

Menzen, Karl-Heinz
Kunstunterricht zwischen Pädagogik und Therapie - nicht nur eine historische Erinnerung

Unterrichtswissenschaft 23 (1995) 1, S. 21-41



Quellenangabe/ Reference:

Menzen, Karl-Heinz: Kunstunterricht zwischen Pädagogik und Therapie - nicht nur eine historische Erinnerung - In: Unterrichtswissenschaft 23 (1995) 1, S. 21-41 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81208 - DOI: 10.25656/01:8120

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81208>

<https://doi.org/10.25656/01:8120>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
23. Jahrgang / 1995 / Heft 1

Editorial 2

Thema: Künstlerische Therapien im Unterricht

Verantwortlicher Herausgeber:
Walther Zifreund

Walther Zifreund:
Einführung 3

Gabriele von Engelhardt:
Sollen die Barrieren zwischen den Musischen Bildungsfächern
und den Künstlerischen Therapien bestehen bleiben? 5

Karl-Heinz Menzen:
Kunstunterricht zwischen Pädagogik und Therapie 21

Karl Hörmann:
Wahrnehmungsorganisation, Erlebnisvertiefung und Handlungs-
aktivierung – Prinzipien künstlerischer Therapien im
adressatenorientierten musischen Unterricht 42

Allgemeiner Teil

Helmut M. Niegemann:
Zum Einfluß von „modelling“ in einer computergestützten
Lernumgebung: Quasi-experimentelle Untersuchung zur
Instruktionsdesign-Theorie 75

Buchbesprechungen 88

Berichte und Mitteilungen 93

Hinweise für Autoren 95

Karl-Heinz Menzen

Kunstunterricht zwischen Pädagogik und Therapie – nicht nur eine historische Erinnerung

Art teaching between pedagogy and therapy –
not only a historical reminiscence.

Die didaktischen Übermittlungs- und Aneignungsformen der Schule, vielleicht des ganzen Bildungs- und Erziehungsprozesses haben sich verändert. Wo die Lehr- und Lernweisen sich nicht den Zeitbedürfnissen anpassen, werden sie in Ausstiegsphantasien der Lehrerschaft oder in Destruktionsgesten der Schülerschaft eingefordert – ohne sich angemessen zu artikulieren.

Angesichts weltwirtschaftlich erforderter Innovationen auf dem Bildungsmarkt werden in dem vorliegenden Beitrag die Konzepte einer fast vergessenen Pädagogik erinnert. In der Diskussion dieser Konzepte wird deutlich, daß besonders die Entwürfe einer künstlerisch orientierten Erziehung heute wieder angefragt sind – und wie zur Zeit ihres Entstehens „ganzheitlich“ kompensieren sollen, was die europäischen zivilisatorischen Bemühungen zu keinem Zeitpunkt vermochten: eine Brücke zwischen der ökonomisch-technischen Zurichtung der sog. „Ware Arbeitskraft“ und den tradierten humanistischen Bildungsidealen zu schlagen.

Kunst – das will dieser Beitrag zeigen – ist mit solcher Aufgabenstellung überfordert. Was sie im Prozeß von Bildung und Erziehung kann, heißt: In den künstlerisch-didaktischen Unterrichtssequenzen – heißen diese „Ästhetik und Kommunikation“, „Kunstunterricht“, „Bildende Kunst“, „Wahlfachangebot 'Kultur und Gesellschaft'“ o.ä. – mit künstlerischen Mitteln Welt wiederzuspiegeln und individuelle Befindlichkeiten bildnerisch zu dokumentieren, so daß eben letztere einsehbar, diskutierbar werden können. Die neuzeitlichen Formen einer künstlerisch-therapeutischen Orientierung erscheinen in solchem Auftrag als ein vorzügliches Mittel, die Betroffenheiten des modernen Menschen im Rahmen von Bildung und Ausbildung in ihren Facetten mit anderen Kulturtechniken als der Sprach- und Schreibwerkzeuge zum Ausdruck zu bringen.

The didactical representation of human condition in the context of school has come to a certain end: Teachers phantasies of quitting the job, also pupils phantasies of total destruction – both manners to react on circumstances of school education have become a signal, which has to be observed.

The demands on art education are defined too holistically in history. School and especially art education cannot compensate, what european civilisation did't reach: to harmonize the value of „human being“ and „producer“. The demands on school, to synthesize the competences of pupil to a whole – these demands are illusionary. What art education, especially therapeutical oriented art education is able to reach, means: to make the children and youth able to regard their world in a differenciated way, so that people do not have to react pathologically on the daily processes of life.

1. Derzeitige Verunsicherungen im schulischen Unterricht

Eine kaum überbrückbare Zeit-Erfahrungs-Differenz, was die Altersstruktur von Lehrern und Schülern betrifft; eine unzeitgemäße Erfahrungs-Ver-

mittlung, Hartmut v. Hentig sagt: „Arbeitsbogen-Didaktik“, was die didaktischen Übermittlungsformen der Schule angeht, – die von Hegel geforderte individuelle 'Vermittlung als Dabeisein im Prozeß des Wissens' scheint zur ideologischen Last zu geraten. Um noch einmal mit den Worten v. Hentigs zu résumieren, heißt der zu bedenkende Umstand: daß die Übermittlungs- und Lernformen des Bildungs- und Erziehungsprozesses „den Kindern auch noch den Spaß am Drama des Klassenlebens genommen“ haben (v. Hentig 1993) – und eben dieses Leben wiederherzustellen wäre.

„Das Ende der Unterrichtsschule“ – titelt wie beschwörend Heiner Barz, Dozent an der PH Freiburg (vgl. Badische Zeitung 21. 6. 94). Er berichtet von den „inneren Aufkündigungen“, dem „burn-out-Syndrom“ der Betroffenen, den „Ausstiegsphantasien“ der Lehrerschaft und der desorientierten Zerstörungswut der Schüler – angesichts weltwirtschaftlich erforderter Innovationen auf dem „Bildungsmarkt“. Und er setzt dagegen die Erinnerung an die Konzepte von Hermann Lietz, Gustav Wyneken oder Paul Geheeb, von Maria Montessori oder Peter Petersen, von Rudolf Steiner oder Alexander S. Neill, um nur die Bekanntesten zu nennen. Und er sagt, daß wir dabei seien zu vergessen, daß sich in einigen entscheidenden Punkten diese Reformpädagogen mit den Reformern von heute einig waren:

„(1) Die Schule soll für die Menschen da sein – nicht umgekehrt. (2) Die Ziffernzeugnisse liefern zwar ein bequemes Mittel der Konkurrenz und der Selektion, sie verfehlen aber den wichtigsten Zweck einer Leistungsrückmeldung: die individuelle Beratung und Förderung. (3) Schöpferische Aktivität, Arbeit und künstlerisches Gestalten sollen gleichberechtigt neben intellektueller Wissens- und Kenntnisaneignung stehen. (4) Die Schule ist nicht nur eine Vorbereitungsanstalt für das spätere Leben. Die Schule soll vielmehr ein Ort richtigen Lebens und echter Erfahrung sein“.

Die Modellversuche in Basel, Stuttgart, Tübingen und Freiburg scheinen auf dem richtigen Weg, so Barz: Wahlfächerangebote in den Bereichen „Kultur und Gesellschaft“ stehen in der Nordschweiz auf dem Plan; „Bildende Kunst“ wird in den genannten baden-württembergischen Städten zum Kernfach (vgl. Badische Zeitung 27. 6. 94, S. 5). Der Frontalunterricht wird in den schweizerischen Lehrangeboten eingeschränkt, und vermehrt wird Wert gelegt auf „Projekt-, Wochenplan- und Werkstattunterricht“. Das baden-württembergische Lehrangebot sieht einen fächerübergreifenden Unterricht vor. „Die 'Neue Schule' legt großen Wert auf die Kommunikation zwischen Eltern, Lehrern und Schülern. Einstufungen werden mit den Eltern besprochen. Der Lehrer fällt den Selektionsentscheid also nicht mehr alleine im stillen Kämmerlein“ – lese ich über die Baseler Reform. Und mir fällt jenes Wort des Bildungstheoretikers Heinz J. Heydorn ein von dem „Sägewerk der Vernunft“ (1970), welche Vernunft nicht unbrauchbar geworden, aber in die Kritik geraten ist.

Immer mehr würden „die alten Bildungswerte . . . dysfunktional . . . hinderlich für die Produktivität des Individuums“, um dessen „volle Rentabilität“ es allein gehe – hatte Heydorn gesagt (1972). Und mich, der ich diese Zeilen verfasse, berückt eine schleichende Verunsicherung: Heydorn macht wie

kaum ein Bildungstheoretiker der neueren Zeit deutlich, daß im „System der Bildungskanalisation . . . die Fiktion der Selbstbestimmung, der erreichten Übereinstimmung von subjektivem und objektivem, individuellem und gesellschaftlichem Interesse“ nur mit neuen Begriffen, mit den Begriffen von „Integration und Differenzierung“ aufrechterhalten wird; daß es so etwas wie Selbstbestimmung eigentlich nicht mehr gebe (1972).

Angesichts zunehmender individueller Verunsicherungen der Schülerinnen und Schüler sind Schulverwaltungen dabei, Form und Inhalte des Unterrichtens zu überdenken. Und immer mehr gerät das Fach „Bildende Kunst“ ins Gespräch – so als wenn es die Krise schulischer Vermittlung beheben könnte. – Schon einmal, nämlich zu Beginn dieses Jahrhunderts, wurde dieses Gespräch öffentlich geführt; wurde die Debatte während nationalsozialistischer Zeit ausgesetzt; wurde sie neu geführt in den sechziger Jahren: „Ästhetik und Kommunikation“ hieß das erhoffte zeitwendende Wechselverhältnis, das die Weisen bildnerischer Tätigkeit dem pädagogischen und therapeutischen Interesse nutzbar machen sollte.

2. Eine historische Erinnerung – die reformpädagogischen Bemühungen

Wie gesagt, schon einmal, zu Beginn des Jahrhunderts, kam ein solches Interesse auf: Die Lebensreformbewegung/Gruppe Monte Verita, die Reformpädagogik/Kunsterzieherbewegung und die Bauhaus/Gestaltungslehre hatten entdeckt, daß die bildnerische Tätigkeit und erst recht die erzieherische Anleitung in den Fächern 'Werken', 'Gestalten' oder 'Kunst' kompensatorisch die einseitige und schädigende Favorisierung der rationalen, logisch-welterfahrenen Vermögen relativieren könne.

Wir wollen im Vorliegenden an die Reform-Bewegung des beginnenden 20. Jahrhunderts erinnern – in einer Hoffnung: daß sie heutiger, zuweilen schulisch-verzweifelter Vermittlungssituation vielleicht einen erläuternden, befreienden Hinweis gebe; einen Hinweis, der schon einmal in diesem Jahrhundert einen Ausweg aus den Zwängen ökonomisch-rationalistischer Argumentierung zu geben schien – und angesichts des nationalsozialistischen 'Vereinheitlichungsgestus' nicht mehr umgesetzt werden konnte.

2.1 Die ästhetischen Absichten der Lebensreform-Bewegung

Die Reformbewegung, die vor und nach der Jahrhundertwende das Wort 'Leben' auf ihre Fahnen schrieb, ist wesentlich zu verstehen aus einem anti-zivilisatorischen Aspekt. Das Mechanische überdeckte alles Lebendige, hatte Henri Bergson in seinem Buch „Le Rire“ gesagt (1899). Der Fortschritt ver-setze uns in eine Art Leblösigkeit; aus welcher wir nur einfühlsam, intuitiv, völlig unrationell auszusteigen vermöchten (1921).

Wilhelm Dilthey hatte sekundiert: Die atomistisch-mechanistischen Auffassungen verstümmelten, entstellten das eigentliche psychische Leben (vgl. 1921, Bd. 8, S. 171). Dagegen hätten wir zu revoltieren.

Und die Revolte geschieht zunächst in der Kunst: Der Jugendstil nimmt im Rekurs auf den Dekor, den er gegen alle metallernen Geradlinigkeit für seine Naturreminiszenzen verwendet, alle anti-mechanistischen, anti-rationalistischen Bewußtseins- und Erlebnisformen, alle Gegenelemente im Kampf mit der Industriegesellschaft in sein Repertoire auf. Das zeigt sich in dem schlüpfrigen, lasziven, gar obszönen Umgang mit Reizen und Begierden, die weiblich-naturhaft arrangiert werden, dennoch nicht die kulturtechnisch erreichten Bewältigungsformen z.B. mit Eisen, mit Glas verschmähten.

Selbst die „Arts- and Crafts-Bewegung“ eines William Morris (1834-1896), welche sich durchaus am Rationalen, am Praktisch-Zweckmäßigen orientiert, führt in der Folge soziale Impulse in das, was wir „Art Nouveau“ nennen, ein. „Kunst für alle“, zweckmäßig gestaltetes Interieur, Mobiliar, individuell künstlerisch und allgemein verbreitet – handwerklich Zusammengedachtes, – das ist eine Formulierung des Künstlerischen, wie es in den antizivilisatorischen Bewegungen einer Lebensreform erscheint; um aber immer mehr im Sinne Rousseauscher Vorstellungen auf einfache, sachliche, natürlich-geistige Gestaltung aus zu sein – um den zerrissenen, sektorenhaften Menschen ganzheitlich zu versöhnen (so Walter Gropius; vgl. Zacharias 1984, S. 238, 291, 304).

Die Lebensreform-Bewegung ist in ihren ästhetischen Ausdrucksformen durchaus divergent, läßt sich aber als 'natürlich' und 'zivilisatorisch' durchaus als homogen verstehen: Eingespannt zwischen künstlerischer Zivilisationskritik und künstlerischer Neuformulierung dessen, was man unter Zivilisation versteht, sich begreifend als eine Kunst, die das „Geistige in der Kunst“ betont (Kandinsky) – sie kann in solchen Zuschreibungen durchaus ein romantisch-naturphilosophisches und ein neuromantisch-theosophisches Erbe miteinander vereinen: Die widersprüchlichen und aufeinander aufbauenden Kräfte der Natur in Harmonie zu entwickeln, heißt das Erziehungsprogramm. Was ungesagt ist, heißt – wie Hannelore Schläffer von Franz Marcs figürlich-abstrakten Naturgestalten kolportiert (Schläffer 1990, S. 8) – sich „in das metaphysische Nest, in dem alle 'Angst' ihre Beschäftigung findet“, zu legen: Denn irgendetwas muß jene Kräfte der Natur zusammenhalten . . .

Die Intuition, das Erleben, das erlebnismäßige Verstehen – solches wird als Wesen der menschlichen Natur entdeckt. Und es schält sich heraus immer mehr der Gedanke, daß nicht in der Naturwissenschaft, sondern in der Kunst dies geschehe.

Götz Pochat (1983) weist darauf hin, daß solche Gedanken, die Natur und Kunst analogisieren, ganz im Sinne der Romantik sind – und von den Vertretern des „Blauen Reiters“ und des „Bauhauses“ dankbar aufgenommen werden: Beiden Richtungen gehe es, so ermittelt er, um die zur-Form-Bringung des Wesens der Dinge der Natur; beide suchen eine tiefgehende Analogie

zwischen Kunst und Natur; beide hoffen, des Menschen eigentliche Bestimmung wieder habhaft zu werden.

Friedrich Theodor Vischers (1807-1887) frühe Einfühlungs- und Darstellungstheorie, die romantisches Erbe und neuromantisch-lebensphilosophische Rezeption vermittelt, leitet an: Künstlerische Darstellungs- und Seelenform lassen sich ausdrucksmäßig, d.h. äußerlich sehend-darstellend und innerlich schauend-verstehend vermitteln, setzen Wesenhaftes in entsprechende Form.

Solches hatte schon in der Nähe Wiens der Kunstpädagoge Franz Cizek (1865-1946) gesagt: „Das Formale und das Handwerkliche wird . . . nicht aus der Erscheinung, sondern aus dem inneren Erlebnis entwickelt, abstrakte Gefühle und undefinierbare Empfindungen wie von Farben, Geräuschen und so weiter lernt der Schüler aus sich heraus gestalten. Was zunächst – einmal geweckt – frei und unbehindert als persönlicher Ausdruck erzielt ist, wird dann nach den malerischen oder plastischen Bildgesetzen geläutert zur flächenhaften oder kubischen Form erhoben“ (1921, S. 452).

Wir sehen, wie das Denken des ersten Jahrhundertdrittels eine künstlerisch-reine Gestaltung der in der menschlichen Natur wirksamen Kräfte herausforderte – im Rekurs auf den Erlebnisbegriff einer Erlebnisphilosophie Bergsons. Die Lebensreform zunächst, dann die Kunsterzieher-Bewegung begannen, sich entsprechend zu artikulieren.

2.2 Die Kunsterzieherbewegung und ihre therapeutische Intention

Die Bewegung war ein Resultat der pädagogischen Reformbewegung, die in Ascona am Lago Maggiore schon vor der Jahrhundertwende zu einem ersten Höhepunkt kam. Innerhalb dieser Bewegung wurden erste Zielvorstellungen daraufhin entworfen, wie eine pädagogische – zaghaft deutete sich an: auch therapeutisch orientierte – Kunsterziehung zu verstehen sei.

Bestärkt wurde die Bewegung nicht unwesentlich durch die sogenannten Kunsterziehungstage, die von Alfred Lichtwark (1852-1914), seit 1889 Leiter der Hamburger Kunsthalle, in Dresden (1901), Weimar (1903), Hamburg (1905) und in weiterer unregelmäßiger Folge in anderen Städten organisiert wurden. Im Rückgriff auf Untersuchungen des italienischen Kunsthistorikers Corrado Ricci (1887), der als einer der ersten Pädagogen Kinderzeichnungen untersuchte; in Weiterführung von Ausstellungen wie in Berlin, die zum Thema „Die Kunst im Leben des Kindes“ hatte (1901); in der Folge und im Umkreis der Monatsschrift „Kind und Kunst“ wurden immer mehr Betrachtungen über die produktiven Fähigkeiten des Kindes angestellt.

Carl Götze schrieb anlässlich der „Ausstellung von freien Kinderzeichnungen in der Kunsthalle zu Hamburg“ ein Buch mit dem Titel „Das Kind als Künstler“. Georg Kerschensteiner gab sein Buch „Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung“ heraus. Siegfried Levinstein verfaßte 1904 ein Werk mit dem Titel „Kinderzeichnungen bis zum 14. Lebensjahr mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkergeschichte“, das

1918 in der zweiten Auflage unter dem Titel „Das Kind als Künstler“ erschien. Gustav Hartlaub konstatierte in „Der Genius im Kinde“ (1922): „In jedem Kinde wirkt die unpersönliche und vorbereitete Naturkraft des Naiven, wirkt der Genius, die kunsterzieherische Bewegung“ (vgl. Scheibe 1976, S. 145).

Angesichts dieses Booms eines neuen Interesses an der Naturkraft des Naiven, des Ursprünglichen, des Kindlichen in der menschlichen Natur, mußte man sich fragen, was zu jenem Interesse führte? Ein scheinbar unverstellter Naturausdruck, kulturell noch nicht überlagert, nicht überformt, schien in der Art des Künstlerischen alle Sinn-, Wert-, Lebensfragen zu lösen.

Auf einem Kunsterziehungstag wird von Konrad Lange, dem Kunstpädagogen, formuliert: „Die Kunst, wie wir sie heute auffassen, ist Darstellung der Natur oder Erzeugung eines Gefühls, einer Stimmung, einer Kraft- und Bewegungsvorstellung mit Formen, die der organischen Natur, dem menschlichen Gefühlsleben, der Bewegung des Menschen u.s.w. entsprechen. Ohne Kenntnis der Natur, zu der ja auch das menschliche Gefühlsleben, soweit es einen Gegenstand der Natur bildet, gehört, ist keine Kunst, kein Kunstgenuß möglich. Jeder Weg zur Kunst geht über die Natur. Ohne genaue und zahlreiche Erinnerungsbilder der Formen und Farben der Natur, der Töne und Bewegungen der Lebewesen, kann man weder Kunst schaffen noch Kunst genießen. Die Aufgabe des Kunstunterrichts ist also ganz einfach die, das Kind in die Natur und das Leben einzuführen, sein Bewußtsein mit solchen Erinnerungsbildern zu füllen“ (vgl. Lorenzen 1966, S. 25). Und Otto Haase kommentiert: Man erlebt „mit Erstaunen, daß dem Kinde, solange es in schöner Unbefangenheit lebt, Bilder und Gebilde von herber Schönheit gelingen, die ihre Entsprechungen in der Kunst der Vorzeit, der Primitiven oder auch des frühen Mittelalters hatten“ (vgl. Scheibe 1960, S. 146).

Kindliche Natur – Julius Langbehn hatte dieses Stichwort gegeben – strebt auf ihre künstlerische Formierung: Wie er sagt, „(gravitieren) alle höheren Geisteskräfte nach dem einen Begriff der Kunst“; diese sei das wirksamste Korrektiv einer optimalen Bildung. Kunst wird hier als die eigentliche menschliche Wesensform begriffen, welche „die erkennenden und sittlichen Kräfte . . . voll in Anspruch“ nimmt, welche – wie sie gleichermaßen „die ganze Welt der Erscheinungen als Gebiet umfaßt“ – „auf den ganzen Menschen“ gehe (Wolgast 1902; vgl. Lorenzen 1966, S. 18).

Dies ist ganz in romantisch-Schellingschem Erbe: Künstlerisch soll eine Versöhnung der menschlichen Trieb- und Vernunftnatur, künstlerisch sollen die Kräfte des Menschen vermittelt werden. Solches wird an den Kinderzeichnungen klar. Im Rückgriff auf die ursprünglich-künstlerischen Ausdrucksgebungen, wie wir sie in den zwanziger Jahren zum erstenmal explizit kunsttherapeutisch-begrifflich bei dem Psychiater Hans Prinzhorn verwendet finden (1922), wird der Sinn, wird die vernünftige Zwecksetzung von Natur entdeckt.

Georg Kerschensteiner, maßgeblich an den damaligen Kunsterziehungstagen beteiligt, spricht von einer ganzheitlich und gestalthaft-organischen Gliederung, von der psychischen Kraft als geformter psychischer Energie,

die kulturell-objektiviert – er benutzt den Ausdruck „Objektivation eines bestimmten Geistes“ –, bildungsmäßig das Leben bestimmt (vgl. 1917/1931, S. 13): „Wie der menschliche Körper von gewissen Keimanlagen ausgeht, durch entsprechende Nahrung und Bewegung oder Betätigung sich nach physikalischen und chemischen Gesetzen bis zu seiner vollen Reife entwickelt, so geht auch die Bildung des menschlichen Geistes aus seelischen Anlagen heraus unter dem Einflusse geistiger Nahrung nach gesetzmäßig verlaufenden geistigen Akten vor sich“ (1917/1931, S. 19). Eine naturhaft-vernünftige Versöhnung ist angesagt, ist kunsterzieherisch in dem Heranwachsenden zu pflegen.

Ganzheitlich-metaphysisch ist sie, die Zielsetzung, der wir in solchen Worten begegnen. Und darin stimmen die Lebensreformbewegung, die Reformpädagogik und das Bauhaus überein: Mit den Worten Konrad Langes, die schon früher zitiert sind: „Kunst, . . . Darstellung der Natur oder Erzeugung eines Gefühls, einer Stimmung, einer Kraft- und Bewegungsvorstellung mit Formen, die der organischen Natur, dem menschlichen Gefühlsleben, der Bewegung des Menschen u.s.w. entsprechen“, – und wie Franz Cizek 1921 sagt: welche aus sich heraus gestaltet, „aus dem inneren Erlebnis entwickelt“ werden, „abstrakte Gefühle und undefinierbare Empfindungen wie von Farben, Geräuschen usw.“

Hier ist „Form nicht als ein Erstarrtes, Übertragbares, sondern als ein Lebendiges, jedes Mal von neuem Ereignendes und für jede Zeit und jedes Individuum neu Gültiges“ konzipiert (Cizek 1921, S. 452). Das hier einzige Gültige und Werthafte erscheint in der ästhetisch-gestalteten, lebendigen Form, wie sie von Cizek im Bannkreis der Rudolf Steinerschen Gedanken als die einzige treibende Kraft formuliert ist (Anneliese Itten stellt fest, daß Cizeks eigene Arbeiten sich „in Steinerscher Richtung bewegten“; vgl. R. Wick 1982, S. 109, Anm. 32).

Die Rolle des Künstlerischen ist nicht hoch genug zu veranschlagen: Ist doch anzumerken, daß zwischen der frühen Formulierung theosophischer Ideen, wie sie Rudolf Steiner noch 1913 vor Gründung der Anthroposophie verbreitet, und den Gedankengängen des „Blauen Reiters“ in München, vornehmlich Wassily Kandinskys und Alexej Jawlenskys, die zu den Hörern der Münchner Vorträge Rudolf Steiners gehören (vgl. Hemleben 1963, S. 104) – Jawlensky läßt sich 1918 in Monte Verità nieder –, daß also eine starke Einflußnahme zwischen den beiden Bewegungen besteht. Und diesen Gedankengängen scheint gemein, wie wir schon anlässlich der Behandlung Kandinskyscher Gedanken anmerkten, „daß die Kunst gestalten kann, ausdrücken kann, was sinnlich im Übersinnlichen, übersinnlich im Sinnlichen ist“ – so Rudolf Steiner in seinem zweiten Münchner Vortrag am 17. 2. 1918 (1961/1975, S. 66).

Wenn es im Katalog der Kunstaussstellung „Der Sturm“ (1910) heißt, Kunst sei „die persönliche Gestaltung eines persönlichen Erlebnisses“ (vgl. 'Erster deutscher Herbstsalon: Der Sturm', Berlin 1913, S. 5/6), dann wird offensichtlich dieses persönliche Erlebnis in der Kunst zu einem Fundamentale des Erkennens; dann steht ein von Steiner viel zitiertes Goethe-Wort im

Raum: „Wem die Natur ihr offenes Geheimnis zu enthüllen anfängt, der empfindet eine unwiderstehliche Sehnsucht nach ihrer würdigsten Auslegerin, der Kunst“ (J.W.v. Goethe, vgl. Steiner 1961/1975, S. 67).

Um das Jahr 1910 hat ein Vertreter der Kunsterziehungsbewegung die bisherigen Gedanken in Bezug auf die sprachschöpferische Produktion des Kindes so formuliert: „Mit zwingender Kraft steigen Erlebnisse vor unseren Augen wieder auf, . . . der Aufsatz überfällt den Schüler, . . . will aus sich selber, aus eingeborener Kraft gestaltet werden, und zwar ein jeder zu seiner Zeit. . . . Die Aufsatzpädagogik hat weiter nichts zu tun, als dem Schüler zu zeigen, wie er seine Aufsätze erkennt und einfängt und sie zu edleren und wirksameren Formen der Darstellung erhebt“ (Wilhelm Lamszos; vgl. Scheibe 1961, S. 20/21). Der Erlebnisbegriff der lebensphilosophischen Bewegung, wie er schlüssig in Diltheys Werk „Das Erlebnis und die Dichtung“ (1906) formuliert ist, wird zum Schlüsselbegriff der Kunsterziehungsbewegung; formuliert vor allem die Zielsetzungen der musischen Erziehung, ist einflußreich bis in unsere Zeit.

Wilhelm Flitner (1932) formuliert deren Bedeutung in einem Aufsatz unter dem Titel „Die musische Bildung und die Zeitlage“: „Die Bedeutung der musischen Bildung verstehen heißt überhaupt verstehen, was der Mensch ist und worin die Gebrechen der Zeit eigentlich liegen. Es heißt den Geist konkret nehmen und *nicht mehr abstrakt* die Beziehung zum Menschen sittlich und nicht technisch oder ebenfalls abstrakt; heißt Ideen und Gesinnungen nicht nur als Schemen und leere Worte bekennen, sondern im Augenblick wahrnehmen, da, wo man steht, bis hinein in die Geste des eigenen Leibes und bis in die Form der Dinge, mit denen wir umgehen . . . *Wenn unser Leben . . . formlos wird, so ist es durchaus ungesund und gestört*, und man darf sich nicht damit beruhigen, daß man die Werte . . . der ästhetischen Form als rangniedere Werte den höchsten Gütern des Lebens gegenüberstellt. Gewiß sind sie nicht die ranghöchsten, aber ihre Verunstaltung zeigt an, daß im ganzen Gefüge des Daseins eine Krankheit besteht“ (vgl. Scheibe 1976, S. 166-167; Herv. v.m.).

Die musische Bildung, speziell die bildende Kunst, Musik, Sprache und Dichtung, sowie die rhythmische Bewegung, – sie werden aller zerstörerischen Rationalität entgegengestellt; sie beschwören den „Blick aufs Ganze, der entscheidet, der befruchtet, der belebt und zeugt“, in dem Wissen, daß „eine zerrissene Seele . . . nichts Ganzes schaffen, ja nicht einmal sehen“ kann – so Julius Langbehn (1930, S. 9). Ein „Irrationalismus als pädagogische Tradition“ (Schönig 1973), so meinen wir, beginnt zum Problem der kunsttherapeutischen Bewegung zu werden. Dies wollen wir an einer exponierten Arbeit aus der Bauhaus-Tradition, an B.H. Kleints „Bildlehre“ im Rahmen der folgenden Reflexion diskutieren.

3. Von einem nützlichen Erbe – kritische Anmerkungen zur Lebensreform

Die lebensreformerische Sicht, ihre Hinsicht, die auf Einfachheit zielt, auf ästhetisch einfache, nützliche, schöne Figurationen (vgl. Ida Hofmann-Oe-

denkoven) – solche Perspektive kommt „aus innerstem Bedürfnis des Einzelnen.“ (Frécot) Innere Gesetze so bemessener Harmonie sollen sich äußerlich dokumentieren (Kandinsky); eine Art „heilsamer Konzentration“ (Muthesius) soll den zerrissenen Menschen „aus dem inneren Erlebnis“ heraus zu seinen Formgebungen bringen (Cizek). Eine „vorbewußte Naturkraft des Naiven“ leitet hiernach an (Hartlaub).

Wir kommen angesichts des bisherigen nicht umhin, von einer „Ideologie“ des Naiven, Ursprünglichen, Naturhaften zu sprechen. Wir möchten diese sich aufdrängende Kritik nicht ausblenden. Uns hier aber geht es um die Rolle der Kunst – deren Aufgabe es in der Neuzeit war, kritisch vor- oder zurückzublenzen. Und in dieser Funktion dürfen Überzeichnungen erlaubt sein.

Der Kunstbewegung in damaliger Zeit geht es um die Frage, was sie erzieherisch in den Umbruchszeiten des ersten Jahrhundertdrittels vermöchte: Diese – so sagt man (Wolgast – in Vertretung für viele) – gehe „... auf den ganzen Menschen“; diese entberge die zivilisatorisch-unverstellte, vernünftige Zwecksetzung der Natur (Prinzhorn); sei in der Lage, die Kräfte des Menschen formbildnerisch zu vermitteln. Künstlerische Darstellung entspreche formhaft der inneren wie der äußeren Natur des Menschen – so Konrad Lange, hier des öfteren zitiert. Die 'Lebendigkeit' der Form, so Franz Cizek, setze 'Gültigkeit', wahre 'Werte'; er sagt dies in Anlehnung an die Anthroposophie; und er wird von den Vertretern des Bauhauses bestätigt.

„Das Formale“, so zitierten wir Cizek, es wird „nicht aus der Erscheinung, sondern aus dem inneren Erlebnis entwickelt“ (1921); und wie Wilhelm Flitner 1932 sagt: „Wenn unser Leben . . . formlos wird, so ist es durchaus ungesund und gestört . . .“ Also sind die formelementaren Verhältnisse zu studieren. – In solchem Auftrag versteht sich die Bauhaus-Intention; in dem Sinne wird sie pädagogisch und therapeutisch wirksam werden. Am Versuch eines Bauhaus-Mitglieds, B.H. Kleints, soll die Absicht dokumentiert werden.

3.1 Ein vergessener Bauhauspädagoge – und sein irrationaler Gestaltbegriff

Boris H. Kleint, 1934 – nach einer wahrnehmungspsychologischen Arbeit an der Universität Frankfurt – Assistent bei Johannes Itten, übernimmt 1936 sogar dessen Schülerschaft, ist nach 1946 dann in Saarbrücken; begründet dort, was man „Grundlehre“ nennt. Sein Buch „Bildlehre“ (1969; 1980 um psychologische Aspekte erweitert) vermittelt eine darstellende Übersicht der Grundlagen des Bildens und Sehens; seine Bild- und Formlehre will das Vermögen, die Regeln des Bildaufbaus, der Bildanordnung in all ihren Hinsichten zu verstehen (Stoff, Form, Ordnung, Gestaltung, Umwelt), anleiten. Kleint lehrt uns, daß Licht, Materie, Farbe, Linie oder Fläche schon Ausdrucksformen sind; daß wir lernen müssen, sie in ihrer Eigendynamik, sie in ihren je eigenen Möglichkeiten zu greifen. – Was macht diese Lehre in unserem Kontext interessant? Was will Kleint zur allgemeinen „Formbildung“ beitragen? Wo kann seine Grund-, Gestaltungs-, Formlehre pädagogisch,

erst recht therapeutisch wirksam sein? Eine erste Antwort sei vorweg gegeben: Kleint weist in spezifisch Bauhaus-pädagogischer Absicht über das formal-ästhetische Produzieren hinaus; ihm geht es um die ganzheitliche Gestaltung.

Ähnlich bei Cizek, passen hier bei Kleint Formgestaltung und Wahrnehmungsinhalt überein; gehen äußere Präsenz und innere Erlebnisform ein Bündnis ein: „Ähnlich wie die Teile in eine Gestalt münden, fügen sich verschiedene Wahrnehmungsinhalte zusammen, . . . bilden trotz erhaltener Eigenständigkeit eine Einheit: der Schlüssel paßt zum Schloß“; vorausgesetzt: „wenn sie zusammenpassen“, was auch heißt, außerhalb der „Unverträglichkeit“, der „Mißstimmung“ (Kleint 1980, S. 340). Künstlerische Ausdrücklichkeit bindet sich an die Form des Erlebens. Der gestaltpsychologische Aspekt der Bauhaus-Pädagogik (Itten) wird deutlich: Wahrnehmen und Gestalten bilden buchstäblich einen Zusammenhang. Formelementare Übungen sollen den inneren Zusammenhang zu erschließen anleiten und führen schließlich zum individuellen, nur noch intuitiv-faßbaren gestaltlichen Gesamt-Ausdruck, wollen sehend ausgeführt und ausgeführt gesehen werden. Die Betrachtung versetzt den Gegenstand ins Bild; die Abbildung läßt anders wiederum erleben. Mit den Grunderfahrungen des ästhetischen Materials wie Gips, Holz, Glas, Stein usw. ist es nicht getan; mit den Grundgesetzen des ästhetischen Gestaltens mit Farbe und Form, mit Aufbau und Bewegung ebenso wenig: Immer geht es um die ganzheitlich-gestaltete Form, immer auch um das korrespondierende, seelische Erlebnis. Wie die Bildelemente und deren Ordnung zu *gestalten* sind, wie sie systematisch, d.h. organisch gegliedert, *ganzheitlich* zusammenhängen – das wird zur erlebnisgemäßen Grundlegung jeden bildnerischen Entwurfs; das kann eben nicht „gesehen“ werden: „Das Sehen kann und will nicht 'gesehen' werden. Es ist ein Lebensvorgang, der sich einer Analyse, d.h. einer Heraushebung aus der normalen Ganzheit, entzieht . . .“ (Kleint 1980, S. 343).

3.2 Grenzen der Kunsterziehung: Von falschen Ganzheiten

In leisen Untertönen kritisch – so haben wir die erlebnisorientierten Handhabungen ganzheits- und gestalttheoretischer Maßgaben zitiert. Und wir meinten tatsächlich und sublim, daß schlecht entmystifizierbare Ausdrücklichkeiten in beginnender Gestaltungspädagogik und Gestaltungstherapie Eingang gefunden haben. Klischeehafte Harmoniefindung – solches war mir, hier bewertend, oft im Sinn: Entwürfe, die sich des Reflexiven entziehen, – wie dies in Kleints Vorgabe formuliert ist, sogar geboten ist. Das Klischee der „guten Gestalt“, des „ganzheitlichen Zusammenhangs“, steht willkommenermaßen den zerrissenen, kaum koordinierbaren Anschauungs-, Darstellungsformen der jeweiligen Erlebnisform entgegen. Der angedeutete Irrationalismus moderner Art, er hat, wie wir wissen: zuweilen widerwillen, eine unheilvolle Geschichte gehabt; er hat das ganzheitliche Surrogat des „ganzen deutschen . . .“ mitgetragen (Keiter 1941, S. 76). Was uns nicht ver-

wundern muß, am wenigsten besserwisserisch anleitet: Wo viele Hinsichten sind, liegt die Sehnsucht nach Fixpunkten nahe.

Die Verunsicherungen der Werthaltungen, Stilauffassungen der Jahrhundertwende sind Ausdruck einer Zeit human- und naturwissenschaftlicher Paradigmenwechsel. Der zivilisatorische Fortschritt bedingt gleichermaßen eine Sehnsucht danach, sich eine eigene „Formensprache“, eine Weise identischer Artikulation zu schaffen (Prinzhorn 1922).

Eine künstlerische, weiter gesagt: kulturell-umfassende, alltagsorientierte Bewegung entsteht. Eine Übereinkunft von bürgerlicher Lebensreform-Bewegung, besonders der Gruppe Monte Verita, der Reformpädagogik, hier insbesondere der Kunsterzieherbewegung und der Bauhaus-Bewegung, hier speziell der Gestaltungslehre Ittens und seiner Nachfolger, wird geschlossen; sie mündet in eine Gestaltungspädagogik und -therapie, sie will rückbesinnend-naturalistisch, ganz im Sinne der neueren Zeit funktionalistisch verstanden sein.

Ein Radikaldemokrat, Gerhard Szeczesny, résumiert: „Die Auflösung der bisherigen Kulturen, also einer sehr begrenzten Zahl kollektiv bindender Stile führt natürlich zu einer explosiven Vervielfältigung von Stilen überhaupt, da nun jedes Individuum seinen eigenen Stil ausbilden kann. Wir sehen uns einer anarchischen Fülle von Stilen und Stilvarianten gegenüber, die Kultur endgültig jeder Möglichkeit beraubt, allgemeine Werte zu verkörpern“ (1971, S. 118).

Szeczesnys Hoffnung, „die ästhetisch-kulturelle Wertung könne auch in einer Demokratisierung ihre bestimmende Bedeutung erhalten“ (1971, S. 119), wurde lange vor und lange nach der Jahrhundertwende gehegt: In der Lebensreformbewegung, deren einer Höhepunkt im Begriff „Monte Verità“ umschrieben ist – explizit 1913 in der Gründung der „Schule für Lebenskunst“ durch Rudolf von Laban und seinen ausdrucks-kulturellen Zielsetzungen für Erziehung, Leben und Kunst kulminierend –, hat diese Hoffnung vorbildhaft und dieseswegs nicht unbedingt demokratisch zur „Ausbildung einer sakralen Topographie“ beigetragen (Szeemann 1978, S. 5).

3.3 Historische Rückblenden – Damals wie heute?

In ihren Zielsetzungen geht die Lebensreform mit der Jugendbewegung und mit Teilen der Kunsterzieherbewegung der Reformpädagogik überein. „Hinaus auf's Land“ heißt der Ruf; welches „Land“ in spätromantischer Manier und im Rückgriff auf Jean-Jacques Rousseaus Abkehr von der Großstadt Paris zum *Fluchtort* genommen, geradezu zur Metapher erklärt und durch die vielfältigen Bewegungen der Reformbewegung ideologisch durchtragen wird.

Die Bewegung setzt im Reflex auf Aufklärung ein Signal: Sieht in der Gleichgewichtung der menschlichen Kräfte, seiner Trieb- und Vernunftnatur, ein wesentliches Ziel. Die Bewegung greift auf altbekannte Gedanken: J.H. von Campe schreibt noch in aufklärerischer Zeit einen Traktat „Von der

nötigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften“ (1785); Krankheit wird als Störung des ökologischen Gleichgewichts eines Kräftespiels erkannt. Der Körper, „ein wirkliches Ganzes . . . und doch eigentlich durchaus nur ein, im steten Wechsel von Zerstörung und Wiederbildung schwankendes Phänomen“ – so folgert der Spätromantiker Carl Gustav Carus (1863) und betont das „Erhalten des Gleichgewichts“ (1968, S. 46).

Was sich hier romantischerseits tradiert, näher eingeht auf den „diätetischen Teil der Lebenskunst“ – Carus greift auf E. Freiherr v. Feuchterslebens „Zur Diätetik der Seele“ (1938) zurück –, das bedeutet ein „Überwachen der Lebenskunst in der zerstörenden Sphäre“ (1968, S. 58); das wird nicht nur von Carl Gustav Carus als „eine der wichtigsten Aufgaben aller Erziehung“ beschrieben: Die Lebensreform-Bewegung greift, wie gesagt, auf solche Gedanken zurück. Sie begreift sich als eine Sammelbewegung, die Naturheilverfahren, Bodenreform, Seßhaftmachung in Gartenstädten, Landbausiedlungs-Vereinigungen, vor allem aber Formen des Naturismus, d.h. der Freikörperkultur, der Kleiderreform, des Reformwarenhauses und des Heimat- und Naturschutzes umfaßt. Eduard Baltzer schreibt in „Die natürliche Lebensweise“ (1886): „Wie 'vernünftig', d.h., was den Gesetzen der Vernunft wirklich gemäß ist, so heißt 'natürlich', was den Gesetzen der menschlichen Natur entspricht, was normal ist“ (1886, S. 114).

Das ist gewiß romantisches Erbe, wie es Christoph Wilhelm Hufeland in „Macrobotik oder die Kunst, das menschliche Leben zu verlängern“ (Berlin 1796) vorschwebt: In der ökologisch-radikalen Grundposition heißt dies in der Erklärung des ersten deutschen Vereinstages der Vegetarier zu Nordhausen 1869: „Alles Sein ist miteinander verflochten, eine Erkenntnis, die Achtung vor dem anderen Leben gebietet“ (Frécot u.a. 1972, S. 32). Sakral topographisch wird ein Fluchtort umschrieben.

So wie Carus' Landschaften Projektionen menschlicher Gestimmtheiten sind in einem Teil Natur, Natur als beseelt, Seele naturnahe begriffen wird, – so sucht ein romantisches Erbe das Entgegengesetzte zu einen, die Leib-Seele-Dualität, auch Bewußtes und Unbewußtes, so daß „das Gleichgewicht im Haushalt des menschlichen Körpers“ erhalten bleibt.

Die Begründer der Ascona-Bewegung werden von solchen Gedanken bestimmt, als da sind Rückkehr zum einfachen Leben in der Art des dieses beschreibenden Rousseaus; welche Einfachheit auch ästhetisch figuriert, eine Identität zwischen Nützlichkeit und Schönheit ersennend. Es soll nicht um „ein künstliches Zusammentragen verschiedener, auf günstigste Wirkung berechneter Objekte in gefälliger Anordnung“ gehen (Hofmann-Oedenkoven 1906).

Ida Hofmanns Appell, Wunsch, zielt auf „eine natürlich künstlerische Leistungsfähigkeit“; auf eine Kunst, welche „aus innerstem Bedürfnis des Einzelnen geboren“ wird (so Janos Frécot/Szeemann 1978, S. 74); welche dessen geistiges Bedürfnis nicht ausschließt: „Der Geist“, so Kandinsky in „Über das Geistige in der Kunst“ (1912), „schreitet weiter und deshalb sind die heutigen inneren Gesetze der Harmonie morgen äußere Gesetze, die in

weiterer Anwendung nur durch diese äußerlich gewordene Notwendigkeit leben“ (1952, S. 82). Die Einfachheit des reformerischen Lebens, die gemeinschaftliche Aufeinanderbezogenheit, die „Vergeistigung des Lebensstandards“ durch die ästhetisch schöne Form (so W. Gropius 1925 in seiner Eröffnungsrede an der Hochschule für Gestaltung in Ulm; vgl. Bazon Brock, „Vom Bauhauskonzept zum 'Kommunikationsdesign'“; Wick 1985, S. 114), auch der Widerspruch zwischen individuell-freier Gestaltung und Funktionalität, Zweckgerichtetheit (vgl. Th. Zacharias 1984, S. 311), – das sind möglicherweise Anknüpfungspunkte der Bewegungen. – Und das kann zuweilen bis heute faszinieren.

Wir haben einen kurzen Versuch gemacht, die neuromantisierenden Ausdrucksgebungen der Lebensreformbewegung im Rückgriff auf einen Begriff zeittypisch vergeistigter Natur darzustellen. Wir haben gesehen, daß hierbei pädagogisch-ganzheitliche Formen erinnert sind. Die musische Bildung, speziell die bildende Kunst, Musik, Sprache und Dichtung, sowie die rhythmische Bewegung – sie werden aller zerstörerischen Rationalität entgegengestellt; sie beschwören den 'Blick aufs Ganze, der entscheidet, der befruchtet, der belebt und zeugt', in dem Wissen, daß 'eine zerrissene Seele nichts Ganzes schaffen, ja nicht einmal sehen' kann (Julius Langbehn).

Vielleicht sind die Ausführungen einer Kunstpädagogik, wenn auch zuweilen noch so irrational motiviert, es wert, wieder bedacht zu werden. Einer der großen Kunstphilosophen und -didaktiker beschreibt den Vorgang dessen, was da kunsterzieherisch geschieht: „In der Gebundenheit des Ausdrucks an die sinnliche Erscheinung, in der Kunst sich aber erhebend von Abstraktion zu Abstraktion, und je höher die geistigen Formen sind, desto mehr und mehr aus der Verworrenheit, Unbestimmtheit, Flüchtigkeit der Anschauung in eine klare, bestimmte, dauernde Wirklichkeit emporgehoben“ wird . . . (Fiedler 1913/1977, S. 127 f.).

Wissend, daß der Künstler nicht der Natur bedarf, sondern umgekehrt die Natur des Künstlers, optiert Fiedler nicht für eine Nachahmungs-, Anschauungs-, sondern für eine Ausdrucksbeziehung, für „das Prinzip der Produktion der Wirklichkeit“ (1913/1977, S. 129).

Wenn er sagt, daß in den künstlerischen Gebilden Typisches erscheint, daß in ihnen „ganze unendliche Reihen von Lebensformen und Lebensvorgängen zum Lichte der Verständlichkeit und Klarheit erhoben erscheinen“ (1913/1977, S. 128), dann wird auch die Bedeutung der Kunst im Prozeß von Bildung klar. Und dann erfahren wir, welche Bedeutung dem Kunstunterricht in dem Prozeß der Erziehung und Bildung der Kinder zukommt.

3.4 Eine neue Kunstpädagogik: Plädoyer für eine andere Erfahrung

Hans Cornelius (1863-1947), Philosoph und Kunstpädagoge, formuliert den Leitsatz: daß alle den Kindern zu vermittelnde Erkenntnis auf unmittelbare, aber angeleitete Erfahrung beruhe. Er weist in seinen Büchern wie

„Elementargesetze der bildenden Kunst“ (1908), wie „Kunstpädagogik: Leitsätze für die Organisation der künstlerischen Erziehung“ (München 1920), auch in seinem Bericht auf dem Kongreß für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft „Zur Ansichtsforderung in Architektur und Plastik“ (Stuttgart 1914) immer wieder darauf hin, daß die bildende Kunst charakteristische Ansichten hervorzubringen hat, die den Gegenstand in seiner Einheitlichkeit erkennen lassen. 'Kunst als Gestaltung zur Sichtbarkeit' sei nicht nur Erziehung des Auges; dürfe also nicht etwa nur die Umrisse einer Tür adäquat nachzuzeichnen anleiten, um Gezeichnetes und Wirkliches in Entsprechung zu tun; es gehe ihm um 'die einheitliche Auffassung des Ganzen, die durch Gestaltung gefördert oder aber gehemmt werden könne' (1920, S. 55 f.).

Allerdings heiße dies nicht, so Cornelius, „die Form irgendeines bestimmten Gebildes 'vorzustellen' und diese Form alsdann in irgendeinem Material auszuführen“, das sei noch lange nicht künstlerische Tätigkeit (1920); eine spontan eintretende einheitliche Auffassung des Gesehenen solle gewährleistet werden; abstrakt sehen heiße, den eigenen Vorstellungen gemäß charakteristische Form zu erreichen, Form, die nicht naturgetreu-nachbildend zu erreichen sei (vgl. 1914, S. 266-268).

Und er betont, daß 'nicht durch Nachbildung, sondern nur dadurch, daß der Künstler seinen nach allgemein psychologischen Gesetzmäßigkeiten entstandenen Vorstellungen gemäß seine Gegenstände gestalte, charakteristische Gestaltung hervorgehen könne. Denn eben jene Vorstellungen der Gegenstände seien stets charakteristische Bilder derselben. Das Wesentliche der künstlerischen Tätigkeit sei daher die Ausbildung und Bereicherung des Besitzes an solchen Vorstellungen und die Realisierung dieses Besitzes in irgendwelchem Material; eine Tätigkeit, die von Kindern und Naturvölkern regelmäßig geübt, bei uns aber durch die Schule und ihren falschen Zeichenunterricht ebenso regelmäßig lahmgelegt werde' (vgl. 1914, S. 267).

3.5 Konsequenzen für den Kunstunterricht – erlebnis- und gestaltungsorientiert

Wir sind in die Anfänge einer bildnerischen Praxis versetzt, die als 'Kunst-' und/oder 'Gestaltungspädagogik' in der Form der bildnerisch-ästhetischen Betätigung des Kunstunterrichts auf die existentiellen Bezüglichkeiten des Menschen rekurrieren möchte. Wir können erahnen, wie aus dieser Pädagogik eine bildnerisch-therapeutische Praxis abzuleiten ist.

Die Suche der Jahrhundertwende nach einem alles Sein fundierenden Existenziale; die Recherchen der Verstehens-, Willens-, Lebens- und Existenzphilosophie, Antworten auf die ökonomischen, politischen, sozialen und kulturellen Anfragen zu finden; die Irritationen der Zeit wenden sich an die aufklärerisch zeitweise vergessenen irrationalen, rezeptiven Vermögen, nicht an das produktiv-technische Rationale: Verstehen, Wollen, Fühlen, Erleben, Einfühlen, Intuition – solche seelischen Bestimmungen werden einge-

klagt. Die 'Erlebniswirklichkeit in ihrer wahren, unverfälschten Gestalt zurückzugewinnen' (vgl. Bergson) – das ist die Devise; diese kennt keine Berechenbarkeit, diese sucht das sich-völlig-Einlassen auf die – von den Korsetts des Technischen befreiten – Dinge.

Die Vorgänge des Seelenlebens sind gefragt; wollen 'aus dem Darinnensein' verstanden werden (vgl. Dilthey), in den verwirrenden Variationen analysiert werden: 'der erste Tritt eines jahrelang in einem dunklen Gefängnis Hausenden in einen blühenden Garten' (Max Scheler) wird jedoch schnell enttäuscht; ihn erwarten allenfalls substantialisierte, d.h. allzusehr verallgemeinerte Lebens-, Erlebens-, Intuitions-, Gefühls-, Empfindungs- und Stimmungssphären. Immer mehr werden solche Gefühle, Empfindungen, Stimmungen gefragt, welche allgemein, rein, typisch – eigentlich leer und unkonkret bleiben. Aber solchermaßen läßt sich die Wirklichkeit leichter ertragen.

3.6 Ganzheitliche Zielsetzungen – ideologisch oder vorausschauend-produktiv?

Immer wenn oberste Prinzipien, Kategorien des Sehens, Wahrnehmens, Fühlens, Erkennens sich auftun; immer wenn Kategorien-Lehren entstehen, geschieht inhaltsleer-formlos Schematisches. Mindestens die Gefahr ist gegeben – so auch hier: Wertskalen des Lebens, Kultformen des 'organisch-lebendig-gewachsen-echt-rein'-Sakralisierten werden angesichts von verunsicherten Werthaltungen der Jahrhundertwende beschworen.

Die Verunsicherungen der Werthaltungen, Stilauffassungen der Jahrhundertwende sind Ausdruck einer Zeit human- und naturwissenschaftlicher Paradigmenwechsel; sie bringen zuweilen nur das Klischee eines ganzheitlichen Zusammenhangs hervor. Das Klischee der 'guten Gestalt', des 'ganzheitlichen Zusammenhangs' wird den zerrissenen, kaum koordinierbaren Anschauungs-, Darstellungsformen der industriellen Erlebnisform entgegengesetzt. Solche Klischees sollen den neuzeitlichen Menschen erlösen. 'Innergesetzlich' (Kandinsky), 'innererlebnishaft' (Cizek), 'aus eingeborener Kraft' (Lamszos), 'vorbewußt' (Hartlaub), 'erinnerungsbildhaft' (K. Lange) sollen die Form-, Farb-, Ton-, Bewegungs-Gestalten – so die hier zitierten Kunsterzieher – 'das Kind in die Natur und das Leben einführen' (Konrad Lange); 'ein Gefühl, eine Stimmung, eine Kraft- und Bewegungsvorstellung mit Formen erzeugen, welche der Natur entspricht' (Cizek 1921). Die Nähe zum Denken des Anthroposophen Rudolf Steiner wird zur erlösenden Methode.

Die ganzheitlich-metaphysische Zielsetzung der Lebensreformbewegung, der Reformpädagogik und des Bauhauses gehen hierin überein: In der „Kunst“ zur „Darstellung der Natur oder Erzeugung eines Gefühls, einer Stimmung, einer Kraft- und Bewegungsvorstellung mit Formen, die der organischen Natur, dem menschlichen Gefühlsleben, der Bewegung des Menschen usw. entsprechen“ (Lange), zu gelangen; und wie Franz Cizek 1921 sagt: in der Kunst zu einer Ausdrucksform zu gelangen, welche quasi aus

sich heraus, „aus dem inneren Erlebnis – . . . abstrakte Gefühle und undefinierbare Empfindungen wie von Farben, Geräuschen usw. . . . (entwickelt)“. Hier ist „Form nicht als ein Erstarrtes, Übertragbares, sondern als ein Lebendiges“ gemeint, das sich jedes Mal von neuem ereignet; – wie es, so möchten wir wehmütig vielleicht anfügen, in einer eher passiv-visuell den TV-Gegebenheiten ausgelieferten Zeit notwendig wäre.

3.7. Zusammenfassung einer Tradition

Lebensreform, Reformpädagogik, Kunsterziehungsbewegung – drei pädagogische Besinnungen zu Beginn unseres Jahrhunderts; drei Versuche, dem Oktroyat ökonomischer Verregelungen des Verhaltens, der Gefühle, des Blicks zu begegnen; drei Versuche, das vergessene Andere des Menschen zu bewahren. Wenn auch eingedenk der Irrationalismen dieses Kulturreflexes, seiner nicht einlösbaren Ganzheitsmythologeme, – die Versuche wollen angesichts der neuzeitlich verzweifelten Rückgriffe auf die einheits-, wert-, fundamentalbesinnende Kunst im Prozeß der Erziehung erinnert sein: 'Kunst . . . eine Darstellungsform, die dem Stimmungs-, Besinnungs-, Reflexionsmoment des Menschen entsprechen könnte', – solches mag durchaus noch immer up-to-date zu sein, vielleicht notwendiger denn je in binär-logisch durchbuchstabierter Zeit, die dabei ist, den schulischen Alltag von heute zu diktieren.

4. Anforderungen an den musischen Unterricht unserer Tage

Arnold Gehlen hat in seinem Buch „Zeit-Bilder“ von einer Kunst-Krise des zuende gehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts gesprochen (vgl. 1965, S. 39f.). Um 1900 sieht er alle erreichbaren Sujets durchgespielt, die thematischen Möglichkeiten erschöpft. Und er sieht, wie trotz dieser Kunst-Krise da ein Publikum ist, daß gerade von dieser Kunst eine Alternative zu Technisierung und Rationalisierung erhofft. Gehlens Statement weist auf die verzweifelten Bemühungen der Philosophie des beginnenden Jahrhunderts hin, einen Sinn im Leben (Bergson), im Erleben (Dilthey), im Gefühl (Flitner) zu finden.

Gegen Publikumsblick und -geschmack ist es aber Gehlen, der betont: Es sei eine Bild- wie Wortunfähigkeit im Gange. Und er beschreibt einen gesichts-, orientierungs- und sinnlosen Menschen; einen Menschen, der zunehmend darüber bereit ist zu 'frei flottierender Erlebniswilligkeit' (vgl. 1965, S. 226). Und er optiert gegen die vorschnelle Entlastung, die psychotechnischen Übungen angesichts eines sinn-leeren Raumes, den gestalterisch zu besetzen kaum Befriedung bringe.

Die vielen Anspielungen auf die ursprünglichen, naiven, menschlich-wesensgemäßen gestalterischen Fähigkeiten, wie wir sie entdeckten in der Zeit, haben die Thesen Gehlens bestätigt: Die Menschen der Zeit suchen durch Gestaltung das Erkennen zu ersetzen; suchen in unterschiedlichsten

„Verfahren der Kontaktglättung, der Reibungsverminderung, der Einklammerung des Unvollziehbaren und wiederum der Entschärfung subjektiver Unlustquellen“ (1965, S. 232) die erfahrene Sinnlosigkeit zu kompensieren. Die Erfahrungen des Menschen zu Beginn des Jahrhunderts haben sich bis heute vervielfacht: Der neuzeitliche Mensch erlebt sich in den Jahrzehnten dieses Jahrhunderts nach zwei schrecklichen Kriegen und einer zunehmenden Technologisierung seines Bewußtseins in einer Spaltung, die anscheinend nur ästhetisch-künstlerisch einholbar ist: In der bildnerischen Erfahrung meiner selbst entäußere ich mich transformatorisch, gebe ich mich preis, um mich wieder zu haben, sagt einer der führenden Analytiker. „Das Selbst . . . Produkt seiner Symbole, wie . . . von ihnen repräsentiert“ – eine Botschaft des Psychotherapeuten Masud R. Khan, die – so hoffen viele – die künstlerische und therapeutische Selbsterfahrung ermöglicht (Khan 1977, S. 366).

4.1 Eine Zeitansage: Die Zerstörung vertrauter Figuren

Die Erfahrungen der letzten Jahrzehnte haben die Erkenntnis- und Erlebnis-situation verschärft. Haben zusätzlich auf eine bildnerische Bewältigung von Problemstellungen verwiesen. „Stranger than paradise“ heißt Jim Jarmuschs und John Luries Film (1984), in dem aller überflüssiger Kontext nicht mehr zählt. Die spotartigen Schwärzungen unterschiedlichsten Couleurs zwischen den vorgeführten Szenen entlarven die Redundanz des Alltäglichen und aktivieren das jeweils individuelle Vorstellungsbild. Die Kontinuität der Erfahrung ist in der Schwärzung, Ausblendung gewahrt. Das Zu-Ende-Spielen ist als unnötig erkannt oder aber dem Zuschauer überlassen. Das Anlaufen Jarmuschs gegen den gewohnten Bildsinn konzipiert ohne Anfang und Ende Geschichte als widersinnig, alogisch; geht in den Schwärzungen der Zwischenbild-Sequenzen auf, die zum Ausgleich oder zum Ausagieren von Gefühlen animieren.

Die Zerstörung der erlebten Konfigurationen, der festen Gestalten, läßt neue Gefühle ein – hatte Ludwig Binswanger in einem Beitrag über „Geometrisierung“ gesagt. Diese Gefühle suchten die Entspannung, fänden neue Figuren. Und tatsächlich sehen wir: Eine Gestalt stellt sich her wider den Sinn der Schnitttechniken, die Menschen im Alltag wie im Film erleben: Wie in Bressons Film 'Das Geld', auch wie in Tarkowskij's Film 'Iwans Kindheit': Die Schwärzung des Bewußtseins hellt das Empfinden auf, mobilisiert tiefer, nicht bewußte Schichten (vgl. Binswanger, Bd. 2, 1955).

Eine Zerstörung fester Sinnbedeutungen geschieht. Und gefragt scheint in diesem letzten Drittel dieses Jahrhunderts all das, was außerhalb des gewohnten Kontextes liegt. Die tradierten Kontexte scheinen inzwischen ohne den bisher gehabten Wert, ohne die ihnen zugemessene Würde. Entsprechend bedeutsam war in den letzten zwei Jahrzehnten eine Kunst, die sich der Zerstörungen annahm, die diese in den Blick nahm, dokumentierte: Die Texttransformation, die der berühmte, von Jugendgenerationen verehrte

Schriftsteller W.S. Burroughs durch Schnitt- und Knicktechniken vornahm (Cut up/Cut out), zerhackte sinnfällig-erlernte Assoziationen. Seine Attacken, kriegsführenden Wort-Wiederholungen waren auf Decodifizierung, Dekonditionierung aus. Auch der schmerzhafteste Selbstaussdruck der von Jugendlichen so umschwärmten Musikgruppe Blixa Bargelds, der 'Einstürzenden Neubauten', stand und steht derzeit für diese Art von Sprachfraktur: „Unsre Musik sind keine Töne mehr, es ist auch nicht wichtig, was es für Klänge sind, es ist nur noch wichtig was es ist . . .“. – Die Kunstszene der letzten Jahre ist dabei, ihrer Zeit ein reflektierbares Bild vorzuführen.

4.2 Der bildrecycelte Mensch – neuzeitliche Selbsterfahrung

Eine Fragmentarisierung des Lebens fand ihren künstlerischen Niederschlag. Allen Ginsberg schreibt in der Einleitung zu Burroughs 'Junkie': „Redewendungen, Metaphern usw. scheinen sich oft von der Story zu lösen und ein Eigenleben zu führen . . . man spürt bereits, daß sie . . . ihren eigenen Willen haben werden“ (vgl. Burroughs 1980, S. 15). Ginsberg konstatierte zu Recht, bekräftigte nur anders, was wir seitens der Soziologen wissen: Menschsein-heute heißt, in Fragmente zerissen zu sein; heißt, Beschneidungen von Lebenssituationen hinzunehmen. Soziale Situationen werden ein- und ausgeblendet. Und künstlerisch wird dies erinnert, recherchiert – hier literarisch, da musikalisch, dort filmisch vorgetragen. Verstellungs-, zersetzungs-, verschneidekünstlerisch – also zeigt sich derzeit eine Kunst. Diese ist, wie alle vergleichbare Bewegung, nicht mehr auf einen Nenner zu bringen. Ver- und Zersetzungs-, Zer- und Verschneidungskunst – sie ist zum Eigentlichen der europäischen Ästhetik geworden. In Fragmenten von Bildelementen „wird auf ganz bestimmte Vorstellungen und Erinnerungen des Betrachters angespielt“; dessen Verletzungen, dessen Verstümmelungen, dessen abgeschnitten-Sinnhaftes dabei sind, in Bildkompositionen zu figurieren. – Aber es zeigt sich wie zur Wende des 19. ins 20. Jahrhundert, daß es starke, sinnweisende Gegenbewegungen gibt.

4.3 Kunst, Kunstunterricht, Therapie

In Literatur-, in Film-, zuweilen auch in bildnerischer Kunstproduktion werden sinnvermittelnde, -debattierende Impulse derzeit wach. Beispielsweise sind da die plastisch-aktional-angeleiteten Installationen eines Joseph Beuys, die möglicherweise aus den hilflosen, konventionellen Assoziationsketten neuzeitlicher Projektion – wo ihr eine Dechiffrierung von subjektiv-innerer Bezüglichkeit am Objekt gelingt – herausführen.

Und auch auf anderen, künstlerisch allenfalls beliebigen Ebenen sind solche Impulse initiiert: Kunst-, Kreativitäts- und Gestaltungsverfahren pädagogischer und therapeutischer Art sind zu modernen Formulierungsweisen des individuellen Bewußtseins geworden. Aber warnende Stimmen haben sich eingestellt: Sprechen von psychologisch-neuromantischen Formen

derzeitiger Gestaltungs- und Ausdruckstätigkeit; und klagen sublim damit die aufklärerischen, idealistischen oder historistischen Ausklammerungen der Moderne ein.

An solcher Stelle, wie kann es anders sein, ist eine moderne Bewußtseinsvermittlung gefragt – in Unterricht und Erziehung: Die dargestellten Brüche, hier beschworene Ganzheit, da lebendig erfahrene Zerstörung alles Seins – was gilt es mehr, als beide Bewußtseins- und Erfahrungsweisen im Unterricht zu vermitteln? Und wie sehr ist musischer, bildnerischer Unterricht prädestiniert, diese fast therapeutische, da 'enttäuschende und versöhnende' Bewußtseinsvermittlung zu initiieren? Wider die depressive Anwendung allen Lebensverlusts Erinnerung und Perspektive zu setzen – wie dies die Heranwachsenden musikalisch, filmisch, bildnerisch, körperinszenatorisch, literarisch schon selbst tun?

Welches Unterrichtsfach könnte es am ehesten sein, die Szenarien des uns Verstellten trauernd und sehnsüchtig vorzustellen – nicht um sie vergeblich herbei zu imaginieren, sondern neu zu entwerfen unter den gegebenen Bedingungen? Es scheint eine Aufgabe von Bildung und Erziehung, explizit der musischen Fächer zu sein, den Verlust und das sich auftuende Problem zu formulieren. Worauf greifen sie denn, was akzeptieren sie denn am ehesten, die Heranwachsenden, – wenn nicht jene filmischen, musikalischen, bildnerischen, literarischen Bewältigungsformen, wie wir sie zitierten? Jürgen Habermas spricht von dieser „Fähigkeit, neue Identitäten aufzubauen und zugleich mit den überwundenen zu integrieren, um sich und seine Interaktionen zu einer unverwechselbaren Lebensgeschichte zu organisieren“ (1974, anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises). Was böte sich am ehesten an, als dies bildhaft, musisch-bildnerisch unseren Schülerinnen und Schülern zu vermitteln: daß es eben neuzeitlich eine unüberbrückbare Bewußtseinspaltung gibt, die es lebenslang auszuhalten gilt, nicht vorzeitig und illusorisch zu versöhnen – wie wir Gehlen am Ende noch einmal zitieren. *„Organisierte Heimatlosigkeit“ hat der Psychoanalytiker und Soziologe Klaus Horn die derzeitige kindliche, jugendliche Befindlichkeit benannt (vgl. 1983, S. 69f.). Setzen wir uns mit ihnen, den vornehmlich Betroffenen, zusammen, das was Heimat sein könnte, wieder vorzustellen – als etwas, das voller Widersprüche ist.*

Literatur

- BALTZER, E.: Die natürliche Lebensweise. Rudolstadt, 1886.
BERGSON, H.: L'évolution créatrice (Paris, 1907); dt. Schöpferische Entwicklung (1912). Jena, 1921.
BINSWANGER, L.: Ausgewählte Vorträge und Aufsätze. 2 Bde. Francke Verlag: Bern 1955.
BOLLNOW, O.R.: Dilthey: Eine Einführung in seine Philosophie (1936). Schaffhausen, 1980.
BURROUGHS, W.: Werke. Zweitausendeins: Frankfurt a.M. 1977 f.
CAMPE, J.H.: Von der nötigen Sorge für die Erhaltung des Gleichgewichts unter den menschlichen Kräften (1785). In: Blankertz, H., 1965.

- BLANKERTZ, H.: *Bildung und Brauchbarkeit*. Braunschweig, 1965.
- CARUS, C.G.: *Denkwürdigkeiten aus Europa (1865/66: Lebenserinnerungen und Denkwürdigkeiten)*. Hrsg. von M. Schlösser. Darmstadt, 1963.
- CARUS, C.G.: *Die Tempelkunst nach den Inschriften des Tempels zu Delphi (1863)*. Stuttgart, 1968.
- CARUS, C.G.: *Psyche: Zur Entwicklungsgeschichte der Seele (2. A. 1886)*. Darmstadt, 1975.
- CIZEK, Fr.: In: *Der Cicerone*. Monatsschrift für Künstler, Kunstfreunde und Sammler. 1921.
- CORNELIUS, H.: In: *Zeitschrift für Ästhetik*, 1914, S. 163-165.
- CORNELIUS, H.: *Kunstpädagogik: Leitsätze für die Organisation der künstlerischen Erziehung*. München, 1920.
- CORNELIUS, H.: *Zur Ansichtsförderung in Architektur und Plastik*. In: *Bericht über den Kongreß für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft*. Stuttgart, 1914.
- DILTHEY, W.: *Gesammelte Schriften*. Acht Bände. Leipzig und Berlin, 1921 f.
- DILTHEY, W.: *Über die Möglichkeit einer allgemein gültigen pädagogischen Wissenschaft (1888)*. In: *GW*. Berlin und Leipzig, 1921 f.
- FIEDLER, C.: *Schriften über Kunst (Kapitel: Moderner Naturalismus und künstlerische Wahrheit; 1881) (1913)*. Köln, 1977.
- FRECOT, H.; GEIST, J.Fr.; KERBS, D. (Hrsg.): *Fidus 1868-1948: Zur ästhetischen Praxis bürgerlicher Fluchtbewegungen*. München, 1972.
- GEHLEN, A.: *Zeit-Bilder: Zur Soziologie und Ästhetik der modernen Malerei (1960)*. Frankfurt-Bonn, 1965.
- GROPIUS, W.: *Der stillschweigende Wert industrieller Bauformen*. In: *Jb. des dt. Werkbundes*, 1914, S. 29-32.
- HEMLEBEN, J.: *Rudolf Steiner*. Reinbek, 1963.
- HENTIG, H.v.: *Die Schule neu denken: Eine Übung in praktischer Vernunft*. Carl Hanser: München 1993.
- HENTIG, H.v.: *Werte und Erziehung*. In: *Marchtaler Pädagogische Beiträge* 2, 1988, S. 31-46.
- HEYDORN, H.J.: *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. EVA: Frankfurt a.M. 1970.
- HEYDORN, H.J.: *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Edition Suhrkamp: Frankfurt a.M. 1972.
- HORN, K.: *Die geheime Lust am Krieg, den niemand wirklich will*. In: *Passet, P. und Modena, E. (Hrsg.): Krieg und Frieden aus psychoanalytischer Sicht*. Stroemfeld: Frankfurt a.M. 1983.
- KEITER, Fr.: *Rassenpsychologie: Einführung in eine werdende Wissenschaft*. Leipzig 1941.
- KANDYNSKY, W.: *Über das Geistige in der Kunst (1912)*. Bern, 1952.
- KERSCHENSTEINER, G.: *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses*. Berlin 1917, 3. A. 1931.
- KHAN, M.R.: *Selbsterfahrung in der Therapie*. München, 1977.
- KLEINT, H.B.: *Bildlehre: Der sehende Mensch*. 2. überarb. u. erw. A. Basel, 1980.
- LAMSZOS, W.: *Vom Aufsatz und vom Kinde*. In: *Pädagogik vom Kinde aus*. Weinheim, 1961.
- LORENZEN, H. (Hrsg.): *Die Kunsterziehungsbewegung*. Klinkhardts-Quellen. Bad Heilbrunn, 1966.
- MENZEN, K.-H.: *Vom Umgang mit Bildern – Wie ästhetische Erfahrung pädagogisch und therapeutisch wurde*. Claus Richter Verlag: Köln 1990.
- MENZEN, K.-H.: *Kunsttherapie – Zur Geschichte der Therapie mit Bildern*. Peter Lang: Frankfurt a.M. 1992.
- MENZEN, K.-H.: *Heilpädagogische Kunsttherapie*. Lambertus Verlag: Freiburg 1994.
- NOHL, H.: *Wilhelm Dilthey*. In: *Heimpel, H.; Heuss, Th.; Reifenberg, B. (Hrsg.): Die großen Deutschen. Deutsche Biographie*. Bd. 4. Frankfurt/M. (1935/36), 1983.

- POCHAT, G.: Der Symbolbegriff in der Ästhetik und Kunstwissenschaft. Köln 1983.
- PRINZHORN, H.: Die Bildnerie der Geisteskranken: Ein Beitrag zur Psychologie und Psychopathologie der Gestaltung. Berlin, 1922.
- SCHEIBE, W.: Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932: Eine einführende Darstellung. Weinheim, 1976.
- SCHLAFFER, H.: Das metaphysische Nest: Zeichnungen und Aquarelle von Franz Marc in Tübingen. In: Badische Zeitung, 54, 6.3.1990, S. 8.
- SCHONIG, Br.: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Weinheim, 1973.
- STEINER, R.: Kunst und Kunsterkenntnis (1961). Dornach, 1975.
- SZCZESNY, G.: Das sogenannte Gute: Vom Unvermögen des Ideologen. Reinbek, 1971.
- WICK, R.: Bauhaus-Pädagogik. Köln, 1982.
- WICK, R. (Hrsg.): Ist die Bauhaus-Pädagogik aktuell? Köln, 1985.
- WOLGAST, H.: Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung (1902). In: Lorenzen, H. (Hrsg.): Klinkhardts-Quellen. Bad Heilbrunn, 1966.
- ZACHARIAS, Th.: Blick der Moderne: Einführung in ihre Kunst. München, 1984.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. K.-H. Menzen, Gundelfinger Straße 1, D-79194 Heuweiler.