

EINLEITUNG

1

ERSTE PROBLEMANNÄHERUNG: Grundpositionen zur fachspezifischen Bestimmung des Politischen in der Ästhetischen Erziehung

6

1.1 'Befreiung' durch die 'ästhetischen Wirkungen von Kunstwerken'

7

1.1.1 Die politische Relevanz von Unterricht: Kunstwerke statt Politik

7

1.1.2 Die fachspezifische Konkretisierung politisch relevanten Unterrichts: Die befreiende Wirkung von Kunstwerken

9

1.1.3 Problematisierende Zusammenfassung

12

1.2 'Emanzipation' durch den Gegenstandsbereich 'gesellschaftliche Realität'

18

1.2.1 Bezugsfeld: 'gesellschaftliche Kommunikation'

22

1.2.2 Bezugsfeld: 'soziale Situationen' und 'alltäglicher Erfahrungszusammenhang der Schüler'

24

1.2.3 Bezugsfeld: 'ästhetische Aktionen'

26

1.2.4 Problematisierende Zusammenfassung

30

1.3 'Emanzipationshilfe' und 'ästhetische Objekte'

35

1.3.1 Die politische Relevanz von Unterricht: Emanzipationshilfe, Verhaltensweisen der Schüler und Unterrichtsmethoden

35

1.3.2 Die fachspezifische Konkretisierung politisch relevanten Unterrichts: politischer Kontext von und politische Implikationen in ästhetischen Objekten

39

1.3.3 Die Vermittlung des Politischen mit dem ästhetischen Objekt: Das Prinzip Umgestaltung

41

1.3.4 Kritische Fragen

43

1.4 Zusammenfassung

47

<u>ZWEITE PROBLEMANÄHERUNG: Kritische Analyse weiterer fachdidaktischer Konzeptionen mit politisch motiviertem Selbstverständnis</u>	50
<u>2.1 Zum methodischen Vorgehen</u>	51
<u>2.2 Kriterien für eine kritische Analyse</u>	54
2.2.1 Zum Bewußtseins- und Weltbilddiskurs	56
2.2.2 Zum Begriff des Ideologischen	64
2.2.3 Zum 'Überwältigungsverbot'	70
2.2.4 Dimensionen politischen Lernens: Latente und manifeste politische Aktivierung	74
<u>2.3 Zur Konzeption von H.D. JUNKER</u>	80
2.3.1 Das Kernproblem: emanzipatorische Ästhetische Erziehung und realistische Kunst	80
2.3.1.1 Ausgangspunkt und Selbstverständnis	80
2.3.1.2 Bezugssystem 'Visuelle Kommunikation'	84
2.3.1.3 Bezugssysteme 'rechter' Provenienz: bürgerliche Kunst, Kunstwissenschaft und die kunstpädagogische Konzeption G. OTTOS	86
2.3.1.4 Bezugssysteme 'linker' Provenienz: Frankfurter Schule, Produktionsästhetik, Sozialistischer Realismus und die kunstpädagogische Konzeption H. HARTWIGS	90
2.3.2 Zu den Inhalten, Tätigkeitsformen und Zielen	95
2.3.3 Problematisierung der JUNKERSchen Konzeption	101
2.3.3.1 Emanzipation durch ein neues bildnerisches Denken: Gesellschaftliches Denken in Bildern	101
2.3.3.2 Emanzipation durch Faßlichkeit und Attraktivität des Kunstwerks sowie durch dessen adäquate Rezeption (Kunstanalyse)	108
2.3.3.3 Emanzipation durch "realistische ästhetische Praxis" in der Schule	113
2.3.3.3.1 Die vier Aspekte "realistischer ästhetischer Praxis" und ihr vermeintlicher Beitrag zur Veränderung	113
2.3.3.3.2 Emanzipation und Kybernetik: Realistische ästhetische Praxis als bildnerische Objektivationsform geistiger Arbeit	124

2.3.3.4	Emanzipatorische Veränderung aufgrund eines spezifischen Basis-Überbau-Verhältnisses: das Bewußtsein bestimmt das Sein	129
2.3.3.5	Emanzipation aufgrund der Trennung von Subjekt und Objekt und der ihnen entsprechenden Praxen "realistische ästhetische Praxis" und "subjektorientierte ästhetische Praxis"	133
2.3.3.5.1	"Realistische" und "nicht-realistische (= subjektorientierte ästhetische Praxis"	133
2.3.3.5.2	Kritische Anmerkungen	137
2.3.3.5.3	Problematisierung anhand von Bildbeispielen	146
2.3.4	Zusammenfassung und Bilanz	153
<u>2.4</u>	<u>Zur Konzeption von H. GIFFHORN</u>	158
2.4.1	Das Kernproblem: Legitimation der Unterrichtsinhalte	158
2.4.1.1	Zur Legitimation der Unterrichtsinhalte durch die Weiterentwicklung des ROBIN-SOHNschen Curriculumansatzes	161
2.4.1.2	Zur Legitimation der Unterrichtsinhalte aufgrund der Kritik der Kunstpädagogik	165
2.4.1.2.1	Kritik der Zielqualifikationen	165
2.4.1.2.2	Kritik des Auswahlkriteriums: 'Methodische Aspekte'	169
2.4.1.2.3	Kritik an Kunstpädagogik bestimmenden Tendenzen (Kunsterziehung/Kunstunterricht)	172
2.4.1.2.4	Kritik des Konzepts 'Visuelle Kommunikation' und deren Überwindung durch 'gegenstandsorientierte Ästhetische Erziehung'	173
2.4.2	Unterrichtsinhalte, Ziele und wichtige Aspekte der Unterrichtspraxis	175
2.4.2.1	Zur Inhaltsstruktur: Auswahlkriterien für Fachinhalte und Dimensionen des Gegenstandsbereichs	175
2.4.2.1.1	Lernziele als Bestimmungsgröße für Unterrichtsinhalte	176
2.4.2.1.2	Lernziele als Korrektiv für Inhaltsentscheidungen	177

2.4.2.1.3 Dimensionen des Gegenstandsreichs	179
2.4.2.2 Prozeßstruktur des Unterrichts und Transfer	180
2.4.2.3 Sozial- und Tätigkeitsformen des Unterrichts	183
2.4.2.4 Zum Problem der Indoktrination, der Lehrerrolle, der Lehrerausbildung und zur Berücksichtigung institutioneller Bedingungen von Schule	185
2.4.3 Konzeptionen Politischer Bildung als 'graue Eminenzen'	187
2.4.3.1 Zur Konzeption von R. SCHMIEDERER	187
2.4.3.2 Zur Prozeßstruktur des Politischen Unterrichts bei W. HILLIGEN und A. HOLTSMANN	193
2.4.4 Kritische Anmerkungen zur Konzeption GIFFHORNS	195
2.4.4.1 Emanzipation durch die die Legitimationsfrage lösende Allmacht der Vernunft	195
2.4.4.2 Emanzipation durch 'Problemorientierung' statt 'Gegenstandsorientierung'	200
2.4.5 Zusammenfassung und Bilanz	208
<u>2.5 Zur Konzeption von D. KERBS</u>	211
2.5.1 Kernproblem und Selbstverständnis: Mit Hilfe einer an Theoremen SCHILLERS und einer an Praxisformen emanzipatorischer Gruppen orientierten Ästhetischen Erziehung zur realisierenden Utopie einer befreiten Gesellschaft	211
2.5.1.1 Bezugspunkt: SCHILLERS "Briefe zur ästhetischen Erziehung"	212
2.5.1.2 Bezugspunkt: Emanzipatorische Gruppen	219
2.5.2 Intentionen, Inhalte und Tätigkeitsformen	223
2.5.2.1 Funktionen und Ziele	223
2.5.2.2 Zu den Gegenstandsbereichen	228
2.5.2.3 Zu den Tätigkeitsformen	232
2.5.3 Zur Unterrichts- und Ausbildungspraxis, zum politischen Lernprozeß und zum Dogmatismusproblem	235
2.5.3.1 Aussagen zur Unterrichts- und Ausbildungspraxis	235

2.5.3.2	Dimensionen des politischen Lernprozesses: Sinnlichkeit/Rationalität/Aktion	236
2.5.3.3	Zum Dogmatismusproblem	238
2.5.4	Emanzipation durch die Schaffung von Spiel- und Freiheitsräumen: Aufriß und kritische Anmerkungen	240
2.5.5	Zusammenfassung und Bilanz	249
<u>2.6</u>	<u>Zur Konzeption von H. HARTWIG</u>	253
2.6.1	Das Kernproblem: Von der affirmativen zur emanzipatorischen Vergesellschaftung des Individuums	253
2.6.1.1	Affirmative Vergesellschaftung aufgrund von Realitätsverdrängung und Wahrnehmungsabstraktion. Stichworte: FRÖBEL, HOLWECK, bürgerlicher Kunstbegriff, Pim Family, allgemeine Didaktik und Fachdidaktik	254
2.6.1.2	Ansätze für eine emanzipatorische Vergesellschaftung des Individuums. Stichworte: Kritik an 'Visueller Kommunikation', COMENIUS, Adoleszenz, Psychoanalyse und Aneignungstheorie, Proletarische Öffentlichkeit und 'soziologische Phantasie'	261
2.6.2	Zu den Intentionen, Inhalten und Tätigkeitsformen	268
2.6.2.1	Zu den Intentionen	268
2.6.2.2	Zu den Inhalten, Themen, Aufgabenstellungen	271
2.6.2.3	Zu den Tätigkeitsformen	273
2.6.3	Zu den Unterrichtsformen, zur Prozeßstruktur des Unterrichts und zum Indoktrinationsproblem	279
2.6.4	Der Weg zur Emanzipation: Durch Widerspruch und Überschreitung zur Entwicklung der Persönlichkeit	284
2.6.4.1	Das Zulassen von Subjektivität und die Ermöglichung authentischer Erfahrung	284
2.6.4.2	Symbolisch-gegenständliche Praxis auf der Repräsentationsebene und ihre Funktion	287
2.6.4.3	Kritische Anmerkungen	291
2.6.5	Zusammenfassung und Bilanz	299

- 2.7.1 Kernproblem und Selbstverständnis: Beitrag zu einer allgemeinen Theorie kritischer Ästhetik durch die Bestimmung des Gegenstandsbereichs Ästhetischer Erziehung aufgrund der Kategorien: Körper - Sinnlichkeit - Sinn - Menschen- und Welt-Bild 303
- 2.7.1.1 Die Ausgangspunkte: Die überhistorischen Kategorien Totalität, Ästhetik, Ideologie 304
- 2.7.1.2 Die Ausgangsfrage: Das Verhältnis von Individuum und Realität - oder: "Wie wird sich der Mensch seiner Realität bewußt?" 306
- 2.7.1.3 Die Genese der Kategorien aus der Wahrnehmung (und aus dem Bewußtsein) 307
- 2.7.1.4 Das Beziehungsgefüge der Kategorien: Der logische Ableitungszusammenhang und die basis-überbauartige Struktur. Didaktische Konsequenzen 311
- 2.7.1.5 Die pädagogische Relevanz der Kategorien aufgrund ihrer anthropologischen Situiertheit, ihrer ästhetischen Bestimmtheit und ihrer kritischen Funktion 312
- 2.7.2 Zum Gegenstandsbereich, zu den Zielen und Tätigkeitsformen sowie zur Prozeßstruktur des Unterrichts 317
- 2.7.2.1 Der Gegenstandsbereich: Unmittelbare und mittelbare Lebensrealität des Schülers, bestimmt durch die Kategorien Körper - Sinnlichkeit - Sinn - Menschen- und Welt-Bild 317
- 2.7.2.2 Die Kategorien selber als Gegenstandsbereiche. Darstellung und kritische Anmerkungen 319
- 2.7.2.3 Zu den Zielen 339
- 2.7.2.4 Zur Prozeßstruktur des Unterrichts und zu den Tätigkeitsformen 341
- 2.7.3 Emanzipation durch ästhetische Kategorienlehre!? 345
- 2.7.3.1 Emanzipation durch vage definierte Kategorien: Sind die Kategorien universell oder spezifisch, anthropologisch oder künstlerisch? 345
- 2.7.3.2 Emanzipation durch "ästhetische Reflexion": Selbstaufklärung durch ästhetische Welt-Bilder und ästhetische Tätigkeit 351

2.7.3.3 Emanzipation durch offenen Schülerbezug oder durch normativen Sachbezug?	358
2.7.3.4 Emanzipation durch 'Sinn': Die vage Vieldeutigkeit des Sinn-Begriffs als Reflexionsbegriff und die Folgen	362
2.7.3.4.1 Subjekt statt tätiges Individuum	365
2.7.3.4.2 Selbst-Bewußtsein statt handelnde Erfahrung	368
2.7.3.4.3 Reflexiver statt tätiger Lebens-Sinn	372
2.7.3.4.4 Die Frage nach Sinn statt der Frage nach sinnvollem Handeln: Wie lebensnotwendig ist Sinn?	374
2.7.3.5 Emanzipation durch ästhetische Hilfe zur Sinnfindung: Die ästhetische Wendung des B. CASPER oder des S. GEORGE?	379
2.7.4 Zusammenfassung und Bilanz	385
<u>2.8 Zusammenfassung</u>	389
<u>ERGEBNISSE, SCHLUSSFOLGERUNGEN, PERSPEKTIVEN</u>	397
<u>LITERATUR</u>	434
Nachtrag	466