieder anarchisch und spontan verläuft. Trotzdem entstand auf breiter Front die Frage nach einer „Modernisierung“ der Ausbildung, nach mehr Mobilität usw.

Es ist nicht ganz zufällig, daß in dieser Situation gegen Ende der 50er Jahre die Monopole und ihre Verbände dazu übergehen, ein Instrumentarium zu schaffen, das ihre bildungspolitischen Konzepte entwickeln und vereinheitlichen soll¹⁶). So entstehen z. B. 1959 die stark bildungspolitisch tätige Walter-Raymond-Stiftung der Bundesvereinigung (West-)Deutscher Arbeitgeberverbände (BDA) sowie die „Wirtschaftsakademie für Lehrer“ in Bad Herzburg¹⁷) und 1961 erscheint erstmalig „Contact“, das „bildungspolitische Forum der Wirtschaft“. Auch bei der Partei des Großkapitals, der CDU, zeichnen sich erste Schritte der Veränderung ab: 1960 führt sie in Gelsenkirchen ihren ersten Kulturtag durch.

Der Übergang zu intensiveren bildungspolitischen Aktivitäten des staatsmonopolistischen Kapitalismus stand jedoch klar im Windschatten der von Adenauer personifizierten Politik der nach außen offen aggressiven und nach innen offen reaktionären Zielen.

Noch bis in die Mitte der 60er Jahre wurde das Bildungssystem weitgehend unverändert und schlecht finanziert gelassen; das Schwergewicht bildungspolitischer Aktivitäten der Monopole wie der CDU lag offenbar bei Fragen der Inhalte und der Erziehung¹⁸). Noch 1963 lehnte ein gemeinsamer Arbeitskreis von BDA, Bundesvereinigung der (West-)Deutschen Industrie (BDI) und (West-)Deutschem Industrie- und Handelstag (DIHT) die Einführung des 9. Volksschuljahres ab¹⁹), und noch 1965 wies der damalige CDU-Bundeskanzler Erhard „das aufgebuschte Schlagwort vom Bildungsnotstand“ zurück²⁰), während Bundespräsident Lübke die Zvergschulen in Schutz nahm²¹).

Das staatsmonopolistische System steuerte so in demselben Tempo in den Bildungsnotstand, wie sich die wissenschaftlich-technische Revolution entfaltete und wie gleichzeitig die Rüstungsausgaben gesteigert wurden. Damit wuchs der Widerspruch zwischen dem Bildungsdiktat der Monopole und den Interessen der werktätigen Bevölkerung weiter an.

Die Versuche staatsmonopolistischer Formierung des Bildungssystems

Etwa um die Mitte der 60er Jahre beginnt sich das staatsmonopolistische System zunehmend der Aufgabe zu stellen, das Bildungssystem nach seinen – veränderten – Bedürfnissen zu formieren. Dies hat seine Ursachen in einem ganzen Bündel von Faktoren:

1. Die Politik der Aggression und des „roll-back“ gegen den Sozialismus ist gescheitert. Der Imperialismus gerät in die Defensive und ist immer mehr dem Druck der Systemkonkurrenz mit der überlegenen sozialistischen Gesellschaftsordnung ausgesetzt (im Zusammenhang der Bildung spielt hier die Vorbildwirkung des Bildungssystems der DDR frühzeitig eine große Rolle).
2. Die anders geartete, aber auch wachsende Konkurrenz der BRD mit anderen kapitalistischen Ländern um die besten Verwertungs-, Ausbeutungs- und Absatzbedingungen zwingt ebenfalls zu einer „Effektivierung“ des staatsmonopolistischen Systems.
3. Ebenso wirft die tiefgehende zyklische Überproduktionskrise von 1966/67 die Frage besserer Lenkung und Funktionsfähigkeit in allen gesellschaftlichen Bereichen auf.
4. Trotz allen Bemühens um „Integration“ zeigen die Krise und noch deutlicher die Entwicklung ab den Septemberstreiks ‚69, daß die gewünschte Systemkonformität der Arbeiter nicht zu erreichen war. Hinzu kommt ein rasches Anwachsen demokratisch-antiimperialistischer Kräfte, besonders unter der Jugend.
5. Der Bildungsnotstand erweist sich immer deutlicher als Hindernis für die Versuche, die wissenschaftlich-technische Revolution meistern zu wollen.

Bereits 1965 hält das im Auftrag von BDA, BDI und DIHT arbeitendes (West-)Deutsche Industrieinstitut (DI) programmatisch fest: „Der Bildungsstandard der Gesellschaft bestimmt ihre Produktivität, aber ebenso ihre sozialen, gesellschaftlichen und politischen Ordnungsvorstellungen. Diese wiederum wirken sich auf das Wirtschaften in der Güterherstellung und der Güterverteilung ebenso aus wie auf die politische Ordnung, die als Ganzes die Betriebs- und Wirtschaftsordnung bestimmt. Bildungspolitik als bewußte und systematische Gesellschaftspolitik hat bei der vorliegenden Abhängigkeit wirtschaftlicher Tätigkeit von den Ordnungstrends der Gesellschaft, denen gegenüber die Wirtschaft Objekt wie Subjekt ist, eine grundlegende Bedeutung für alles wirtschaftliche Handeln“²²). Hier wird, mit einigen Beschönigungen und Verschleierungen vermengt, zweifellos aus der Schule geplaudert: deutlich ist das Bemühen zu erkennen, die Probleme der wissenschaftlich-technischen Revolution zu meistern, zu einer „bewußte(n) und systematische(n) Bildungspolitik“ überzugehen sowie durch Bildung die politische und ideologische Stabilisierung des staatsmonopolistischen Systems zu unterstützen.

Als erste konkrete Änderung geschieht die allmähliche Einführung des 9. Schuljahres und die Umformung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule²³). Dessenungeachtet wird der Bildungsnotstand noch ernster: es fehlt an Konzepten für die „bewußte und systematische Bildungspolitik“.

Diese Konzepte scheinen zunächst mit Hilfe der 1966 an der Regierung beteiligten und sie seit 1969 führenden Rechtsozialdemokraten erreichbar.

Bundeskanzler Brandt stellt die Bildungspolitik in seiner Regierungserklärung als Priorität ersten Ranges dar²⁴), und in der Entwicklung von Plänen zur staatsmonopolistischen „Modernisierung“ des Bildungswesens einschließlich der dazu gehörigen Instrumente gelangt er zu einigen Ergebnissen:

1. Er kann zurückgreifen auf den 1968/70 erarbeiteten „Struk-

turplan“²⁵), ein mit vielen gesellschaftlichen Kräften abgestimmtes²⁶) Konzept zur Effektivierung²⁷) und strukturell-organisatorischen Veränderung²⁸) des Bildungswesens, dem auch die Kultusministerkonferenz in der „Grundtendenz“ zu stimmt²⁹) und das Lob und Zustimmung bei der CDU findet³⁰).

2. Er kann mit dem „Bildungsbericht“ eine Zielvorstellung seiner Bundesregierung vorlegen, die den Monopolen ein „leistungs- und wandlungsfähiges Bildungssystem“³¹) sowie eine „dauerhafte Grundlage für freiheitliches Zusammenleben“³²), der Bevölkerung „Chancengleichheit“³³), Verdoppelung der Kindergartenplätze³⁴), Einführung der Gesamtschule³⁵) und mehr finanzielle Mittel³⁶) verspricht. Bereits dieser Bericht muß aber schon davon ausgehen, daß konkrete Erfolge frühestens für etwa 1980 zu erwarten seien³⁷).
3. Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK), ein zentrales Koordinierungs- und Programmierungsinstrument wird geschaffen (Juni 1970). Sie soll einen detaillierten „Bildungsgesamtplan“ samt zugehöriger Finanzierungsvorschläge erarbeiten.

Die konkrete Entwicklung zeigte und zeigt jedoch, daß die Realisierung der Vorhaben und der Einsatz der geschaffenen Instrumente auf Schwierigkeiten stieß und immer noch stößt. Es ist ein ganzer Komplex sowohl von allgemeinen Widersprüchen der bundesrepublikanischen Gesellschaftsordnung als auch von besonderen Widersprüchen der Bildungskrise und des Bildungsnotstands, der das staatsmonopolistische System hindert, eine umfassende Formierung des Bildungssektors in seinem Sinne zu leisten³⁸). Damit bleibt das Grundkennzeichen der Bildungspolitik von Monopolen und Staat in der BRD erhalten: die prinzipielle Unmöglichkeit, einen Ausweg aus der Bildungskrise insgesamt zu finden und die Unfähigkeit, wenigstens des Bildungsnotstands Herr zu werden.

Die hauptsächlichen Widersprüche, unter denen sich die staatsmonopolistischen Formierungsversuche vollziehen, sind folgende:

- Bildungsinvestitionen machen sich erst nach längeren Fristen bezahlt, sie müssen daher immer auf Kosten von Maßnahmen durchgesetzt werden, die kurzfristiger zu Profit führen.
- Es existieren Differenzen in der Monopolbourgeoisie über Wege, Mittel und Methoden zur Stabilisierung und Effektivierung ihres ökonomischen und politischen Systems³⁹) – das gilt auch für den Bildungssektor.
- Die genannten Differenzen werden im Bereich der Bildung dadurch verstärkt, daß einerseits unterschiedliche Interessenlagen der Monopole hinsichtlich Niveau und Ausmaß der Qualifikationsanforderungen bestehen und daß andererseits die Ergebnisse von Veränderungen im Bildungssystem schwer abzuschätzen sind und unerwünschte Nebeneffekte haben können bzw. bereits hatten.
- Auch der Bildungssektor wird bestimmt durch den (von Krise und Notstand in diesem Sektor ungeheuer verschärften) Widerspruch zwischen „Planmäßigkeit“ und Anarchie im Imperialismus.⁴¹)

Aufgrund dieser (und weiterer) Widersprüche konnte sich bislang die Bildungs„planung“ in der BRD nur in mühsam ausgehandelten Kompromissen und Teillösungen bewegen. Die Auseinandersetzungen in der BLK, die nach vier gescheiterten, ständig zurückgeschraubten Gesamtplanentwürfen in einer mageren gemeinsamen Vereinbarung, dem „Zwischenbericht“⁴²) mündeten, waren also, von taktilen Verbrämungen abgesehen, Ausdruck objektiver Schwierigkeiten und Differenzen innerhalb des gesamten staatsmonopolistischen Systems.⁴³)

Die zunächst weitgehend gescheiterten Versuche, eine organisierte und systematische staatliche Lenkung des Bildungssystems aufzubauen, sind der wohl entscheidenste, aber nicht der einzige Bereich der Formierungsbemühen.

So soll z. B. mit der „Neuordnung der Ausbildung und Bildung in der Bundeswehr“⁴⁴) eine Lösung geschaffen werden, die nicht nur die Bundeswehr attraktiver macht, sondern auch zusätzliche und in den Inhalten genau kontrollierte Bildungsmöglichkeiten schafft.

„Es dürfte sich also empfehlen, nach Mitteln und Wegen zu suchen, jungen Menschen? aber nicht nur ihnen, sondern der Gesamtheit der Gesellschaft – überzeugend Sinn, Zweck und Notwendigkeit der Verteidigung und der Erhaltung von Streitkräften deutlich zu machen.“⁴⁵) Hieran schließen sich folgerichtig Bemühungen an, eine „Wehrkunde“ an den Schulen zu installieren⁴⁶).

So ist z. B. aus der Tätigkeit der „Bundesanstalt für Arbeit“⁴⁷), aus der Ausbildungsförderung und aus den Konzepten umfassender Berufsberatungssysteme⁴⁸) klar die Tendenz zur bedarfsoorientierten Lenkung der Ausbildung ablesbar.

In der Berufsausbildung, die in den meisten Punkten dieselben Grundprobleme wie das allgemeine Schulwesen besitzt, zeigt sich immer deutlicher der Übergang zu einer niveauunterschiedlichen „Stufenausbildung“⁴⁹) zu Kontrolle aller berufsvorbereitenden Ausbildung durch die Monopole⁵⁰) und zur Abwälzung der Hauptlasten von immer mehr Ausbildungsverhältnissen auf Klein- und Mittelbetriebe sowie auf noch zu schaffende überbetrieblich-staatliche Einrichtungen, die mit diesen Betrieben verbunden sind.⁵¹)

Aus seiner inneren Gesetzmäßigkeit heraus ist das staatsmonopolistische System nicht zu einem echten Ausweg aus dem Bildungsnotstand, geschweige denn zu einer Lösung der Bildungskrise in der Lage. Es drängt vielmehr dazu, alle materiellen und geistigen Lasten der Krise, des Notstands und der Bevölkerungsversuche auf die arbeitende Bevölkerung abzuwälzen. Dies wird besonders deutlich beim Streben nach einer „Bildungssteuer“⁵²).

Kontinuität und „Modernisierung“ im Bereich der Bildungs-inhalte und der Erziehung

Wer in Schulbücher, Richtlinien, Didaktiken etc. der verschiedenen Erscheinungsjahre hineinsieht, wird in einigen Punkten eine ungeheure Kontinuität und eine einheitliche, regelecht formierte Ausrichtung feststellen: direkt oder indirekt politische Texte, insbesondere im Zusammenhang des Geschichts-, Sozialkunde- und Geographieunterrichts, widmen sich durchgängig der Mobilisierung gegen den Sozialismus, insbesondere die Sowjetunion und die DDR⁵³), der Propagierung von „Sozialpartnerschafts“ideen⁵⁴) und der „westlichen Freiheit“. Die so konzipierte antikommunistische Untertanenerziehung wird begleitet von unwissenschaftlichen Momenten⁵⁵) und idealistischen Ideologien. Man kann weiter feststellen, daß die Kontinuität und Einheitlichkeit hauptsächlich für Ausrichtung der Inhalte und der Erziehung im Sinne der obengenannten Ziele gilt, während die Methoden, die zu diesem Ziel führen, durchaus vielfältig sind und in der letzten Zeit auch flexibler werden.

Dies ist auch „ein bewährtes bildungspolitisches Arbeitsprinzip des Deutschen Industriehauses“. Danach „zeigt die Wirtschaft der Schule Bildungserfordernisse und Bildungsbedürfnisse auf. Sie überläßt es aber weitgehend dem pädagogischen

Sachverständigen und Fachmann, die didaktischen und methodischen Möglichkeiten der Lösung zu erarbeiten“.⁵⁶)

Hier gibt es zum einen eine „bewährte“ und in der BRD fortgesetzte Grundströmung: eine irrationalistisch-metaphysische Ausrichtung, die mit verschiedenen, z. B. religiösen, kulturphilosophischen, existentialistischen (oder aus verschiedenen Komponenten zusammengesetzten) ideologischen „Hintergründen“ versehen sind. Vertreter dieser Strömung sind z. B. der Existentialist Bollnow, der „Anthropologe“ Dilthey und der Katholik Pöggeler. Wesentlich mehr wird jedoch seit einiger Zeit das Bild bestimmt von einer pragmatischeren, auf Entideologisierung⁵⁷ bedachten Grundströmung, die sich weitgehend der Theorie von der „modernen Industriegesellschaft“ verschrieben hat. Hierzu gehören z. B. die Kybernetiker v. Cube und Frank, neopositivistisch orientierte Kräfte, die auch Verbindung mit Nachbarwissenschaften suchen wie etwa Correll, Lochner und Roth, oder solche, die sich pseudofortschrittlich zu Kritikern der erstgenannten Grundströmung aufwerfen wie etwa Brezinka. In diesen beiden Grundströmungen widerstreift sich der Gegensatz von althergebrachter, rein ideologisch-Pädagogik einerseits und der unter den Bedingungen der Systemkonkurrenz mit dem Sozialismus und der wissenschaftlich-technischen Revolution notwendig gewordenen empirisch-rationalistischen Umorientierung andererseits. Es liegt auf der Hand, daß künftig eine dritte Grundströmung dominierend sein wird: der Versuch, die notwendigen empirischen Elemente mit einer „zeitgemäßen“ Ideologie zu verbinden, wie dies bereits Wilhelm und Roehrs versuchen.⁵⁸)

Die staatsmonopolistische Kontrolle und Formierung der Inhalte und der Erziehung erstreckt sich noch auf weitere Bereiche: So unterliegt beispielsweise das Fach „Wirtschafts- und Arbeitslehre“ in seinen Materialien und in den meisten seiner Dozenten direkter Monopolkontrolle⁵⁹), während außerdem sämtliche berufsvorbereitenden Maßnahmen der Schulen (vornehmlich Haupt- und Berufsschulen) immer enger mit den örtlichen Betrieben abgestimmt werden.⁵⁹)

Dies wird verstärkt durch zahlreiche direkte Einwirkungsmöglichkeiten, z. B. wenn sich die Arbeitskreise Schule-Wirtschaft oder der „harmlose“ Sparkassenverlag⁶⁰) als Helfer für belastete und ratlose Lehrer anbieten.

Aber jede Notwendigkeit, die Qualifikation der Arbeitskräfte zu erhöhen, birgt in sich politische Sprengkraft, da dies nicht nur Zugang zu einem wissenschaftlichen Weltbild eröffnen kann, sondern auch die politische Aktionsfähigkeit erhöht. Diese „Gefahr soll abgewendet werden durch die oben skizzierte Erziehung (sei sie nun „entideologisiert“ oder bereits auf die Vermittlung „moderner“ Leitbilder – etwa scheinkritischer Art – ausgerichtet) sowie durch möglichst große fachidiotische, eine Gesamtschau verhindernde Beschränkung.

Teil II

Der Kampf um ein demokratisches Bildungssystem

Alle Ansätze zur Untersuchung der Bildungspolitik auf der Suche nach einem Ausweg aus der Bildungskrise bleiben wertlos, in einer Beschränkung auf ein reines Bildungsprogramm, im Suchen von Veränderungen nur innerhalb des Bildungssektors. Wer auf diese Weise – bewußt oder aus Betriebsblindheit – die Bildung aus den sie bestimmenden und ihr zugrunde liegenden gesellschaftlichen Zusammenhängen löst, will oder kann nicht zur Realisierung von echten Alternativen gelangen. Schule, Bildung und Erziehung sind vor allem Ausdruck und Bestandteil der gesellschaftlichen Besitz- und Machtverhältnisse; sie bilden

deshalb eine untrennbare Einheit mit der Entwicklung des gesamtgesellschaftlichen Klassenkampfes.

Der Ausweg aus der Bildungskrise besteht somit in einem – den konkreten Bedingungen der BRD entsprechenden – Kampf zur Zurückdrängung und Überwindung der Macht der Monopole insgesamt, der sich mit einer klaren sozialistischen Perspektive verbindet.

Im Resultat gesellschaftlicher Umwälzungen, die durch diesen Kampf unterstützt und beschleunigt werden, wird mit der Errichtung des Sozialismus und seinem einheitlichen Bildungssystem die endgültige Lösung der Bildungskrise erreicht.

Ausweg aus der Bildungskrise ist daher gleichbedeutend mit der umfassenden Entfaltung des Kampfes um Frieden, demokratischen Fortschritt und Sozialismus unter Führung der Arbeiterklasse. Hierbei ist die Errichtung eines demokratischen Bildungssystems keine Angelegenheit von Spezialisten oder nur der unmittelbar Betroffenen, sondern aller antimonopolistischen Kräften.

Dieser Kampf konnte bislang trotz vieler wichtiger Ansätze⁶¹⁾ nicht zur vollen Entfaltung kommen, denn KPD-Verbot, Antikommunismus, umfassende Manipulationsversuche und die Ablehnung der Aktionseinheit durch rechtssozialdemokratische Führer lähmten und lähmen noch in einem gewissen Ausmaß die Handlungsfähigkeit der Arbeiterklasse. Inzwischen beweist jedoch die Entwicklung in der Arbeiterjugend, beweisen Veränderungsprozesse in Betrieben und Gewerkschaften, daß sich hier tiefgreifende Wandlungen anbahnen.

Bildungskrise und ihre besondere Form des Bildungsnotstands führten und führen außerdem zu demokratischen, in Ansätzen antimonopolistischen Protesten, Demonstrationen und Aktionen von Studenten, Schülern, Eltern, Erziehern⁶²⁾ usw. Immer deutlicher wird die Bildungspolitik zu einem wichtigen Feld demokratisch-antimonopolistischen Kampfes.

Dem wachsenden Druck der Bevölkerung wird begegnet mit einer Kombination von Reformdemagogie (z. B. ist derzeit angeblich die Gesamtschule „auf dem Vormarsch“⁶³⁾), obwohl andererseits zugegeben wird, daß es auch noch 1985 höchstens 5% echter Gesamtschulen geben wird⁶⁴⁾, von Schein- und Teilstudienzeugnissen (etwa durch die Vorlage von Schul„mitwirkungs“gesetzen) und von Verschleierungen (z. B. wird stolz angeführt, der Haushalt des Bundesministeriums für Bildung und Wissenschaft werde überproportional gesteigert⁶⁵⁾), aber verschwiegen, daß die Bildungsausgaben – ohne Hochschulbereich – nur etwa 6% dieses Etats ausmachen, mit Hochschulen etwa das Doppelte⁶⁶⁾.

In diesen Kampf fließt die Entwicklung des realen Sozialismus noch hauptsächlich durch die Vorbildwirkung des sozialistischen Bildungssystems ein, doch es ist absehbar, daß jeder, der nach den (systembedingten) Ursachen der Bildungskrise in der BRD fragt, auch auf die (systembedingten) Ursachen der Überlegenheit des sozialistischen Bildungssystems stoßen muß – was wiederum Konsequenzen haben wird.

Ziele, Prinzipien und Tagesaufgaben

1. Eine Kernfrage ist die Veränderung der Bildungsinhalte und der Erziehung entsprechend folgendem demokratischen Bildungs- und Erziehungsziel: „Bildung, Ausbildung und Erziehung haben die Entwicklung allseitig gebildeter Persönlichkeiten zum Ziel, die nicht nur hochqualifizierte Fachkräfte, sondern zugleich verantwortungsbewußte Demokraten sind, die durch Einsicht in die gesellschaftlichen Entwicklungsgesetze ihr Leben bewußt zu gestalten vermögen und die aktiv am

Kampf für den gesellschaftlichen Fortschritt teilnehmen.“⁶⁷⁾ Aus diesem Ziel leitet sich eine Fülle konkreter Aufgaben ab:

- Zurückdrängung von antikommunistischer und nationalistischer Ausrichtung, von Untertanenerziehung in all ihren Varianten;
 - statt profitbeschränkter Qualifikation allseitige Bildung auf hohem wissenschaftlichen Niveau.
2. Die Aufspaltung in „höhere“ und „niedere“ Bildung, das Bildungsprivileg insgesamt, muß gebrochen werden. Daraus ergibt sich vor allem die Orientierung auf Vereinheitlichung und Einheitlichkeit des Bildungssystems: Niveau, Rang und Wert aller Ausbildung dürfen nicht länger zersplittert bleiben. Notwendig ist als strukturelle Konsequenz die Einführung einer obligatorischen zehnklassigen Gesamtschule im Sinne einer Einheitsschule und die Möglichkeit des Hochschulzugangs auch über die Berufsausbildung. Es ist in allen Bereichen des Bildungssystems unerlässlich, jedwede Form sozialer Selektion (z. B. „Elitebildung“) auszuschließen.
3. Veränderung der Inhalte, Brechung des Bildungsprivilegs und Einheitlichkeit müssen gegen die Monopole erkämpft werden. Deshalb bedarf es demokratischer Mitbestimmung und öffentlicher Kontrolle auf allen Ebenen, die nicht nur von den unmittelbar Betroffenen Eltern, Lehrern, Schülern usw., sondern auch und gerade von den Organisationen der Arbeiterklasse und von demokratischen Jugendverbänden ausgeübt werden. Nur so sind wirkliche antimonopolistische Fortschritte möglich, und nur so kann die schöpferische Kraft der Arbeiterklasse und von Demokraten dauerhaften Einfluß gewinnen.
4. Mitbestimmung und Kontrolle auf allen Ebenen sind für Arbeiterklasse und demokratische Kräfte zudem entscheidende Instrumente, eine antimonopolistische Finanzierung der Bildungsaufgaben, also vorrangig auf Kosten des Rüstungshaushaltes und der Konzernprofite, durchzusetzen.
5. Ausbildung, Status und Tätigkeit der Lehrer und Erzieher müssen verändert werden. Das bedeutet, an den Hochschulen, in den Aus- und Weiterbildungseinrichtungen der formierten Pädagogik eine demokratische Alternative entgegenzusetzen, die sich von den Bedürfnissen der arbeitenden Menschen und einem allseitigen wissenschaftlichen Weltbild leiten läßt. Das bedeutet, Lehrer und Erzieher von dem obrigkeitstaatlichen Beamtenstatus zu befreien, Schulaufsicht und Schulverwaltung zu demokratisieren und an die Stelle der jetzigen Überlastung und Disziplinierung die geistigen, materiellen und politischen Voraussetzungen und Möglichkeiten eines angesehenen demokratischen Berufs zu setzen.
- Diese Ziele und Prinzipien stehen in einem notwendigen engen und wechselseitigen Zusammenhang. Deshalb ist es von besonders hoher Bedeutung, daß die oft noch voneinander isolierten Bewegungen zur Demokratisierung des Bildungssystems, wie sie entstanden sind und weiter entstehen, auch zu engerer Zusammenarbeit und zu gemeinsamem Handeln gelangen. Lehrlinge, die gegen die Berufsausbildungsmisere kämpfen, die in der GEW sich überwiegend für Verbesserung der materiellen Bedingungen der Schule und Demokratisierung ihres unmittelbaren Bereichs) einsetzen, Eltern, die in einer Initiative gegen den Bildungsnotstand demonstrieren, Schüler, die sich oft mit reaktionären Lehrinhalten auseinandersetzen – sie alle können und müssen ihren Kampf koordinieren und ihm so größere Erfolgsaussichten verleihen. Solange es noch gelingen kann, sie gegeneinander auszuspielen, solange noch jeder seine Sonderinteressen über den Hauptstoß gegen den gemeinsamen Gegner stellt, werden alle Fortschritte blockiert.

Unter diesen grundsätzlichen Gesichtspunkten und Erfordernissen für den Kampf um ein demokratisches Bildungswesen sind Arbeiter und Angestellte, die Geistes- und Kulturschaffenden, die Eltern und Lehrer, die Schüler und Studenten zu gemeinsamen Kampfactionen für folgende Maßnahmen aufgefordert:

1.
 - Verdoppelung der Kindergartenplätze, systematischer Ausbau der Vorschulerziehung;
 - Gewährleistung eines effektiven 9. Schuljahrs und Übergang zum 10. Schuljahr;
 - Einrichtung von Gesamtschulen und schrittweise Einführung der Ganztagsschule;
 - Ausbau des Sonderschulwesens;
 - zwei ungeteilte Berufsschultage in der Woche für Lehrlinge;
 - Durchsetzung einer Neufassung des Berufsausbildungsgesetzes, die den Anforderungen einer modernen Berufsausbildung gerecht wird und den Vorstellungen der arbeitenden Jugend und der Gewerkschaft entspricht;
 - uneingeschränkte Durchlässigkeit des Bildungssystems auf allen Ebenen; Schaffung neuer Zugänge zu den Hochschulen, besonders für die Kinder von Arbeitern und Bauern;
 - Beseitigung des numerus clausus.
2.
 - Mehr Geld für das Bildungswesen durch sofortigen Stopp der Rüstungsausgaben und ihre schrittweise Senkung um jährlich 15 Prozent, also in den nächsten vier Jahren um die Hälfte; durch demokratische Neufestsetzung der Haushaltsschwerpunkte; durch stärkere Besteuerung der Profite des Großkapitals; durch Beseitigung der Steuer- und Abschreibungsprivilegien für Konzerne; durch Neuauftteilung des Gesamtsteueraufkommens, so daß Bund, Länder und Gemeinden jeweils ein Drittel erhalten;
 - Sofortige Einführung der Lehr- und Lernmittelfreiheit in allen Bundesländern;
 - umgehende Herabsetzung der Klassenfrequenzen auf maximal 25 Schüler; Herabsetzung der Pflichtstundenzahl der Lehrer;
 - wesentliche Anhebung der Gehälter für Lehrer und Erzieher;
 - Übergang zu einer gleichrangigen wissenschaftlichen Ausbildung für alle Lehrer;
 - ausreichende materielle Beihilfen für Schüler und Studenten;
 - großzügige Förderung der Erwachsenenbildung; kostenlose Lehrgänge für berufliche und allgemeine Weiterbildung und Umschulung, gesetzliche Garantie eines bezahlten Bildungsurlaubs;
 - Bau von Sportstätten und anderen Freizeiteinrichtungen.
3.
 - Sofortige Entlassung von Lehrkräften, die den Krieg verherrlichen, Nationalismus, Völkerraß und Rassenhetze fördern;
 - Zurücknahme und Verbot entsprechender Schulbücher und Lehrmittel;
 - Unterbindung sonstiger neonazistischer Einflüsse;
 - Beseitigung des Einflusses der Unternehmerverbände auf den Inhalt des Unterrichts, Auflösung der Ausschüsse „Wirtschaft und Schule“;
 - Abschaffung jeder körperlichen Strafe;
 - Verhinderung von Bundeswehrveranstaltungen an der Schule;
 - Zulassung politisch progressiver Schülergruppen; keine Zensur für Schülerzeitungen;
 - Abstimmung der Lehr- und Bildungspläne zwischen den Bundesländern.
4.
 - Erweiterung der Rechte der Eltern, Pädagogen und Schüler in den Schulbeiräten, Eltern- und Schülervertreten;
 - Mitentscheidung der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft bei allen Arbeitszeitregelungen;
 - Novellierung des Personalvertretungsgesetzes zur Ausweitung der Rechte der Personalräte;
 - Gewährleistung des Streikrechts für Beamte;
 - für die Leitung der Schulen und die Schulaufsicht muß das Kollegialitätsprinzip durchgesetzt werden;
 - Wahl der Schulleiter und Schulaufsichtsbeamten auf Zeit;
 - Mitwirkung der Schüler- und Elternvertretungen an den Lehrerkonferenzen.”

Dieser Katalog setzt Maßstäbe im antimonopolistischen Kampf auf dem Bildungssektor. Er knüpft bei bereits vorhandenen Ansätzen in den Gewerkschaften, bei Eltern, Pädagogen und Schülern, bei demokratischen Jugendverbänden usw. an. Hier geht es um Aufgaben, die des gemeinsamen Handelns aller Demokraten und Sozialisten bedürfen.

Die Reaktionen des staatsmonopolistischen Systems selbst beweisen, daß demokratische Bildungspolitik große Wirksamkeit besitzt: nicht zufällig konzentrieren sich jene Kräfte, die gegen Entspannung und gegen die Arbeiterbewegung vorgehen wollen, die die gesamte demokratische Bewegung in der BRD einschüchtern möchten und einen leistungsfähigen „Ordnungsstaat“ der Monopole wünschen, gerade auf fortschrittliche Kräfte im pädagogischen Raum, insbesondere auf Lehrer. Stellvertretend seien hier die Namen Holzer, Henne, Laux und Gohl Gohl genannt. Man fürchtet ganz offensichtlich auch die Bildungskonzeption, die diese Kräfte vertreten, und greift zu Diskriminierung, Willkür und Verbotspolitik.

Die Antwort darauf ist:

Setzt den Kampf für ein demokratisches Bildungssystem, für die sozialen und politischen Rechte der arbeitenden Menschen, für mehr Demokratie, für eine konsequente Friedenspolitik und gegen die Rechtskreise verstärkt fort. Nur das gemeinsame, selbständige Handeln der Arbeiterklasse und aller Demokraten in einem politischen Gesamtkonzept⁸⁾ ist die entscheidende Alternative zum Bildungsdiktat der Monopole.

(Stephan Voets ist Mitarbeiter des Parteivorstandes der DKP für Schul- und Bildungspolitik, sowie Leiter des gleichnamigen Arbeitskreises beim Parteivorstand).

Anmerkungen

1. Unterscheidung nach: (Autorenkollektiv des DPZI), „Die westdeutsche Bildungskrise“, Berlin 1967, S. 21 ff.
2. Friedrich Engels: Die Lage der arbeitenden Klasse in England, Berlin 1947, S. 109
3. Laut „GEW-Korrespondenz“ vom 1. 9. 1971, S. 8 beträgt derzeit der „Lehrerbedarf bei Durchführung der dringendsten Reformen“ insgesamt 374 848.
4. Laut statistischem Material der „Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung“ (VI, C) stand Ende 1969 nur etwa jedem dritten Kind überhaupt ein Platz in einem Kindergarten zur Verfügung. Von den vorhandenen 18 993 Kinderkrippen, -gärten und -horten sind nur 4663 = 24,55 % öffentliche Einrichtungen, der Rest ist privat (Verbände, Kirchen usw.).
5. Es geht hier nicht nur darum, daß laut „SPIEGEL“ 37/1970 allein in NRW 14 % des Physik- und Chemieunterrichts ausfallen, sondern auch darum, daß nach wie vor an Hauptschulen eine weitgehend vorwissenschaftliche Kunde von Erscheinungen getrieben wird.
6. Aus Platzgründen müssen im Folgenden Fragen der Hochschule völlig und solche der Berufsausbildung weitgehend unberücksicht bleiben.
7. vgl. hierzu Autorenkollektiv: Der Imperialismus der BRD, Berlin 1971, S. 67 ff.
8. So wurden in Bayern von 12 000 Lehrern, die Mitglied der NSDAP gewesen waren, bis 1948 11 000 wieder eingestellt. Nach: (Autorenkollektiv) „Geschichte der Erziehung“, 8. Aufl. Berlin 1967, S. 667
9. „Die westdeutsche Bildungskrise“, a.a.O., S. 21 f.

10. Amtliche Erlasse dazu in Baden-Württemberg am 1. 3. 1951, in Schleswig-Holstein am 31. 1. 51, in NRW erst 1955 (alle zur Ostkunde). Zur Frage der Bundeswehr fordert das „Gutachten zur politischen Bildung und Erziehung“ des „Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen“ eine auf den Eintritt in die Truppe vorbereitende Erziehung. Nach: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung Nr. 16/’56.
11. Erst 1953 begann die „zentrale Planung und Grundlegung“ der Bildungsarbeit der Monopoldorganisationen, vgl. Werner Röpke: Fünfzehn Jahre Bildungsarbeit des Deutschen Industriestifts, in: „Contact – Bildungspolitisches Forum der Wirtschaft“, H 1/69, S. 3
12. a.a.O., S. 4 f
13. zitiert nach: „Die Westdeutsche Bildungskrise“, a.a.O., S. 33
14. vgl. „Der Imperialismus der BRD“, a.a.O. S. 79
15. dies sowohl im passiven als auch im aktiven Sinn.
16. Darstellung bei Röpke a.a.O. sowie bei Peter Delitz: Die Bildungspolitik der westdeutschen Monopole – ihre Triebkräfte und sozialen Folgen, Berlin 1968 (DWI-Forschungsheft 1/1968), S. 36
17. Getragen von der „Deutschen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft“, die dort auch die „Akademie für Führungskräfte der Wirtschaft“ und die „Akademie für Fernstudium“ unterhält. Vgl. Friedhelm Nyssen, Schule im Kapitalismus, Köln 1969, S. 34
18. Dieser Bereich nahm ohnehin eine etwas andere Entwicklung, vgl. unten: Kontinuität und „Modernisierung“...
19. Jahresbericht der BDA 1963, S. 82
20. Frankfurter Rundschau, 12. 5. 1965
21. Kölner Stadtanzeiger, 29./30. 5. 1965
22. Bildung als Gemeinschaftsaufgabe, Beiträge des Deutschen Industriestifts, Köln 1965, H. 7/8, S. 33/34
23. Dieser Ende 1964 eingeleitete Prozeß zieht sich über mehr als vier Jahre hin.
24. Regierungserklärung v. 28. 10. 1969
25. Formal gesehen eine „Empfehlung“ der Bildungskommission des im Auftrag der Kultusministerkonferenz und der Bundesregierung tätigen „Deutschen Bildungsrats“. Vorgelegt am 13. 2. 1970
26. „Die Bildungskommission, in ihrer Zusammensetzung Reflex der Gesellschafts-, kann als ein Experimentierfeld betrachtet werden, auf dem erprobt wird, was heute an bildungspolitisch gemeinsamer Programmatik in der Bundesrepublik möglich ist“. Strukturplan (Ausgabe Bundesdruckerei), S. 15
27. Die Notwendigkeit von Leistungsforderungen wird damit begründet, daß der Lernende am Ende seiner Schul- oder Ausbildungszeit den harten gesellschaftlichen Leistungsanforderungen nicht unvorbereitet gegenübersteht.“ Strukturplan a.a.O. S. 35/36
28. Die Frage der Lernzielsysteme (Curriculum) und der Integration von beruflicher und allgemeiner Bildung blieben weitgehend unberücksichtigt, vgl. Strukturplan, a.a.O. S. 17
29. Vgl. „Welt“, 4. 7. 1970
30. Vgl. die Erklärung des kulturpolitischen Ausschusses der CDU vom 30. 4. 1970, in: „Deutschland-Union-Dienst“ Nr. 82/70
31. Bildungsbericht, ’70 – die bildungspolitische Konzeption der Bundesrepublik, Vonn 1970, S. 9
32. ebenda
33. Bildungsbericht, a.a.O., S. 18
34. a.a.O., S. 10
35. a.a.O. S. 18, S. 10 – dies ohne Festlegung auf echte Einheitlichkeit
36. vgl. a.a.O. S. 144 f.
37. Man lese bitte genau: „Die Bundesregierung hat das Ziel, den öffentlichen Ausgaben für Bildung und Wissenschaft Anfang der achtziger Jahre einen Anteil am öffentlichen Gesamthaushalt zu sichern, der die Durchführung der Bildungsreform ermöglicht.“ (Hervorhebungen von mir, S.V.). a.a.O. S. 13. Dieselbe Formulierung wird auf S. 144 wiederholt.
38. Eine detailliertere Analyse zu dieser Frage findet sich bei Steffen Lehndorff: Bildungspolitik aus einem Guß. In: Facit Nr. 25 Köln November ’71, S. 3 ff.
39. vgl. „Der Imperialismus der BRD“, a.a.O., S. 211
40. vgl. hierzu besonders den Abschnitt 8. 3 „Die Grenzen der geistigen Manipulierung“ in Der Imp. d. BDR, S. 534 ff.
41. a.a.O. S. 254
42. Laut diesem Zwischenbericht – vgl. Frankfurter Rundschau, 5. 11. 1971 – sollen vorrangig angegangen werden: Verdoppelung der Kindergartenplätze bis 1980; Integration der 5. und 6. Schuljahre in eine Orientierungsstufe; Verdoppelung der Lehrerzahl bis ’85; Aufbau von Ganztagsschulen (bis 1985 für 30 % der Schüler); höherer theoretischer Anteil in der Berufsausbildung; Ausbau der Weiterbildung. Dies steht vorläufig nur auf dem Papier. Insbesondere die Finanzierung ist – wie die Entwicklung der Bundes- und Länderhaushalte für ’72 klar beweist – nicht gesichert. So ist selbst das bescheidene Angehen gegen schlimmste Auswüchse des Bildungsnotstands gefährdet.
43. Hierbei ist es nur teilweise richtig, daß CDU und SPD jeweils die Vertreter der entgegengesetzten Monopollinien sind. In der Frage der Gesamtschule z. B. vertritt und vertrat allein die CDU die Monopoliinteressen, denn sie trug – fast wortwörtlich – einen gemeinsamen Standpunkt aller Monopolverbände zu dieser Frage vor. Vgl. die beim Hearing zum 3. Entwurf vorgelegte Stellungnahme des „Kuratoriums der Deutschen Wirtschaft für Berufsbildung“ (im Auftrag von BDA, BDI, DIHT u. a.), maschinenschriftlich, 2. 6. 1971, S. 2 f. Zudem setzte sich in letzter Zeit zunehmend das Bemühen durch, gemeinsam Kompromisse im Interesse der Monopole zu finden. Die GEW kritisierte zu recht die entstandene „große Koalition“ (Frankfurter Rundschau, 16. 6. 1971)
44. Gutachten der Kommission zur Neuordnung der Bildung und Ausbildung in der Bundeswehr (Ellwein-Kommission), verabschiedet am 17. 5. 1971, veröffentlicht vom Bundesverteidigungsministerium o.O., o. J.
45. Brief der BDA vom 9. 10. 1970, abgedruckt im Bericht der Wehrstruktur-Kommission, S. 201
46. Siehe hierzu: Horst Bethge, Politische Bildung zur Förderung der Wehrbereitschaft ?, in: Deutsche Volkszeitung, 4. 11. 1971, S. 9 f.
47. Die Anstalt gibt z. B. die Zeitschriften „aspekte“ und „analysen“ heraus, die speziell „Berufsbildende Funktion haben. Sie führt „Förderungsprogramme“ im Rahmen der beruflichen Bildung durch usw.
48. Bildungsbericht, s. a. O. S. 120 f.; „Aktionsprogramm berufliche Bildung“, hrsg. v. Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung, Bonn, 1970, S. 10 f., S. 16, S. 22 f.
48. „Stufenausbildung ist eine zukunftsweisende Form der Berufsausbildung“ – Stellungnahme des Kuratoriums d. Dt. Wirtsch. f. Berufsausbildung, a. a. O. S. 5; Aktionsprogramm berufliche Bildung, a. a. O. S. 7
50. Vgl. hierzu: BDA/BDI/DIHT u. a.: Ideologie und Wirkkeit – zu den Empfehlungen der Bildungskommission „Zur Verbesserung der Lehrerausbildung“, Bonn 1969, S. 10 f.; Aktionsprogramm Berufliche Bildung, a. a. O. S. 9 f., S. 14 f.
51. Stellungnahme des Kuratoriums . . . , a. a. O. S. 5 f, hier werden die Konzerne ausgespart.
52. Dies ist eine später von der Bundesregierung offiziell übernommene Monopoldförderung. Vgl. z. B. die Rede des DIHT-Präsidenten Otto Wolff von Amerongen vom 22. 10. 1970 (in: DIHT-Informationen Nr. 24/70) mit dem ausdrücklichen Titel: „Bildungsreform nicht ohne Steuererhöhungen durchführbar“; zum Kurs der Bundesregierung vgl. z. B. Frankfurter Rundschau v. 14. 4. 1971, wo die DIHT-Position offen übernommen ist.
53. Als Beispiele seien hier aus der Fülle der zu diesem Thema erschienenen Materialien genannt: 1. Kampf der Verdummung – Materialien der Schulbuchkonferenz der DKP Hessen, Frankfurt 1971 2. „Betrifft: Kalter Krieg in den Schulbüchern – Protokoll einer Initiative der Deutschen Friedens-Union in NRW“ herausgegeben von den Bündesgeschäftsstellen der DFU, Köln 1971
54. Vgl. hierzu besonders: Fritz Drewitz, Die staatsbürgerliche Erziehung in der westdeutschen Schule – ein besonderer ideologischer Transformationsprozeß, Reihe „Schule und Erziehung in Westdeutschland“ Nr. 12, Berlin 1967, S. 66 ff.
55. Z. B. in Schullesebüchern; hier spielte und spielt auch der Religionsunterricht in weiteren Bereichen eine unschöne Rolle
56. Rolf Rodenstock: Was erwartet die Wirtschaft von einer modernen Gymnasialbildung? in: Wirtschaft und Höhere Schule, Veröffentlichungen der Walter-Raymond-Stiftung Bd. 9, Köln 1968, S. 105
57. Darstellung nach: T. F. Jarkina, Die bürgerliche pädagogische Gedankenwelt in der BRD, in: Sovjetskaja pedagogika, Moskau 1971, H. 3, S. 110 ff.
58. So wird z. B. der PH-Bereich weitgehend bestimmt von bürgerlichen Wirtschaftswissenschaftlern und auch von direkten „Wirtschaftspraktikern“ (etwa an der PH Neuss).
59. Erklärtes Ziel des „Aktionsprogramm berufliche Bildung“, a. a. O. S. 14 f., vgl. außerdem Nyssen, a. a. O. S. 64 ff.
60. Dieser Verlag versorgt Lehrerkollegien kostenlos mit Wirtschaftsinformationsdiensten und stellt ebenso kostenlos aufwendige und nicht billige Unterrichtsmaterialien zur Wirtschafts- und Arbeitslehre zur Verfügung. Als Verteiler fungieren die örtlichen Sparkassen.
61. vgl. hierzu „Die westdeutsche Bildungskrise“, a. a. O. S. 236 ff.
62. Die Tätigkeit der GEW wurde hierbei, wie es der objektiven Stellung der meisten Erzieher und Lehrer entspricht, bereits zu den Aktivitäten der Arbeiterklasse und ihrer Organisationen gerechnet
63. So Leussink in der Frankfurter Rundschau vom 5. 11. 1971.
64. Hildegard Hamm-Bräuer auf dem Gesamtschulkongress NRW am 4. 6. 1971 (Rede abgedruckt in: Frankfurter Rundschau, 16. 6. 1971)
65. Leussink a. a. O. (Anm. 64)
66. Eigene Berechnung nach: Schriftlicher Bericht/Mündlicher Bericht des Haushaltsausschusses zum Entwurf eines Gesetzes über die Feststellung des Haushaltshaushaltungsplans für das Haushaltsjahr 1971, Drucksachen VI/1100, Einzelplan 31, Geschäftsbereich des Bundesministers für Bildung und Wissenschaft, Bonn, 21./22. 1. 1971
67. Aus: „Bildung-Gesellschaft-Zukunft“, Vorschläge der Deutschen Kommunistischen Partei für ein demokratisches Bildungswesen, beschlossen auf der VI. Tagung des Parteivorstandes am 30./31. Mai 1970 in Düsseldorf, S. 19
68. Dieses Konzept wird im Manifest des Düsseldorfer Parteitags der DKP, dem antimonopolistischen Kampfprogramm aufgezeigt.