



Tanja Baar
Die Gruppe KEKS – Aufbrüche der Aktionistischen Kunstpädagogik





Kontext Kunstpädagogik Band 39

herausgegeben von Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz





Tanja Baar

**Die Gruppe KEKS –
Aufbrüche der Aktionistischen
Kunstpädagogik**



kopaed (muenchen)
www.kopaed.de





Diese Arbeit wurde im Jahr 2014 als Dissertation an der Fakultät 9 für Geschichts- und Kunstwissenschaften an der Ludwig-Maximilians-Universität München angenommen.

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 978-3-86736-139-2

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2015

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de





Inhalt

1	Zur Einführung	9
2	Aufbrüche der Kunstpädagogik Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre im Spiegel fachgeschichtlicher Entwicklungen des 20. Jahrhunderts	17
2.1	Historischer Rückblick: Ausgewählte Positionen vom frühen 20. Jahrhundert bis in die 1960er Jahre	21
2.1.1	Reformbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts – Kunsterzieherbewegung, Reformpädagogik und der »musische« Gedanke	22
2.1.2	Demokratieerziehung – ein Blick über Deutschland hinaus	25
2.1.3	Nach 1945: der Rückgriff auf eine musische (Kunst-)Erziehung	27
2.1.4	Reinhard Pfennig und Gunter Otto: »Bildende Kunst« als wissenschaftlich-didaktisch begründetes Unterrichtsfach	31
2.2	»1968« und die Kunstpädagogik – Entwicklungen, Diskurse und neue Konzepte	34
2.2.1	Schule als Ort institutionalisierter Bildung in der jungen bundesrepublikanischen Demokratie	36
2.2.2	Diskursrelevante Theorien zu Gesellschaft, Ästhetik, Kunst und Medien	39
2.2.3	Die Kritik am Bestehenden – gegen eine musische Kunsterziehung und das Konzept »Kunstunterricht«	55
2.2.4	Versuche einer radikalen Revision des Faches ab 1969/70	56
2.2.4.1	Die Forderung: ein neues Schulfach »Visuelle Kommunikation«	59
2.2.4.2	Der Entwurf einer »ästhetischen Erziehung«	65
2.2.4.3	»Aktionistische Kunstpädagogik«	74
2.2.5	Anmerkungen zur weiteren Entwicklung des kunstpädagogischen Diskurses	84





3 Explikation der Forschung zur Gruppe KEKS 87

3.1	Von heute aus: Rezeption von KEKS, Forschungsstand und Forschungsfragen	87
3.1.1	Rezeption und Bewertung in Kunst- und Kulturpädagogik	87
3.1.2	KEKS als »Ursprungsimpuls«. Selbst-Theoretisierung und Kontextualisierung ehemaliger Protagonisten	92
3.1.3	Forschungsinteresse und Forschungsfragen	98
3.2	Verwendete Quellen und methodische Zugangsweisen	100
3.3	Die Experteninterviews: Auswahl des Personenkreises, Fragenhorizont, Durchführung und Auswertung	102

4 »Prinzip KEKS« und »Prinzip Aktion« – Annäherungen und Rekonstruktionen 117

4.1	Annäherungen an KEKS	118
4.1.1	Der Name	118
4.1.2	Die Gruppe KEKS – Selbstbeschreibungen im Rückblick	121
4.2	Sichtbar werden im Fachdiskurs. Theoretische Standortbestimmungen 1970 / 1971	122
4.2.1	KEKS-Themenheft der BDK-Mitteilungen (1971)	122
4.2.2	»Manyfold Paedaction« – Schlüsselpublikation mit Aufforderungscharakter (1970)	130
4.3	Arbeitsformen und Strategien: Gruppen, Initiativen und Vernetzung in München	137
4.3.1	Der »Arbeitskreis Denkstrukturen«	137
4.3.2	Gewerkschaftliche Organisation: Gründung der »Fachgruppe Kunst- und Werkerziehung« (GEW) als alternative Fachvertretung	138
4.3.3	Zum »Agieren im System« als künstlerisch-spieltheoretische Strategie und über die Beziehung zur Kunst. Ergebnisse aus den Interviews	140
4.4	Auswirkungen und Folgeentwicklungen von KEKS	143
4.5	Kriterien zur Auswahl der Aktionen und Projekte	147





5 Die aktionistische Praxis – Dokumentation	149
5.1 Der Impuls aus der »Kerngruppe« heraus – Studium und Ausbildung	150
5.1.1 Im Rückblick: Akademiestudium und Referendariat in Bezug auf (kunstpädagogische) Theorie	151
5.1.2 Unterrichtsexperimente und erste theoretische Positionierungen	155
5.1.3 Am Beispiel Fridhelm Klein: Filmarbeit im Kunstunterricht	159
5.1.4 Erste Anstellungen als gymnasialer Kunsterzieher in München und Nürnberg – Anmerkungen zu den Bedingungen in den beiden Städten	166
5.2 Mit KEKS-Aktionen Bewusstsein bilden und Veränderung erproben	168
5.2.1 Frans Hals-Aktion (1969): »Elitekunst für Privilegierte« statt »Bildung für alle«?	168
5.2.2 Spielraum für Kinder in der Stadt: Flugblattaktion und Kinderdemonstration in München (1970)	170
5.2.2.1 Flugblattaktion: Kinderspielplatz. KEKS im »Aktionsraum 1«	170
5.2.2.2 »Am Hasenbergdemonstrieren 70 Kinder für bessere Spielplätze«	173
5.3 Mit SchülerInnen den Schulkontext verlassen – »Real-Räume« als »Spielräume«	175
5.3.1 Kunstpädagogik als offener Prozess in einer Münchner Abbruchvilla – das Projekt Möhlstraße (1968/69)	179
5.3.2 »KEKS-Aktionswochen« in München und Nürnberg (1969)	182
5.3.2.1 KEKS-Aktionen München	189
5.3.2.2 KEKS-Aktionen Nürnberg	194
5.3.3 »Ein Sommernachtstraum« – KEKS-Aktion auf dem Marktplatz Ingolstadt (1970)	201
5.3.4 »Aktionsraum IKI« auf der Kunstmesse in Düsseldorf 1972: die partizipative Entwicklung eines Kunstmarktspiels	205
5.4 Aktionistische Kunstpädagogik im Kontext Schule – über Spielräume und ihre Grenzen	208
5.4.1 Hans Mayrhofer – Zweigschuleinsatz in Dillingen (1969/70)	209
5.4.2 Michael Popp – »Smog-Aktion«. Protest im öffentlichen Raum (1970)	213





8 Die Gruppe KEKS – Aufbrüche der Aktionistischen Kunstpädagogik

5.4.3	Richard Penn – »Aktion« statt Unterricht (1969-1971)	214
5.4.4	KEKS als Impuls für junge KunsterzieherInnen: Experimente mit Aktionen von Wolfger Pöhlmann in Nürnberg	219
5.5	»Aktionsräume« im Kontext von Kunstausstellungen	220
5.5.1	Der Nürnberger Aktionsraum und das »Prinzip Aktionsraum« (1969/70)	220
5.5.2	Von der Kunstaktion zur pädagogischen Aktion – »Auf der 35. Biennale in Venedig 1970 initiiert Paed-Aktion die Konfrontation von Kunsterziehung und kultureller Kunst«	228
5.6	Vermittlung von KEKS durch Aktion: Tagungsbeiträge	238
5.6.1	Modellpraxis vor Ort. Kunsterziehtagung Recklinghausen (1970)	238
5.6.2	Visuelle Konsumwerbung als Medium zur Kommunikation – KEKS auf dem Kongress »Kunst + Kind« in Wien (1972)	241
5.7	Der Start der Spielaktionen: die Aktion am Münchner Johannisplatz 1971 als Wendepunkt	243

6 Schlussbetrachtung 249

Bibliografie	263
Internetquellen	278
Danksagung	279





1 Zur Einführung

»Unsere Gesellschaft verlangt Menschen, die nicht nur anpassungsfähig, sondern auch frei, schöpferisch und spontan sind. Für die außergewöhnlichen Aufgaben der Zukunft genügen nicht die gegenwärtigen Ordnungen und Normen. Wir passen uns fortwährend mit verschiedenartigen Verhaltensweisen an bestehende Normen an. Dieses Normverhalten führt zu einer Degeneration der im Menschen grundgelegten kreativen Kräfte: Originalität, Phantasie, Assoziationsfähigkeit, Spontaneität. Keks wendet sich an die in jedem Menschen angelegten kreativen Kräfte. Eigenschöpferische und selbstverantwortliche Tätigkeit, Anruf der Vorstellungskraft und Phantasie [...]. Daneben versucht Keks durch spielerische Aktionen Kontaktfreudigkeit, Gruppenverantwortung und utopische Denkmöglichkeiten zu fördern. Die von Keks beabsichtigte Aktivierung zielt nicht auf die Bewusstheit einer kleinen elitären Gruppe. Keks meint alle, Keksaktionen finden auf Straßen und Plätzen, also in der Öffentlichkeit statt. Keks versucht die Grenzen unseres gegenwärtigen Spielraums zu zeigen und zu erweitern. [...]«.

Ein Flugblatt mit diesem Text erhielten PassantInnen auf dem Nürnberger Marktplatz anlässlich der »KEKS-Aktionswochen« 1969 von SchülerInnen in die Hand gedrückt – ein »Statement«, aber auch Anlass zu Gesprächen und eine Einladung mitzuspielen. Kurz zuvor, Ende 1968, hatte sich unter dem »Label« KEKS eine Initiative gebildet: ein offener Zusammenschluss kritischer junger KunsterzieherInnen, Kunst- und KunstpädagogikstudentInnen, HochschullehrerInnen, an dem sich zeitweise zwischen 30 und 60 Personen beteiligten. Die Gruppe forderte eine Revision des Schulfaches »Kunst« und eine Neuausrichtung von Schule und Bildungspolitik. KEKS sorgte in den Jahren 1969 bis etwa 1972 mit Aktionen im öffentlichen Raum für Aufmerksamkeit in der (Fach-)Öffentlichkeit; im Zentrum stand hierbei ein kleinerer, fester Kern junger Kunsterzieher aus München und Nürnberg, Absolventen der Münchner Kunstakademie.¹

¹ In dieser Arbeit wird die gegenderte Form verwendet, außer wenn, wie in diesem Fall, explizit eines der beiden Geschlechter bezeichnet wird. In Bezug auf den Begriff »Protagonisten« ist anzumerken, dass hiermit zumeist ein enger Kreis der Gruppe angesprochen ist, der aus Männern





Zeitgenössisch wurde KEKS unter dem Begriff »aktionistische Kunstpädagogik« gefasst: verortet in einem kontrovers und ideologisch ausgetragenen Diskurs innerhalb der Kunsterziehung, impulsiert von der Studentenbewegung und den sich formierenden Neuen Sozialen Bewegungen und beeinflusst von den gesellschaftskritischen Diskursen sowie der Avantgardekunst der Zeit, die ebenfalls eine politisch, sozial und kulturell radikal erneuerte Gesellschaft anstrebte. Die »Aktion« wurde zur zentralen Argumentationsfigur von KEKS: verstanden als eigene »agitatorische« Praxis, aber auch als ästhetisch-pädagogisches »Format« für Kinder und Jugendliche. Die KEKS-ProtagonistInnen vertraten (fach-)politische Forderungen und lösten gleichzeitig mit der Art, wie sie dies taten, ein kreatives und lustvolles, ein »ästhetisches« Lebensmodell ein, in welchem Privates, Berufliches und Politisches kaum mehr zu trennen waren.

Der Name KEKS ist ein Spiel mit Theorieschlagworten der Zeit und generiert sich aus den Anfangsbuchstaben der Begriffe Kunst, Erziehung, Kybernetik und Soziologie, die jedoch – je nach »Interpretation und Gebrauchswert«, so der ehemalige Protagonist Wolfgang Zacharias – auch durch Kommunikation, Spiel, Spieltheorie etc. ersetzt werden konnten. Das Kürzel KEKS verstand die Gruppe als »multifunktionales Label«, das potenziell von jedem benützt werden konnte. Hier zeigen sich bereits wichtige Prinzipien von KEKS: eine offene Struktur, heterogene Zugangsweisen und vielfältige Theoriebezüge. Es bestand keine »Verpflichtung« gegenüber einer politischen Ideologie; virulente Themen und Diskurse der Zeit wurden aufgegriffen und angeeignet, neu verbunden und weiterentwickelt. Wie Helmut Hartwig herausarbeitet, lässt sich auch KEKS mit *Collage – De-Collage – Montage*, den vorherrschenden Prinzipien der Ästhetik der Studentenbewegung, beschreiben (vgl. Hartwig 1990); heute wird oftmals der Begriff »Patchwork« für Vorgehens- und Denkweisen verwendet, die in der Lage sind disparate, unzusammenhängende Anteile zu etwas Neuem zu verbinden. Homogenität ist nicht das Ziel – Brüche und inkonsistente Beziehungen können »ausgehalten« werden. Als Kennzeichen der Zeit hebt Hartwig zudem hervor, dass Fachgrenzen überschritten und damit unscharf wurden (z.B. zwischen Kunstpädagogik und Soziologie); er verwendet den Begriff der »Mischpraxis« für diese diskursübergreifenden, im Ansatz transdisziplinären Arbeitsweisen (ebd.). Die Pädagogik spielte in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle.

Ausgehend von der Gruppe KEKS, wurden mit dem Schwerpunkt auf München bereits ab ca. 1971 Ansätze konzeptuell-theoretisch ausdifferenziert, die sich schließ-

besteht. Frauen scheinen zumindest aus dem historischen Abstand heraus selten auf. Wenn diese Tatsache markiert werden soll, wird die männliche Form verwendet, auch wenn z.T. nicht völlig auszuschließen ist, dass auch Protagonistinnen beteiligt gewesen sind.





lich verstetigen konnten. Die Verbindung der jungen Kunsterzieher zur Schule löste sich dabei schrittweise hin zu einer sozialräumlich-lebensweltlichen Verortung ihrer Praxis der »pädagogischen Aktionen« (ein eigener Aktionsbegriff, der im Kontext von KEKS entstanden ist): im außerschulischen Feld, anders als in der Schule, ließen sich Innovationen etablieren. Die Entwicklung in München verlief hin zu u.a. vom Stadtjugendamt finanzierten Spielaktionen für Kinder in der Stadt, zum »Spielbus« und zur Erschließung außerschulischer »Lernorte«, z.B. Museen. 1974 gründeten ehemalige KEKS-Protagonisten schließlich den Verein »Pädagogische Aktion«. Dieser ist, in Abspaltungen und Nachfolgevereinen und z.T. noch unter Beteiligung der damals aktiven Personen, bis heute im kommunalen Auftrag in der kulturellen Kinder- und Jugendarbeit tätig (z.B. »Pädagogische Aktion/ Spielkultur e.V.«, »Spielen in der Stadt e.V.« »Kultur- und Spielraum e.V.«, »Kinder- und Jugendmuseum München e.V.«). Die Entwicklungen in der Folge von KEKS trugen zu einer neuen, aus der Kunstpädagogik impulsierten »Kulturpädagogik« bei, welche sich zu Beginn der 1970er Jahre bundesweit formierte und aktuell unter dem Begriff der »Kulturellen Bildung« diskutiert wird (vgl. Fuchs 2004).

Ausgangspunkt für diese Studie war zunächst ein explizit *historisches* Interesse. Insbesondere in Bezug auf die Fachgeschichte Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre konzentrieren sich retrospektive Darstellungen stark auf die (in der Zeit dominante) theoretische Ebene – kunstpädagogische *Praxis*, welche Theorie(n) einzulösen suchte, wird kaum untersucht. KEKS steht in besonderem Maße gerade für den Versuch, ästhetische Erfahrungsräume zu schaffen, die Selbsttätigkeit und aktives Handeln sowohl ermöglichen als auch voraussetzen. Die Aktivitäten und theoretischen Hintergründe von KEKS wurden bislang noch nicht wissenschaftlich bearbeitet, gleichwohl die »aktionistische Kunstpädagogik«, mit KEKS und Jürgen Zimmer assoziiert, im zeitgenössischen Diskurs als wichtige Strömung innerhalb eines sich entwickelnden neuen Fachverständnisses rezipiert wurde. Über eine Nennung hinaus, ist die »aktionistischen Kunstpädagogik« in aktuelleren Darstellungen der Fachgeschichte jedoch inhaltlich-definitiv nicht ausgeführt.

Hinweise zu KEKS finden sich in der aktuellen kunstpädagogischen Fachliteratur. Die Gruppe wird in Publikationen vor allem als wichtiger Impuls für die paradigmatischen neuen Entwicklungen im *Außerschulischen* thematisiert – hier liegt der Fokus also auf den genannten kultur- und spielpädagogischen »Folgen«. Insgesamt ist festzustellen, dass die Ausführungen allgemein bleiben: Aspekte werden meist schlaglichtartig herausgegriffen, eine zusammenschauende, differenzierende Darstellung fehlt. Theoretisch reflektiert und im Diskurs präsent gehalten wird KEKS





durch ehemalige Protagonisten selbst, in erster Linie ist hier Wolfgang Zacharias zu nennen. Dabei stehen meist ebenfalls die weiteren Entwicklungen im Zentrum: In seiner Dissertation »Lebensweltliche Didaktik« stellt Zacharias KEKS als Vorgeschichte der Initiative »Pädagogische Aktion« dar (Zacharias 1995). Bislang existiert allerdings keine wissenschaftlich fundierte Einordnung von KEKS in den kunstpädagogischen Fachdiskurs der Zeit. Das offene Konzept der Gruppe führte u.a. dazu – und dies erschwerte klare Zuordnungen –, dass bereits parallel zu KEKS weitere Gruppenkonstellationen mit neuen Bezeichnungen, aber mit denselben Personen und Ansätzen in Erscheinung getreten sind. Diese Studie will zu einer Schärfung des Phänomens KEKS und damit zu einer inhaltlichen Klärung der »aktionistischen Kunstpädagogik« beitragen. Dabei gilt es, eine unbefangene Zusammenschau ihrer Aktivitäten *von heute aus* vorzunehmen, welche den Blick öffnet für neue oder bisher vernachlässigte Aspekte und vor allem den Bezug zur Zeit- und Fachgeschichte herstellt: Die Gruppe KEKS soll in ihrer *Vernetztheit*, in ihren Diskursbezügen gezeigt werden. Der Darstellung kunstpädagogischer Entwicklungen der Zeit wird daher in dieser Studie ein großer Raum zugemessen. Die KEKS-Aktivitäten werden dabei erstmalig in *einer* Publikation versammelt.

Die vorliegende Studie verfolgt das Ziel, möglichst viele Anteile von KEKS sichtbar zu machen und mittels einer qualitativen Rekonstruktion in die Tiefe zu gehen. Sie stützt sich dabei auf ein äußerst umfangreiches, nur in Anteilen bereits publiziertes Bild-, Film- und Textmaterial, welches von den ehemaligen Protagonisten aus ihren privaten Archiven zur Verfügung gestellt wurde. Wesentlicher Baustein sind zudem Experteninterviews mit ehemaligen Protagonisten und Zeitzeugen, die für diese Studie geführt und ausgewertet wurden. Es soll der Versuch gemacht werden zwischen zeitgenössischen Argumentationen – durch möglichst unbefangene Darstellung und Bewertung des historischen Materials – und Urteilen und Analysen, die rückblickend gezogen wurden, zu unterscheiden. Bewusstheit besteht darüber, dass Trennschärfen hier nicht eindeutig und klar herzustellen sein werden, sich der Blick »von heute aus« mit dem Wissen um die Entwicklungen nicht völlig ausschalten lässt.

Die kultur- und spielpädagogischen Entwicklungen in München ab 1971/72 werden als »Folgen« von KEKS bewertet und nicht ausgeführt. In Nürnberg bestand damals eine besondere Situation, da der Schul- und Kulturreferent Hermann Glaser in einem umfassenden Verständnis von »ästhetischer Erziehung« und »Soziokultur« innovative außerschulische Projekte, an denen auch KEKS-Protagonisten beteiligt waren, von Beginn an strukturell verankerte; diese Entwicklungen werden ebenfalls nicht vertieft.





Über das Schließen von Forschungslücken hinaus ist die Beschäftigung mit KEKS auch für das Heute relevant. Bildung ist nach wie vor ein gesellschaftliches Schlüsselthema: während jedoch die schulische Kunstpädagogik um ihre Bedeutung fürchten muss, hat eine außerschulische »Kulturelle Bildung« Hochkonjunktur. Es ist aufschlussreich, zurückzublicken in eine Phase der Geschichte der BRD, in der es, getragen von einer gesamtgesellschaftlichen Aufbruchsbewegung, für einige Jahre so schien als ob das Schulsystem als Ganzes grundlegend verändert werden könnte (Gesamtschule). KunstpädagogInnen waren an dieser Diskussion konstruktiv und maßgeblich beteiligt, haben an einem neuen Fachverständnis, dem ein erweiterter Bildungs- und Kunstbegriff zugrunde lag, gearbeitet und Praxen modellhaft erprobt. Viele Themen, Analysen und Ansätze haben nicht an Aktualität verloren (z.B. die Erkenntnis der gesteigerten Bedeutung der Medien). Gleichzeitig war in der Diskussion damals, vor dem Hintergrund eines erweiterten Kunst- und Kulturverständnisses, der Schritt aus der Institution Schule heraus konstitutiv angelegt; die Grundlegung dieses neuen Feldes wird anhand von KEKS nachvollziehbar. Die Nachzeichnung der Entstehung eines politischen Fachbewusstseins kann die heutige Diskussion befruchten. KEKS ist ein Beispiel für die Bildung kritischer Initiativen zu dieser Zeit. Hieran lassen sich Arbeitsweisen und Vernetzungen insgesamt aufzeigen: Politische Mitsprache und Mitgestaltung wurden eingefordert und dafür autonome, wirksame und nachhaltige Strukturen entwickelt. Dieses Engagement kann für die heutige Generation an KunstpädagogInnen vorbildhaft sein und das Bewusstsein schärfen, das bestehende System von Bildung und Erziehung vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher, politischer und wirtschaftlicher Entwicklungen stets neu zu hinterfragen und eine politische Einflussnahme anzustreben. Bezüge zwischen historischen und aktuellen institutionskritischen Ansätzen werden sichtbar. Weiterhin ist diese Studie auch im Hinblick auf eine kunstwissenschaftliche Forschung zu »Aktion« aufschlussreich.

Überblick über die vorliegende Studie

Im folgenden *Kapitel 2* werden zunächst Entwicklungen der Kunstpädagogik vorgestellt, die bereits eine gesamtgesellschaftliche »Horizontenerweiterung« aufweisen. Es werden auch wichtige Strömungen angesprochen, die Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre schließlich jene *Gegenpositionen* hervorgerufen haben, zu welchen u.a. KEKS gehörte. Dieser skizzenhafte Rückblick – mehr ist in diesem Rahmen nicht möglich – rekurriert insbesondere in seinem ersten Teil stark auf Fachpublikationen zur Geschichte der Kunsterziehung. Ein ideengeschichtlicher Bogen – mit einem Rückgriff auf Friedrich Schiller beginnend – umreißt also die Entwicklungen in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die bereits das Blickfeld einer umfassenderen





»ästhetischen Bildung« aufweisen und bedeutende Entwicklungslinien auch in Bezug auf die 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts begründen: Kunsterzieherbewegung, Reformpädagogik, »musische Bildung« sowie die Demokratieerziehung John Deweys und die »antiautoritäre Erziehung« Alexander S. Neills. An der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert lassen sich dabei Parallelen zu der Umbruchzeit um »1968« in Deutschland feststellen: auch hier fand eine jugendbewegte »Lebensreform«, ein gesamtgesellschaftlicher Erneuerungsprozess statt. Der Pädagogik wie der Kunst wurde dabei ein hoher Stellenwert zugemessen. Mit der NS-Diktatur in Deutschland brach eine vielfältige und lebendige Reformbewegung ab, zugleich blieben Kontinuitäten bestehen. Der Kunstpädagogik gelang nach 1945 kein radikal demokratisch-fortschrittlicher Neuanfang – die Rückbesinnung auf eine musische Erziehung führte aber bereits Anfang der 1960er Jahre zu einer Gegenbewegung, bevor dieser Ansatz kurz darauf zu *dem* »Anti«-Modell der studententbewegten neuen KunstpädagogInnengeneration wurde. Anfang der 1960er Jahre führte eine diagnostizierte »Bildungskatastrophe« zu Reformen im Bildungswesen und zu einer wissenschaftlichen Ausrichtung von Schule und Didaktik: das Konzept »Kunstunterricht« schloss hier an. Erst mit den gesellschaftlichen Veränderungsprozessen, welche in der Studentenbewegung Ende der 1960er Jahre kulminierten, wurde auch die Kunstpädagogik kritisch auf ihre gesellschaftlichen Funktionen hin reflektiert und in ihren bisherigen Traditionen und Formen radikal in Frage gestellt. Das geschah in erster Linie mit den Positionen »Visuelle Kommunikation« und »ästhetische Erziehung«; auch die »aktionistische Kunstpädagogik« ist hierunter zu verorten. Sie werden vor dem Hintergrund des Bildungsdiskurses, relevanter Theorien (Soziologie, Ästhetik, Medien) sowie der Avantgardekunst vertiefend dargestellt. In *Kapitel 3* wird der aktuelle Forschungsstand zu KEKS umrissen: Unter welchen Gesichtspunkten wird KEKS diskutiert, welche Bewertungen und Einordnungen werden vorgenommen? Was bleibt offen? Die Forschungsfragen dieser Studie, die sich nicht zuletzt durch jene Ausgangslage ergeben, werden expliziert sowie die für die Untersuchung herangezogenen historischen Quellen, Archivmaterialien und Experteninterviews beschrieben. Methoden (z.B. Interviewanalyse) sowie die Systematik von Auswertung und Darstellung werden dargelegt. In *Kapitel 4* und *5* fließen Interviewergebnisse, zeitgenössische (Selbst-) Darstellungen und Originalmaterialien zu einer »multiperspektivischen« Analyse zusammen: *Kapitel 4* beschreibt KEKS in Genese und Entwicklung, in Arbeitsweisen und Strategien sowie im Hinblick auf »KEKS-Theorie« und das Verständnis von Aktion; hierzu werden u.a. zwei zentrale Publikationen von 1970 und 1971 analysiert. Aus dieser Zusammenschau und ersten Ergebnissen ergibt sich die Auswahl der Projekte, welche schließlich in *Kapitel 5*, einer umfassend bebilderten Dokumentation der





aktionistischen Praxis von KEKS, dargestellt werden. Hieran werden Theorien und Argumentationsbezüge konkret aufgezeigt. Das *Schlusswort* fasst die Ergebnisse der Studie zusammen und nimmt eine zusammenschauende Bewertung vor.

Zur Darstellung der Interviewzitate sowie zur Verfügbarkeit der Originaldokumente:

- Zitate aus den Experteninterviews mit ehemaligen Protagonisten und Zeitzeugen (EXI) fließen bereits in Kapitel 2 ein, bevor die Interviews in Methodik und Zitiertweise eingeführt werden (Kapitel 3). Sie sind wie folgt gekennzeichnet: *EXI/ Namenskürzel/Seitenzahl der Transkription*. Die Namenskürzel finden sich in der Tabelle auf S. 110f.
- Der umfangreiche Anhang mit Originaldokumenten, auf welche sich diese Studie in Kapitel 4 und 5 stützt, wird auf der Homepage des kopaed-Verlages bereitgestellt (www.kopaed.de/kopaedshop/index.php?pid=919).







2 Aufbrüche der Kunstpädagogik Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre im Spiegel fachgeschichtlicher Entwicklungen des 20. Jahrhunderts

KEKS und die aus ihr hervorgegangene »Pädagogische Aktion« bewegten sich mit neuen Impulsen an einer historisch bedeutsamen Schwelle: Die Kunstpädagogik begann sich in einem erweiterten Feld zu engagieren und mit ihren Praxen dazu beizutragen, alternative Strukturen ästhetischer Bildung zu etablieren. Max Fuchs skizziert diese Entwicklung: Heute ist es Konsens, dass Kunstpädagogik ein »Teilbereich kultureller und allgemeiner Bildung« ist (Fuchs 2004, S. 111). Die Entstehung dieser »Allianz« beschreibt er wie folgt: Nach 1945 war die musische Bildung im außerschulischen Bereich – mit einem Schwerpunkt auf Musikpädagogik (Musikschulen) – bereits etabliert. Eine Arbeitsgemeinschaft setzte politische und finanzielle Forderungen dieser frühen Form von »Kulturpädagogik« durch, was 1963 zur Gründung der Dachorganisation »Bundesvereinigung Musische Bildung« führte.² Einen Schub bekam die Entwicklung mit dem Beginn der 1970er Jahre; nach Fuchs kam kunstpädagogischen TheoretikerInnen und PraktikerInnen – er benennt explizit auch KEKS – bei der Entstehung dieser »neuen Kulturpädagogik« eine bedeutende Rolle zu: »Insgesamt kann man festhalten, dass die Kulturpädagogik ohne den Theorie- und Praxisimport aus der Kunsterziehung überhaupt nicht denkbar gewesen wäre« (Fuchs 2004, S. 113). Eine Verbindung der beiden »kulturpädagogischen Strömungen« ist in den 1980er Jahren vollzogen worden. Heute generiert sich das Feld »Kulturelle Bildung« aus beiden Entwicklungslinien (ebd., vgl. auch Fuchs 2008).

Kunstpädagogik – ein heterogen-unscharfes Feld

KunstpädagogInnen sind heute selbstverständlich in- und außerhalb der Schule tätig: sie arbeiten in Volkshochschulen, Museen, kinder- und jugendkulturellen Einrichtungen, in Feldern der Sozialen Arbeit und in therapeutischen Settings – mit Kindern, Jugendlichen, Erwachsenen, SeniorInnen und »besonderen Zielgruppen«. Ein wesentlicher Anteil dieser Arbeit wird von freien Trägern und in Projektarbeit geleistet, Studiengänge und Zusatzausbildungen in diesem Bereich sind enorm angewachsen.

2 Im Zuge der zunehmenden Kritik am Begriff des Musischen nannte sich diese später um in »Bundesvereinigung kulturelle Kinder- und Jugendbildung«, BKJ.





Muss bereits für die aktuellen Konzepte der schulischen Kunsterziehung eine »terminologische Unschärfe« (Franke 2007, S. 2) konstatiert werden, gilt das umso mehr für das heterogene außerschulische Feld, in welchem Kunstpädagogik einen Teilbereich unter vielen darstellt (Musik, Tanz, Literatur, Medien, Theater). Als Folge der unterschiedlichsten theoretischen Verortungen findet sich in den zahlreichen Fachpublikationen, Projektberichten etc. eine verwirrende Fülle an Begriffen: *Kunstpädagogik – Kulturpädagogik; Kunstvermittlung – Kulturvermittlung; Ästhetische / ästhetische Erziehung oder Bildung; Musische / musische Erziehung oder Bildung; Kulturelle / kulturelle Bildung; Kulturelle Kinder- und Jugendbildung bzw. -arbeit; Jugendkulturarbeit* usw. Die einzelnen Künste und Felder sind mit der Publikation »Handbuch Kulturelle Bildung«, bei dem der ehemalige KEKS-Protagonist Wolfgang Zacharias Mitherausgeber ist, unter dem Oberbegriff der »Kultur« subsummiert (Bockhorst et al. 2012).³ »Kulturelle Bildung« als Sammelbegriff wird bereits seit längerem verwendet (vgl. Legler 1992, S. 30). Aktuell hat er »Hochkonjunktur«, was sich etwa im Schlussbericht der Enquete-Kommission »Kultur in Deutschland« des Deutschen Bundestages (Deutscher Bundestag 2007) zeigt; das Bundesministerium für Bildung und Forschung fördert seit 2013 Projekte »kultureller Bildung« mit einer Gesamtsumme von 230 Millionen Euro über die kommenden Jahre⁴, und die Stadt München verfügt über eine Gesamtkonzeption »Kulturelle Bildung für München« (Landeshauptstadt München o. A. J.). Es hat ein enormer gesellschaftlicher Bedeutungszuwachs für Bildung mit und durch Künste und Kultur außerhalb von Schule stattgefunden, zu dem sich auch die schulische Kunstpädagogik verhalten muss.

Vanessa-Isabelle Reinwand benennt die Problematik in Bezug auf die Begriffe, welche kunst- und kulturpädagogische Konzepte beschreiben:

»Bei aller Rede um »Kulturelle Bildung«, »ästhetische Bildung«, »musische Erziehung« [...] bleibt jedoch häufig unklar, welche Konzepte sich tatsächlich hinter den Begriffen verbergen, wie diese voneinander abzugrenzen sind und dass diese Konzepte mitnichten neu sind, sondern häufig in der Geschichte der Philosophie und Pädagogik eine lange Tradition haben« (Reinwand 2012, S. 108).

3 Es findet dabei eine maximale Ausweitung auf alle Kulturbegriffe (und damit alle kulturellen Erscheinungsformen) für eine außerschulisch zu organisierende Bildung und Erziehung statt, unter Einbezug aller Kunstsparten bis hin zu Soziokultur und »Lebenskunst«.

4 *Kultur macht stark. Bündnisse für Bildung*, www.bmbf.de/de/15775.php [Zugriff: 11.2.14]





Eine umfassende Definition der Begriffe ist im Rahmen dieser Studie nicht zu leisten. Reinwand bietet eine Annäherung (ebd.), W. Zacharias leistet eine knappe historisch-inhaltliche Differenzierung (Zacharias 2006, S. 41ff.). Die Konzepte werden in dieser Studie möglichst eindeutig in ihrem historischen Kontext dargestellt; »Ä/ästhetische Erziehung« erfährt hierbei eine vertiefte Betrachtung.

Vorab: Die Dimension der »ästhetischen Erziehung« bei Friedrich Schiller

Bereits in der Antike formulierte Platon in seinem »Symposion« eine ästhetisch-sinnliche Bildungs-idee: In einer Stufenfolge über den Genuss des sinnlich wahrnehmbaren einzelnen »Schönen« ist demnach der Weg zur höheren Erkenntnis der zugrundeliegenden »Idee« des Schönen, und damit zur Ausbildung des (tugendhaften) Menschen und einer gerechten Gesellschaft möglich (vgl. z.B. Rapp/Wagner 2006). Im Humanismus in seinen historischen Ausprägungen hat sich dieser Gedanke erhalten. In einer frühen Gegenbewegung zum Rationalismus (Descartes) maß bereits 1750 Alexander Gottlieb Baumgarten der (sinnlichen) Wahrnehmung wesentliche Bedeutung zu und konzipierte »Ästhetik« als Wissenschaft. »Ästhetisches Denken« sei, so Legler, neben dem logischen Denken als »wahrheitsfähig« anerkannt worden (Legler 2011, S. 81). So erkennt etwa Kant in seiner »Kritik der Urteilskraft« die Einbildungskraft als *produktives Vermögen* an, welches das logische Denken erweitere und diesem damit eine neue Qualität ermögliche (vgl. Legler 2011, S. 87f.). Legler weist auf die Bedeutung dieser Entwicklung für den Bildungsgedanken (Wilhelm von Humboldt) insgesamt hin, dem eine ästhetische Dimension von Grund auf eingeschrieben gewesen ist (vgl. Legler 1992, S. 37).⁵

Zentral in diesem thematischen Kontext ist die Position Friedrich Schillers. Seine Schrift »Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen« von 1795 bewertet Legler als bis heute »nahezu unvermindert aktuell« (ebd., S. 77). Für die Konzeption der »ästhetischen Erziehung« Ende der 1960er Jahre, unter welche auch die »aktionistische Kunstpädagogik« zu verorten ist, bildete Schiller die Referenzfigur (Kap. 2.2.4.2).

Schillers Gedanken liegt eine dezidiert kulturkritische Haltung zugrunde. Durch die zunehmende »Versachlichung« bzw. »Entsinnlichung« (Legler 1992, S. 37) (technologisch-wissenschaftlicher) Modernisierungsprozesse

5 Dieser schließt stets den aktiven und subjektiven Akt der »Selbstbildung« im Austausch und in Interaktion mit »Welt« ein. Ziel ist eine Vervollkommnung der Persönlichkeit ohne ökonomische Zweckrationalität – Bildung kann demnach nicht »gemacht« werden, sondern hängt immer von der Eigenleistung des Individuums ab. Erziehung ist stärker zielgerichtet, kompetenzorientiert, system- und institutionsgebunden (vgl. Dietrich et al. 2013, S. 22ff.; Parmentier 2013).





»[...] bildet sich der Mensch selbst nur als Bruchstück aus; ewig nur das eintönige Geräusch des Rades, das er umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszubilden, wird er bloß zu einem Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft« (6. Brief, Schiller 2005, S. 38).

Für Schiller ist eine *Gegenbewegung* im Hinblick auf die seelisch schädlichen Folgen der modernen Kulturentwicklung notwendig. Hierzu hat er in seinen »Briefen« eine »Theorie ästhetischer Bildung« (Dietrich et al. 2013, S. 42) entwickelt. Der Grundgedanke dabei ist, dass sich der Mensch als nach zwei Seiten hin unfrei erfährt: zum einen durch seine Zugehörigkeit zur sinnlich-physischen Welt, deren Bedingungen, zu denen auch die körperlichen Bedürfnisse und Triebe gehören, er unterworfen ist. Zum anderen herrschen in der Welt des »Geistes«, zu der er als denkendes Wesen hinneigt, die Gesetze der Vernunft, der Logik und der Moral; auch an sie ist der Mensch – wenn er sich recht versteht – gebunden. Er kann letztlich gegen keinen dieser beiden »Triebe« (Schiller) zuwider handeln, ohne damit gegen seine Anlage, die eben Sinnliches *und* Geistiges umfasst, zu verstoßen. Freiheit entsteht für Schiller, wenn der »Stofftrieb« (»sinnlicher Trieb«, Physis) und der »Formtrieb« (Gesetze der Logik bzw. der Vernunft) durch den »Spieltrieb« miteinander in eine Art Interaktion geraten und sich im »Spiel« vereinigen (vgl. ebd., S. 42). Spiel ist für ihn die »Chiffre für die Kunst bzw. die Erfahrung der Schönheit« (ibd., S. 43). Beide Triebe kämen dabei zu ihrem Recht: »[...] indem der Mensch Kunstwerke wahrnimmt und betrachtet, wird er dazu angeleitet, seine Sinnes- und Vernunftkräfte in jenes freie Spiel zu bringen, das ihm beide Triebe als miteinander verschmolzen erlebbar werden lässt« (ibd.). Für Schiller erlangt er in diesem Tun erst seine wahre Würde und Freiheit. In diesem Sinn lässt sich auch der vielzitierte Satz verstehen: »Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und *er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt*« [Hervorhebung durch den Autor, TB; 15. Brief, Schiller 2005, S. 93].

Schiller beschreibt die »Zerrüttung des inneren Menschen« durch die moderne Welt insbesondere als *politisches* Problem. Die Menschen müssten lernen, dass es zum »vollkommenste[n] aller Kunstwerke«, dem »Bau einer wahren politischen Freiheit« (2. Brief, ebd., S. 19) einer »ästhetischen Erziehung« bedarf. Schillers gewissermaßen gesellschaftspädagogische Idee ist die, dass der Mensch über die Kunsterfahrung die bildende Freiheitserfahrung macht und damit in die Lage versetzt wird, *aus sich selbst heraus* im sozialen Miteinander das Sittliche zu tun. Der Staat müsse nicht





mehr mit Zwang reglementieren – das ist die Idee des »ästhetischen Staates«, eines Gemeinwesens freier Individuen.⁶

»Die Kunst nimmt also hier gleichsam die Funktion eines Erziehers ein, und sie gibt dem Menschen im Zustand des Spiels die Freiheit zurück, die ihn in Kontakt mit seinen menschlichsten Bedürfnissen bringt und [...] zur Gestaltung und Ausführung eines humaneren gesellschaftlichen Zusammenlebens befähigt« (Reinwand 2012, S. 110).

Schillers Briefe würden auch heute, so Legler, eine Herausforderung für KunstpädagogInnen bedeuten, da sie »uns das utopische Defizit aller unserer Bemühungen um Erziehung und Bildung vor Augen halten: Sie formulieren die Idee einer Bildung, die den Menschen [...] als Subjekt ernst nimmt und auf eine *unverkürzte Verwirklichung seiner individuellen und sozialen Möglichkeiten drängt*« [Hervorhebung durch den Autor, TB; ebd.].⁷

2.1 Historischer Rückblick: Ausgewählte Positionen vom frühen 20. Jahrhundert bis in die 1960er Jahre

Bei der Lektüre der Literatur zur Geschichte der Kunstpädagogik im 20. Jahrhundert treten »ideologische Kämpfe« deutlich hervor: etwa in Bezug auf Einschätzungen von »Zeitgemäßheit« versus »Rückwärtsgewandtheit«, vor allem aber bei Beurteilungen von faschistischen Indienstnahmen gewisser Strömungen, in erster Linie der »musischen Kunsterziehung«. Eine Entwicklungsdynamik, welche Gunter Otto 1977 in einem Interview benannt hat, sei als »Motto« dem folgenden Kapitel vorangestellt:

»Man muss sich darüber im Klaren sein, dass man seine eigenen Konzeptionen in aller Regel zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt in Abgrenzung von anderen entwickelt. Damit ist jedes Konzept eine historisch notwendige

6 Herbert Marcuse, wichtiger Theoretiker der Studentenbewegung, hat Schiller rezipiert; 1968 sah Marcuse die Zeit gekommen, Ernst zu machen mit dem Gedanken der »Ästhetik als mögliche Form einer freien Gesellschaft« (Marcuse 1968 zit. n. Naumann-Beyer 2000, S. 147).

7 Legler zeichnet nach, wie bis heute die Dimension einer »ästhetischen Bildung« als Notwendigkeit immer dann betont würde, wenn die »Ansprüche der objektiven Welt so übermächtig geworden sind, dass das Spannungsverhältnis zu den Ansprüchen des Subjekts aus dem Gleichgewicht gerät und die geforderten Vermittlungsleitungen nicht mehr gelingen können« (Legler 1992, S. 37); »Ästhetischer Bildung« käme damit begriffsgeschichtlich seit Schiller die Rolle einer »Gegenbewegung« zu.





Überakzentuierung dessen, was zuvor vernachlässigt war. Dies geschieht in einem Prozess des Zerstörens dessen, was bis jetzt vorgetragen worden war» (Fecht 1977, S. 213).

2.1.1 Reformbewegungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts – Kunsterzieherbewegung, Reformpädagogik und der »musische« Gedanke

Die erste umfassende Reformströmung, Teil einer *gesamtgemeinschaftlichen* Bewegung, war die (zweiphasige) Kunsterzieherbewegung mit ihrem Beginn in Dresden 1901⁸, mit einer Zäsur durch den 1. Weltkrieg. Sie (bzw. im Weiteren die Reformpädagogik) hatte bedeutenden Anteil an einer »kunstsozialen Erneuerung«, einer Lebensreform um die Jahrhundertwende vom 19. zum 20. Jahrhundert. Teile des Bürgertums strebten kulturelle Veränderung mit dem Ziel – zumindest im Anspruch – einer Verbesserung des Lebens der breiten Bevölkerung an (vgl. Peez 2008, S. 39; kritisch zu dieser »Gebildeten-Revolt« z.B. Selle 1981, S. 67ff.). Es ging um eine Veränderung der ästhetischen (Alltags-)Kultur. Ein schul- und bildungsreformerischer Impuls war vor allem gegen die »Pauk- und Drillschule« des 19. Jahrhunderts gerichtet und trat für eine Orientierung am Kind bzw. die Entwicklung zu einer künstlerischen Individualität ein (vgl. Grunder 2001, S. 196).⁹ Wichtige Impulse gingen insbesondere von der politisch engagierten Hamburger Lehrerschaft aus; hier gab es bereits im Vorfeld PädagogInnen, die sich auch vor dem Hintergrund sozialer Missstände für eine Reformierung der (Kunst-)Pädagogik einsetzten (vgl. Legler 2011, S. 167f.). Zu dieser Zeit entwickelte sich eine neue und wertschätzende Beschäftigung mit der freien Kinderzeichnung (befördert durch Corrado Ricci zum Ende des 19. Jahrhunderts), welche für die Kunsterzieherbewegung bzw. die Reformpädagogik wesentlich wurde. Nach dem 1. Weltkrieg und in der Weimarer Republik sind die Ideen der Kunsterzieherbewegung von der sich entwickelnden Reformpädagogik (in der sogenannten »2. Phase der Kunsterzieherbewegung«, mit Wurzeln auch in der Jugendbewegung) in konkrete Unterrichtspläne umgesetzt und damit »langfristig eingeführt« worden (Peez 2008,

8 Diese erste Tagung gilt als Beginn der Kunsterzieherbewegung; zwei weitere folgten 1903 und 1905 (Weimar und Hamburg). Hier zeigte sich bereits ein »fächerübergreifendes« Verständnis: es waren u.a. Sprache und Dichtung sowie Musik und Gymnastik vertreten.

9 Kunsterzieherbewegung wie Reformpädagogik stützen sich auf Kulturkritik, wie sie zum Beispiel von Jean-Jacques Rousseau formuliert wurde. In der Folge etwa von Johann Heinrich Pestalozzi weiterentwickelt, entstanden um die Jahrhundertwende vielfältige pädagogische Strömungen. Schlagworte waren »vom Kinde aus«, »Lebensgemeinschaft«, »Lebensnähe« usw. Neben der Kunsterzieherbewegung seien hier die »Arbeitsschule«, die Landerziehungsheime, die Montessori-Pädagogik usw. genannt (vgl. Skiera 2003).





S. 41). Als *allgemeines Erziehungsprinzip* begründete sich die »Musische Erziehung«, welche Musik-, Kunst-, Leibes- und Spracherziehung umfasste. Peez beschreibt als ihr »zentrales Merkmal [...] das Prinzip einer ganzheitlichen Menschenbildung, bei der eine kulturkritische Einstellung und die Berufung auf die schöpferischen Vermögen des Menschen im Vordergrund stehen« (Peez 2007). Die »bildende Absicht« richtet sich also an den »ganzen« Menschen in der Einheit von Körper, Seele und Geist. Als *Prinzip* wird der Anspruch der Relevanz für *jeden* Unterricht erhoben.

Wie weitgreifend eine Erneuerung gedacht wurde, sei am Beispiel Alfred Lichtwarks skizziert, erster Direktor der Hamburger Kunsthalle und gleichzeitig einer der wichtigsten Vertreter der Kunsterziehungsbewegung vor dem 1. Weltkrieg. Ihn kennzeichnet sein Interesse für alle Aspekte ästhetischer Erscheinungen, bis hin zu »neuen Medien« wie Amateurfotografie oder erweiterten Feldern wie der Stadtplanung. Er war zudem einer der ersten »Museumspädagogen« – ein Begriff, der erst im Laufe der 1970er Jahre entstanden ist –, führte Gespräche mit SchülerInnen vor originalen Kunstwerken, dabei immer den Bezug zur zeitgenössischen Kunst herstellend und auf dem eigenen »Sehen« aufbauend.¹⁰ Er strebte eine Neudefinition von Schule und Lernen an und hielt dabei die Lehrerpersönlichkeit nicht nur für wichtig, sondern forderte, Lehrer hätten – generell und in allen Fächern – »Künstler« zu sein; die Aufteilung in einzelne Schulfächer lehnte er ab. Harte Kritik übt er an einer rein fachlichen Ausrichtung der Schule: »Aller Unterricht soll eine Anleitung sein, der Welt selbständig und unabhängig gegenüber zu treten«, und: »Mit ihrer ausschließlichen Sorge um den Lehrstoff hat die Schule satt gemacht. Sie sollte hungrig machen« (Lichtwark 1901, zit. nach Legler 2011, S. 176). Legler sieht in diesem Verständnis eine Verbindung zu der Entwicklung, die in den 1970er Jahren stattfinden wird:

»Kunsterziehung ist für Lichtwark also – zumindest inhaltlich – schon in einem sehr umfassenden Verständnis ästhetische Erziehung. Eine Blickfeld-erweiterung, die in der schulischen Kunsterziehung erst in den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts Platz greifen konnte« (Legler 2011, S. 173).

Eine auch für nach 1945 wichtige Position der »zweiten Phase« der Kunsterziehungsbewegung nach dem 1. Weltkrieg war Gustav Friedrich Hartlaubs »Genius im Kinde« (Hartlaub 1922). Hartlaub war Kunsthistoriker und gleichzeitig Anreger

¹⁰ Legler merkt an, dass es Lichtwark *auch* um eine »äußere Kultiviertheit« gegangen sei, um eine Geschmacksbildung der Deutschen unter »kunstwirtschaftlichen« Gesichtspunkten (vgl. Legler 2011, S. 173f.). Eine erklärende Rückwärtsgewandtheit sei ihm jedoch insgesamt fremd gewesen: Lichtwarks Argumentation, die Bildung der BürgerInnen diene der Erneuerung der Nation sei nicht chauvinistisch-national zu interpretieren (vgl. Legler 2011, S. 176).





einer erneuerten Kunstpädagogik.¹¹ In der genannten Publikation von 1922 – Legler bezeichnet sie als »Programmschrift« dieser Phase (Legler 2011, S. 215) – zieht er Parallelen zwischen der künstlerischen Kreativität und den ästhetischen Hervorbringungen von Kindern. »Genius« meint dabei die ursprüngliche Schöpferkraft, die »noch unverbildete Authentizität des kindlichen Ausdrucks« (ebd., S. 216), wie sie etwa in Träumen und im Spielen aufscheint. Es müsse auch im Kunstunterricht darum gehen, diesen inneren Erlebnissen Ausdruck zu verleihen, diese besondere Fähigkeit – die »Seele« – zu schulen und einer »Erweckung und Befreiung des ›Gemüts‹« Vorschub zu leisten (Hartlaub zit. nach Legler 2011, S. 216).¹² Zu Kunsterzieherbewegung und Reformpädagogik äußert sich etwa Ehrenhard Skiera kritisch: so erkennt er zwar einen in pädagogischer Hinsicht progressiven Impuls an, konstatiert jedoch auch Einseitigkeiten und »doktrinäre Übertreibungen« (vgl. Skiera 2003, S. 144, S. 149).

Gustav Kolbs »Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung« von 1926/27 bezeichnet Legler als erste »Fachdidaktik« im heutigen Sinn (Legler 2011, S. 219). Hier vereinen sich in gewisser Weise beide Aspekte: Kunstunterricht müsse das unbewusste Gestaltungsvermögen des Kindes nach und nach zu Sicherheit im bewussten Gestalten führen – ohne dabei aber »die ursprünglichen Ausdruckskräfte zu gefährden« (Kolb zit. nach Legler 2011, S. 219). Legler sieht eine Befruchtung der kunstpädagogischen Diskussion der 1920er, 1930er Jahre durch die neuen pädagogischen Konzepte des Bauhauses nur in Einzelfällen; der Abbruch dieser Entwicklung liege in der »Nazibarbarei, welche die ersten Versuche einer Öffnung der Kunstpädagogik für die Moderne brutal unterbindet« (ebd., S. 221). Bei Kandinsky, Itten oder Klee sei es um eine »Erforschung der Qualitäten und Wirkungsweisen der autonom gewordenen [künstlerisch-bildnerischen, TB] Mittel« (ebd.) gegangen (dies jedoch im Kontext der KünstlerInnenausbildung); ein Ansatzpunkt, der erst wieder in den 1960er Jahren mit dem Konzept des »Kunstunterrichts« aufgegriffen wird (vgl. Kap. 2.1.5).

Zwei problematische, in der 2. Hälfte des 20. Jahrhunderts scharf kritisierte Positionen sollen nicht unerwähnt bleiben: zum einen Julius Langbehns »Bestseller« »Rembrandt als Erzieher« (Langbehn 1922). Diese Schrift, 1890 zunächst anonym veröffentlicht, wurde bis 1945 etwa 40 Mal aufgelegt und war noch nach dem 2. Weltkrieg

11 Als Verfechter der Moderne wurde er 1933 aus dem Dienst entlassen – dies sei vorausblickend erwähnt, um darauf hinzudeuten, dass der Nachweis einer »ideologischen Nähe« von musischen Positionen zum Nationalsozialismus nicht so eindeutig zu führen ist.

12 Als positiv hebt Legler – neben neuen Qualitäten wie etwa dem Respekt vor der Integrität des Kindes und einer Sensibilität für die kindliche Bildsprache – hervor, dass Hartlaub die »Zeichen der Enkulturation« (Dominanz von Eindeutigkeit und Richtigkeit) in der Schule gut analysiert, und die Kunst hier als Übungsfeld ausgewiesen habe, in welchem exemplarisch »Offenheit und Vieldeutigkeit« geübt werden könnten (Legler 2011, S. 218).





wirksam; ihre Bedeutung für die musische Kunsterziehung ist ebenso belegt wie eine ideologische Nähe zum Nationalsozialismus (vgl. z.B. Legler 2011, S. 191ff.). Langbehn übte radikale Kritik an Wissenschaft und Kultur seiner Zeit, setzte eine »intuitive Schau« gegen die Moderne und die Aufklärung. Er forderte ein »Kunstzeitalter«, eine Neugeburt der Nation, um den »Verfall« des »geistigen Lebens des deutschen Volkes« aufzuhalten (ebd., S. 193). Ein weiteres einflussreiches Konzept war die »Britsch-Kornmann-Schule«, welche Egon Kornmann in der Weimarer Zeit aus kunstwissenschaftlichen Überlegungen von Gustav Britsch heraus entwickelte. Sie habe die Nazi-Diktatur »kaum tangiert« überstanden, wie Legler betont; er weist zudem auf ihre Problematik in Bezug auf eine ideologische Instrumentalisierung sowie auf einen Schulterchluss mancher ihrer Vertreter in der NS-Zeit hin (vgl. ebd., S. 230, S. 247). Der Ansatz konstatiert u.a., dass neue Denkmöglichkeiten an der Welt, die das Kind entwickelt, in seinem bildnerischen Ausdruck sichtbar würden. Gleichzeitig werden Analogien der Kindheitsentwicklung zu (frühen) Formen menschheitlicher Kunstäußerungen gezogen, d.h. von der seelischen Entwicklung des Individuums zu menschheitlichen Entwicklungsstufen, und in Bildreihen »belegt« (»biogenetischer Parallelismus« bzw. »biogenetisches Grundgesetz«).¹³ Dass dieser Betrachtungsweise eine Wertung künstlerischer Hervorbringungen und Traditionen anderer Völker inhärent ist, liegt auf der Hand. Die Kunst der Moderne markiert zudem eine deutliche Grenze: abstrakte oder kubistische Malerei etwa sind nicht in einer linearen Entwicklung des Darstellungsvermögens angelegt.

2.1.2 Demokratieverziehung – ein Blick über Deutschland hinaus

Blickt man über Deutschland hinaus, finden sich Ansätze und Konzepte, die einen Einfluss auf Entwicklungen in der Bundesrepublik hatten und eine Relevanz auch für die 1960er und 1970er Jahre besitzen: Zentral zu nennen ist an dieser Stelle John Dewey, amerikanischer Psychologe, Philosoph und Pädagoge, der sich um die Jahrhundertwende in den USA für eine Demokratisierung der gesellschaftlichen Lebensbereiche, insbesondere für eine demokratische Erziehung in der Schule einsetzte. Er wurde damit zum Bezugspunkt für internationale reformpädagogische Strömungen und ist bis heute relevant (ausführlich dazu Dietrich et al. 2013, S. 48ff.).¹⁴ Dewey kritisierte, dass die Schule es versäume, Entdeckungsfreude und Neugierde bei den Schülern zu wecken, welche in einer funktionierenden Demokratie nicht nur

¹³ Der Ansatz spielte in kunstpädagogischen Theorien bis in die Zeit nach dem 2. Weltkrieg eine große Rolle, z.B. auch in der altersgerechten Auswahl der Kunstwerke für den Unterricht.

¹⁴ Sein Schlüsselwerk »Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education« (Dewey 1916) liegt kommentiert auf deutsch vor (Oelkers 2000).





notwendig, sondern auch zukunftsweisend seien (vgl. Gosse 2012). Erziehung und Schule sollten in seiner Vorstellung nicht Instrument der Politik sein, sondern auch selbst Demokratie realisieren: eine Gesellschaft im Kleinen bilden. 1896 gründete er gemeinsam mit seiner Frau eine Reformschule an der Chicagoer Universität: die »Laboratory School«. ¹⁵ Maßgeblich wurde Deweys Verständnis von Lernen, welches untrennbar mit der eigenen Erfahrung verbunden ist: In Experiment und Spiel findet demnach Begegnung mit der Wirklichkeit statt, wird gesellschaftliches Zusammenleben und soziale Kooperation erfahren – »Learning by doing« als verkürzte Formel. Der Begriff »Projekt« wurde wesentlich von Dewey geprägt. Als Arbeitsmethode alternativen Unterrichts und insbesondere in der kulturellen Bildungsarbeit wurde die Projektmethode Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre relevant, als es galt, selbsttätige Lernprozesse zu initiieren und neue, demokratisch-emanzipatorische Formen sozialen Lernens zu entwickeln. Deweys kunstphilosophische Schriften beeinflussten bildende Künstler und trugen so zu einem erweiterten Kunstverständnis bei: Mit seiner Anfang der 1930er Jahre erschienenen kunsttheoretischen Abhandlung »Art as Experience« (Dewey 1988) sei, so Udo Kultermann, Kunst »aus der ästhetischen Isolation herausgelöst und in eine unmittelbare und direkte Beziehung zur Lebensrealität gestellt worden« (Kultermann 1998, S. 266). ¹⁶ Während der Zeit des 2. Weltkriegs verfasste Herbert Read »Education through Art« (Read 1968), das sich u.a. an Dewey anlehnt; auch hier ist die Perspektive eine zu verwirklichende »neue« Gesellschaft, bei welcher der Kunsterziehung eine wichtige Bedeutung zukommt. Wichtig in Bezug auf die Impulsierung der Pädagogik im Zuge der Studentenbewegung war die demokratische Schule »Summerhill«, die Alexander Sutherland Neill in den 1920er Jahren im englischen Leiston gründete (zuvor hatte er an der reformpädagogischen »Neuen deutschen Schule« in Hellerau bei Dresden mitgearbeitet). Neill konstituierte ein völlig neues Verständnis von Funktion und Rolle der ErzieherInnen und LehrerInnen: Respekt vor der Individualität der Kinder und Jugendlichen, Erziehung zu freier Selbstentfaltung – auch im Hinblick auf Sexualität – standen im Zentrum. »Self-government« (ein Begriff, den Neill von dem Pädagogen Homer Lane übernahm) wurde eingeübt. Regeln gab es (und gibt es – die Schulform existiert noch) dabei sehr wohl, jedoch werden die meisten von ihnen von SchülerInnen und LehrerInnen gemeinsam ausgehandelt. Das berühmte Schlagwort »antiautoritäre Erziehung«, mit welchem der durchschlagende Erfolg der Publikation in den Kreisen

¹⁵ Auf diese bezog sich Ende der 1960er Jahre Hartmut von Hentig mit seiner Bielefelder Laborschule.

¹⁶ Deweys Theorien übten u.a. großen Einfluss auf Vertreter des »Abstrakten Expressionismus« aus. Auch Josef Albers rezipierte, noch während seiner Tätigkeit am Bauhaus vor 1933, Deweys Ideen. Seine pädagogisch ausgerichtete Abhandlung ebenfalls mit dem Titel »Art as Experience« publizierte Albers 1935 in den USA in der Zeitschrift *Progressive Education* (vgl. Gosse 2012).





der studentischen Bewegung in der Bundesrepublik in Zusammenhang steht, entstand im Zuge der zweiten Ausgabe des Buches in Deutschland, welche diesen Begriff erst einführt (Neill 1969)¹⁷ – Neill selbst verwendet den Begriff »selbstregulativ«. Er stand der politischen Indienstnahme seines Modells Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre in Deutschland kritisch gegenüber.¹⁸

2.1.3 Nach 1945: der Rückgriff auf eine musische (Kunst-)Erziehung

Der Nationalsozialismus bedeutete die völlige Abkopplung Deutschlands von der internationalen Kunstentwicklung und das Verbot bzw. die Verfolgung moderner, avantgardistischer Kunst. Es fand eine Neuausrichtung auf eine nationalsozialistisch-völkisch orientierte Kunsterziehung statt, deren Leitmotive Peez mit »Mutterboden und Volkskultur«, Rasse, Blut, Reinheit, Nation etc. charakterisiert sowie eine ideologisch instrumentalisierte »Wiederentdeckung« von Volkskunst. Die Kunsterziehung wurde für die nationalsozialistische Sozialisation von Kindern und Jugendlichen sowie die NS-Jugend- und Freizeitkultur funktionalisiert (vgl. Peez 2008, S. 45).¹⁹ Die Nationalsozialisten machten sich für eine Stärkung der musischen Fächer in der Schule stark: aus der musischen Erziehung wird »musische Nationalerziehung«. Eine musisch ausgerichtete Kunstpädagogik konnte innerhalb der NS-»Gleichschaltung« weiter bestehen; bereits 1933 trat der »Reichsbund deutscher Kunsterzieher« geschlossen dem nationalsozialistischen Lehrerbund bei (vgl. Legler 2011, S. 243). Legler stellt mit Ernst Kriek auch eine personelle Kontinuität heraus: bereits 1928 hätten sich bei ihm ideologisch ausgelegte Tendenzen erkennen lassen, die klar auf seine spätere Rolle als pädagogischer NS-Ideologe hinweisen würden (vgl. ebd., S. 241). Vertreter der Musischen Kunsterziehung seien allerdings von den Nationalsozialisten »durchaus in ihrer Arbeit behindert« worden (Peez 2008, S. 46); einige wurden sogar aus ihren Ämtern entlassen, u.a. wegen einer Zugewandtheit zur Kunst der Moderne.²⁰

17 Die deutsche Erstausgabe 1965 unter dem Titel »Erziehung in Summerhill – das revolutionäre Beispiel einer freien Schule« hatte noch keinen großen Erfolg.

18 »Es ist der Titel des Verlags, nicht der meine. Verschiedene junge Deutsche versuchen, das Buch in ihrem Kampf für Kommunismus oder Sozialdemokratie oder was auch immer zu verwenden. Ich sage Ihnen, dass das Buch nichts mit Politik zu tun hat«, wird Neill in einem Online-Beitrag des Westdeutschen Rundfunks zitiert (o. A. A. 1983).

19 An dieser Stelle sei auf den KEKS-Protagonisten Alex Diel verwiesen, der zur Kunsterziehung im sogenannten »Dritten Reich« eine Dissertation verfasst hat (Diel 1969) und seine Forschungen auch im Rahmen von KEKS zur Diskussion stellte.

20 Darunter auch Emil Betzler, Gründungsmitglied und erster Vorsitzender des BDK 1950, der jedoch in seiner Rolle nach dem Krieg kritisch bewertet wird (vgl. Legler 2011, S. 248f.).





Die rasche Restauration der alten Verhältnisse in der BRD auch im Bildungsbereich – etwa das dreigliedrige Schulsystem mit Leistungs Betonung und Selektionsprinzip – interpretiert u.a. Gert Selle als vertane Chance: seiner Meinung nach hätte nach dem Krieg eine potenzielle Anschlussmöglichkeit an die reformpädagogischen Ansätze der 1920er Jahre bestanden im Sinne einer »kritischen Modernisierung der Kunsterziehungsbewegung« (Selle 1981, S. 243). Ein Anschluss an Konzepte vor 1933 habe zwar stattgefunden, konstatiert Legler, jedoch eben *nicht* im Sinne einer kritischen Aktualisierung (vgl. Legler 2011, S. 247). In den Überblicksdarstellungen der Fachliteratur zur Geschichte des Kunstunterrichts werden unterschiedliche Aspekte betont, wobei die Bewertungen bezüglich des Rückgriffs auf eine musische Kunsterziehung, welcher schließlich stattgefunden hat, differieren: Eid, Langer, Rupprecht bescheinigen dem Fach nach dem 2. Weltkrieg eine »Neue Blüte«; es sei mit »großer Einheitlichkeit« unterrichtet worden. Sie betonen, dass sich die Kunstpädagogik schnell vom Nationalsozialismus »erholt« habe (Eid et al. 1996, S. 103). Wolfgang Kehr benennt – bei allen Vorbehalten gegenüber dem Musischen – auch den Aspekt einer Gegenbewegung zur NS-Zeit:

»Die Musische Kunsterziehung nach 1945 war in der Hauptsache eine Gegenbewegung gegen die ideologische und militärische Indienstrahme der Kunstpädagogik während des »Dritten Reiches«. Didaktisch gesehen schloss sie wieder an die Kunsterziehungsbewegung an. In dem Entsetzen über die barbarische Verrohung des rassistischen Denkens und Handelns unter dem Nationalsozialismus glaubte man im Rousseau'schen Sinne auf die positiven Kräfte des unverbildet heranwachsenden Kindes vertrauen zu können« (Kehr 2008, S. 755).

In der Bewertung der Kontinuität des Musischen steht speziell bei Selle, Legler und Peez eine äußerst kritische Haltung im Vordergrund. Die Argumente spiegeln nicht zuletzt die massive Kritik wider, wie sie etwa ab den 1960er Jahren geäußert wurde, und belegen, dass die musische (Kunst-)Erziehung mit einem bis heute wirksamen historischen Stigma belastet ist. Die o.g. Autoren stellen heraus, dass kunstpädagogische Konzepte nach 1945 sich gerade *nicht* von dem den Nationalsozialismus stützenden »traditionellen Gedankengut«, abgewandt hätten, um nach Alternativen zu suchen (vgl. Selle 1981, S. 243; Peez 2008, S. 46). Peez konstatiert eine »geistige Verwandtschaft« der gesamten Musischen Erziehung nach dem Krieg mit der Pädagogik im sogenannten »Dritten Reich«. Eine »musische Geschmacks- und Gefühlserziehung« habe sich nach dem Krieg »bewusst unpolitisch« gegeben (Peez 2008, S. 46). Motiv

