

**Bettina Heck**

# **Zwischen Kunst und Politik**

**Ästhetisch und pragmatisch orientierte  
Medien-Erziehung im Deutschunterricht**

Bettina Heck  
**Zwischen Kunst und Politik**

**Medien im Deutschunterricht *Beiträge zur Forschung* 10**  
herausgegeben von Volker Frederking, Hartmut Jonas und Petra Josting

Bettina Heck

## **Zwischen Kunst und Politik**

Ästhetisch und pragmatisch orientierte  
Medien-Erziehung im Deutschunterricht

kopaed (muenchen)  
[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

---

*PD Dr. Bettina Heck* arbeitet als Studienrätin am Gymnasium *In der Wüste* in Osnabrück mit den Fächern Deutsch und Latein und lehrt als Privatdozentin an der Universität Duisburg-Essen, Fak. für Geisteswissenschaften/Germanistik, KILIMM-Arbeitsstelle. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Literaturdidaktik, fachspezifische Mediendidaktik und Ästhetische Bildung. Dieser Veröffentlichung liegt die Habilitationsschrift der Autorin zugrunde.

### **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 978-3-86736-263-7

Druck: docupoint, Magdeburg

© kopaed 2011

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089.688 900 98 Fax: 089.689 19 12

e-mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

# *Für Frank und Karolina*

***Iucundi acti labores.***

Angenehm sind die erledigten Arbeiten.

(antikes Sprichwort, zitiert nach Cicero, De finibus bonorum et malorum II, 105)



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG</b> .....	<b>11</b>
<b>1.1</b>	<b>SETZUNGEN</b> .....	<b>11</b>
<b>1.2</b>	<b>DIE STÜTZEN DES KONZEPTS</b> .....	<b>11</b>
<b>1.3</b>	<b>ÄSTHETISCHE UND MEDIEN-ERZIEHUNG</b> .....	<b>12</b>
1.3.1	ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG .....	13
1.3.2	MEDIEN-ERZIEHUNG .....	15
1.3.3	ZUR VERKNÜPFUNG DER KONZEPTE.....	16
<b>1.4</b>	<b>VORGEHENSWEISE</b> .....	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>ZUR GESCHICHTE DER ÄSTHETISCHEN UND MEDIEN-ERZIEHUNG</b> .....	<b>19</b>
<b>2.1</b>	<b>KONZEPTE DER ÄSTHETISCHEN ERZIEHUNG</b> .....	<b>19</b>
2.1.1	PHASE 1: NACH 1945 ZU DEN 1960ER JAHRE .....	19
	➤Musische Bildung und Lebenshilfe-Didaktik .....	19
	➤Kunstunterricht und Literarische Bildung .....	20
	➤Sprachgestaltender Aufsatzunterricht .....	22
2.1.2	PHASE 2: 1970ER UND 1980ER JAHRE.....	23
	➤Leseerziehung .....	24
	➤Kritisches Lesen .....	25
	➤Wahrnehmungsorientierte Konzepte .....	26
	➤Kreativitätsorientierte Konzepte .....	28
	➤Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht .....	31
2.1.3	PHASE 3: 1990ER JAHRE BIS HEUTE .....	33
	➤Konzepte zur Ästhetischen Erfahrung .....	35
	➤Konzepte zur Leseförderung .....	37
	➤Ästhetische Erziehung und Neue Medien .....	38
	➤Literarische Bildung mit und ohne Politischer Bildung .....	39
2.1.4	ZUSAMMENFASSUNG .....	43
<b>2.2</b>	<b>KONZEPTE DER MEDIEN-ERZIEHUNG</b> .....	<b>46</b>
2.2.1	PHASE 1: NACH 1945 BIS ZUR MITTE DER 1960ER JAHRE .....	46
	➤Bewahrpädagogische Ansätze .....	46
	➤Filmerziehung .....	49
2.2.2	PHASE 2: 1970ER UND 1980ER JAHRE.....	50
	➤Kritische Konzepte .....	51
	➤Handlungs- und kommunikationsorientierte Konzepte .....	53
	➤Visuelle Bildung .....	58
2.2.3	PHASE 3: 1990ER JAHRE BIS HEUTE .....	59
	➤Medien-/Lesekompetenz-Konzepte .....	59
	➤Medienintegrierter (Deutsch-)Unterricht.....	62
	➤Computereinsatz als Unterrichtsgegenstand und -mittel .....	65
	➤Intermedialer und Symmedialer Deutschunterricht.....	67
	➤Medien-Erziehung und Politische Bildung.....	68
2.2.4	ZUSAMMENFASSUNG .....	69



<b>3</b>	<b>SYSTEMATISCHER VERGLEICH .....</b>	<b>71</b>
<b>3.1</b>	<b>DIE PERSPEKTIVE DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER/DIE ROLLE DER ERZIEHENDEN</b>	<b>71</b>
3.1.1	ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG .....	71
3.1.2	MEDIEN-ERZIEHUNG .....	72
3.1.3	ZUSAMMENFASSENDE VERGLEICH .....	74
<b>3.2</b>	<b>DIE GEGENSTÄNDE .....</b>	<b>75</b>
3.2.1	ÄSTHETISCHE OBJEKTE .....	75
	➤ Ästhetische Erziehung .....	75
	➤ Medien-Erziehung .....	79
3.2.2	PRAGMATISCHE OBJEKTE .....	82
	➤ Ästhetische Erziehung .....	83
	➤ Medien-Erziehung .....	84
3.2.3	VISUELLE MEDIEN.....	88
	➤ Ästhetische Erziehung .....	88
	➤ Medien-Erziehung .....	88
3.2.4	ZUSAMMENFASSENDE VERGLEICH .....	89
<b>3.3</b>	<b>DIE ZIELE .....</b>	<b>92</b>
3.3.1	ZIELDIMENSION: ÄSTHETISCHE BILDUNG.....	92
	➤ Ästhetische Erziehung .....	92
	➤ Medien-Erziehung .....	96
3.3.2	ZIELDIMENSION: POLITISCHE BILDUNG .....	98
	➤ Ästhetische Erziehung .....	98
	➤ Medien-Erziehung .....	101
3.3.3	ZIELDIMENSION: VISUELLE MEDIENKOMPETENZ .....	104
	➤ Ästhetische Erziehung .....	104
	➤ Medien-Erziehung .....	107
3.3.4	ZUSAMMENFASSENDE VERGLEICH .....	113
<b>3.4</b>	<b>DIE UNTERRICHTSMETHODEN UND –PRINZIPIEN .....</b>	<b>116</b>
3.4.1	ÄSTHETISCHE ERZIEHUNG .....	116
3.4.2	MEDIEN-ERZIEHUNG .....	121
3.4.3	ZUSAMMENFASSENDE VERGLEICH .....	124
<b>4</b>	<b>ENTFALTUNG DES KONZEPTS.....</b>	<b>127</b>
<b>4.1</b>	<b>RELEVANTE ERGEBNISSE .....</b>	<b>127</b>
4.1.1	PERSPEKTIVE DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER UND DIE AUFGABEN DER LEHRENDEN .	127
4.1.2	GEGENSTANDSBEREICH .....	128
4.1.3	ZIELSETZUNGEN .....	129
4.1.4	METHODEN UND ORGANISATIONSFORMEN.....	131
<b>4.2</b>	<b>KATEGORISIERUNG DER GEGENSTÄNDE UND STRUKTUR DES KONZEPTS .....</b>	<b>133</b>
4.2.1	MEDIALE OBJEKTE .....	134
4.2.2	DIE KRITERIEN .....	137
4.2.3	ZUORDNUNGSBEISPIELE .....	141
4.2.4	ZUR SYSTEMATISIERUNG DER VISUELLEN MEDIEN .....	142
4.2.5	ZUORDNUNG DER ZIELE UND METHODEN/ORGANISATIONSFORMEN.....	145

<b>4.3</b>	<b>ÄSTHETISCHE PERSPEKTIVE .....</b>	<b>146</b>
4.3.1	DIE REZIPIENTEN .....	146
4.3.2	GEGENSTÄNDE.....	149
4.3.3	ZIELDIMENSION: ÄSTHETISCHE BILDUNG .....	150
	➤Förderung des Genusserlebens .....	150
	➤Förderung der Erfahrung von Widerständigem.....	150
	➤Komplementäre Wahrnehmungsschulung.....	151
	➤Reflexion der Wahrnehmung.....	153
4.3.4	ORGANISATIONSFORM: FACHÜBERGREIFENDER/FÄCHERVERBINDENDER UNTERRICHT.....	154
<b>4.4</b>	<b>PRAGMATISCHE PERSPEKTIVE .....</b>	<b>155</b>
4.4.1	DIE REZIPIENTEN .....	155
4.4.2	GEGENSTÄNDE.....	159
4.4.3	ZIELDIMENSION: POLITISCHE BILDUNG .....	160
	➤Politische Grundkenntnisse, Orientierungswissen und Visionen .....	162
	➤Erweiterung der Selbst- und Welt-Bilder .....	163
	➤Fundierung der persönlichen Meinung.....	164
	➤Reflexion der in politischem Kontext verwendeten Sprache .....	165
	➤Entwicklung von Handlungskompetenzen .....	165
4.4.4	ORGANISATIONSFORM: PROJEKTORIENTIERTER UNTERRICHT .....	166
<b>4.5</b>	<b>MEDIALE PERSPEKTIVE.....</b>	<b>166</b>
4.5.1	DIE REZIPIENTEN-SITUATION .....	166
4.5.2	DAS MEDIENSPEKTRUM.....	168
4.5.3	ZIELDIMENSION: MEDIENKOMPETENZ .....	168
	➤Medienkenntnisse .....	168
	➤Visuelle Rezeptionskompetenz.....	171
	➤Visuelle Nutzungskompetenz .....	176
4.5.4	METHODEN: ANALYSE UND PRODUKTION .....	178
<b>5</b>	<b>UNTERRICHTSVORSCHLÄGE ZUM THEMA GRENZ-SITUATIONEN .....</b>	<b>179</b>
<b>5.1</b>	<b>ABSICHT.....</b>	<b>180</b>
<b>5.2</b>	<b>BEGRÜNDUNG DES THEMAS .....</b>	<b>181</b>
<b>5.3</b>	<b>DEUTSCHE GRENZ-SITUATIONEN.....</b>	<b>182</b>
5.3.1	THEMA: DDR-MIGRATIONEN (KLASSE 6/7 ) .....	183
	➤Unterrichtsvorschlag zum Sachbuch <i>Die Mauer ist gefallen</i> .....	183
	➤Unterrichtsvorschlag zur DVD-Rom <i>Damals in der DDR</i> .....	190
	➤Unterrichtsvorschlag zum Jugendbuch <i>Lilly unter den Linden</i> .....	193
5.3.2	THEMA: DIE PRAGER BOTSCHAFT (KLASSE 7/8 ).....	199
	➤Unterrichtsvorschlag zur <i>DDR-Show</i> .....	199
	➤Unterrichtsvorschlag zum Spielfilm <i>Prager Botschaft</i> .....	206
	➤Unterrichtsvorschlag zur Dokumentation <i>Gefährliche Flucht in die Freiheit</i> .....	211
5.3.3	THEMA: DIE BERLINER MAUER (KLASSE 9/10 ) .....	215
	➤Unterrichtsvorschlag zu einem amerikanischen Propagandafilm .....	215
	➤Unterrichtsvorschlag zu einer dokumentarischen Fotografie mit Kunstdarstellung .....	219
	➤Unterrichtsvorschlag zum Roman <i>Am kürzeren Ende der Sonnenallee</i> .....	223
	➤Unterrichtsvorschlag zur Spiegel-Titel-Story <i>Früchte der Revolution</i> .....	225

<b>5.4</b>	<b>EUROPÄISCHE GRENZ-SITUATIONEN</b> .....	<b>229</b>
5.4.1	THEMA: ÖSTERREICH – ALTE UND NEUE GRENZEN (KLASSE 6/7).....	229
	➤Unterrichtsvorschlag zum Netzkunstprojekt <i>No Men's Land</i> .....	229
5.4.2	THEMA: EINWANDERUNG AUS AFRIKA (KLASSE 8-9).....	235
	➤Unterrichtsvorschlag zum Kurzfilm-Drama <i>Mars</i> .....	235
	➤Unterrichtsvorschlag zu den Zeitungsartikeln <i>Retter in der Not, Mittelmeer</i> und .....	242
	dem Wikipedia-Artikel <i>Bootsflüchtlinge</i> .....	242
5.4.3	THEMA: OST-EUROPA (KLASSE 9/10).....	248
	➤Unterrichtsvorschlag zur Zeitungsreportage <i>Wer soll helfen, wenn nicht wir?</i> .....	248
	➤Unterrichtsvorschlag zum Dokumentarfilm <i>Pommerland</i> .....	251
5.4.4	VIDEOPROJEKT: DAS LEBEN AN DER GRENZE DEUTSCHLAND/NIEDERLANDE (SEMINARFACH, OBERSTUFE).....	256
<b>5.5</b>	<b>AUSSEREUROPÄISCHE GRENZ-SITUATIONEN: DIE GRENZE USA/MEXIKO (KLASSE 8)</b> <b>262</b>	
	➤Unterrichtsvorschlag zu dem Jugendbuch <i>Skorpionenhaus</i> .....	262
	➤Unterrichtsvorschlag zum Video-Essay <i>Performing the Border</i> .....	268
	➤Unterrichtsvorschlag zur Internet-Nachricht <i>Soldaten schrecken Einwanderer ab</i> und dem Videoclip <i>Grenze USA/Mexico: Einsatz für die Nationalgarde</i> .....	274
<b>6</b>	<b>SCHLUSSWORT</b> .....	<b>277</b>
<b>7</b>	<b>LITERATUR/MEDIEN</b> .....	<b>279</b>
<b>7.1</b>	<b>LITERATUR ZUR ÄSTHETISCHEN ERZIEHUNG</b> .....	<b>279</b>
<b>7.2</b>	<b>LITERATUR ZUR MEDIEN-ERZIEHUNG</b> .....	<b>288</b>
<b>7.3</b>	<b>VORGABEN, EMPFEHLUNGEN, EMPIRISCHE STUDIEN</b> .....	<b>299</b>
<b>7.4</b>	<b>LITERATUR/MEDIEN FÜR DIE UNTERRICHTSVORSCHLÄGE</b> .....	<b>300</b>
7.4.1	LITERATUR .....	300
7.4.2	MEDIEN .....	301
<b>7.5</b>	<b>BILDNACHWEIS</b> .....	<b>303</b>

# 1 Einleitung

## 1.1 Setzungen

Ziel des Vorhabens ist es im Zwischenraum von Kunst und Politik das *Konzept einer ästhetisch und pragmatisch orientierten Medien-Erziehung* zu entwickeln, wobei Möglichkeiten gezeigt werden, wie sich Ästhetische und Medien-Erziehung im Deutschunterricht unter besonderer Berücksichtigung der *Politischen Bildung* und der *visuellen Medien* miteinander verknüpfen lassen. Die Entwicklung dieses Konzepts erachte ich auf der Basis der fokussierten *medialen Objekte* als inhaltlich konsequent und vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher, ökonomischer wie (medien-)kultureller Prozesse sowie des derzeitigen Mediennutzungsverhaltens der Kinder und Jugendlichen als notwendig. Die Verzahnung wird auf der Basis einer historischen wie systematischen Betrachtung bisher erschienener Konzepte der Ästhetischen und Medien-Erziehung im Hinblick auf ihre Gegenstände, Ziele und Methoden vollzogen. Das Konzept der ästhetisch und pragmatisch orientierten Medien-Erziehung ist auf den Deutschunterricht bezogen, ermöglicht aber auch fachübergreifenden bzw. fächerverbindenden Unterricht. Konkretisiert wird das Konzept durch Unterrichtsvorschläge zum Thema *Grenz-Situationen* für alle Jahrgangsstufen des Gymnasiums; politische Erzählungen im weitesten Sinne, die sich auf die sozial verbindliche und/oder auf eine imaginäre Wirklichkeit beziehen, bilden den Schwerpunkt. Die meisten Unterrichtsvorschläge haben Schülerinnen und Schüler des Osnabrücker Gymnasiums *In der Wüste* erprobt; einzelne Produktionen werden vorgestellt.

## 1.2 Die Stützen des Konzepts

Aus den Konzepten der Ästhetischen und Medien-Erziehung, die nach 1945 veröffentlicht wurden, ergeben sich für die Gegenwart ebenso *Errungenschaften* wie *Defizite*, die es hier aufzugreifen bzw. zu beheben gilt. Hinzuzuziehen sind darüber hinaus als Stützen der ästhetisch und pragmatisch orientierten Medien-Erziehung (kultus-)ministerielle Vorgaben/Empfehlungen. Eine weitere wichtige Säule bilden empirische Studien über das Mediennutzungsverhalten der Kinder und Jugendlichen heute. Darüber hinaus werden aktuelle gesellschaftliche wie medienkulturelle Prozesse bzw. Phänomene beachtet, die sich auf das Medienangebot und seine Rezeption auswirken. Hierzu gehören:

- Die *ästhetische* und *pragmatische Orientierung* der Jugendlichen heute, das heißt auf der einen Seite die gesellschaftliche Orientierung an dem, was als *schön* empfunden wird (*Erlebnisorientierung*, Schulze 2000/1992), auf der anderen Seite die Ausrichtung auf eine erfolgreiche Bewältigung des Berufs- und Familienlebens (Shell-Jugendstudie 2010) und damit in Zusammenhang
- ein *politisches Desinteresse* in der Bevölkerung, das, auch wenn es differenziert gesehen wird, „gepaart mit einer sich zum Teil zur Politikapathie steigenden Politikverdrossenheit, nachhaltigen Schaden an der politischen Kultur in Deutschland anrichten könnte.“ (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2010, 50)

- die *Ästhetisierung des (Medien-)Alltags*, wobei mit Ästhetisierung die Tendenz bezeichnet wird, „alles und jedes – Gebrauchsgüter und Konsumgüter, Dienstleistungen und Medienangebote, politische Veranstaltungen und Sportereignisse ‚schön‘ – nicht im Sinne einer bestimmten Ästhetik, sondern von ‚kunstvoll‘ – zu gestalten bzw. zu arrangieren“ (Wermke 2000b, 207),
- das *Transitorische*, das als ein Spezifikum heutiger Medienkultur diagnostiziert werden kann und sich nach Wermke (2003) in den Phänomenen *Entgrenzung und Durchmischung, Bewegung und Beschleunigung* sowie *Veränderung und Verwandlung* niederschlägt,
- der *Prozess der Mediatisierung*, der als Entwicklung in der menschlichen Geschichte zu sehen, heute bei der digitalen Kommunikation ankommen, aber dort nicht zu Ende ist und in dem die *visuellen Medien* dominieren (Krotz 2001),
- *Medienökonomische Entwicklungen* wie zum Beispiel *Konzentrationsbewegungen* auf dem Medienmarkt, welche die Meinungsbildung beeinflussen (Wermke 2000a, Becker et al. 2002), oder der *Wettbewerbsdruck*, welchem Medienproduzenten ausgesetzt sind (Jäckel 1999, Unz/Schwab 2004, Mangold 2004).

Im Folgenden kläre ich zunächst kurz, was unter *Ästhetischer* und *Medien-Erziehung* zu verstehen ist. Dazu bestimme ich die beiden Begriffe näher, zeige die Anfänge bzw. Traditionslinien auf und gebe einen Überblick über das Verhältnis der jeweiligen Konzepte zueinander.

### 1.3 Ästhetische und Medien-Erziehung

Mit den Begriffen *Ästhetische* und *Medien-Erziehung* bezeichne ich a) auf wissenschaftlicher Ebene zwei *pädagogische Aufgabenfelder* und b) auf unterrichtlicher Ebene zwei *pädagogische Prozesse*, in denen bestimmte Gegenstände, Zielsetzungen und Methoden eine Rolle spielen. Ich verwende hier wegen des Zuschnitts auf die schulische Situation den Begriff *Erziehung*, der bestimmte pädagogische Handlungen bezeichnet, nämlich „planvoll[e] absichtliche Einwirkungen, die ein bestimmtes Ziel voraussetzen“ (Staudte 1991, 246). Konzepte der Ästhetischen Erziehung begannen sich am Ende des 18. Jahrhunderts, Konzepte der Medien-Erziehung am Ende des 19. Jahrhunderts zu entwickeln. Sie alle unterlagen historischen Veränderungen und wurden in verschiedene Begründungszusammenhänge gestellt. Soll zunächst eine grobe Einteilung vorgenommen werden, so lassen sich die Konzepte, die die *Künste* (die Bildende Kunst, Musik, Literatur, Tanz/Theater als einzelne oder in Kombination), das *Schöne* bzw. den *Genuss* und/ oder die *Wahrnehmungsschulung* in den Mittelpunkt rücken, der Ästhetischen Erziehung zuordnen. Die Vertreter der Medien-Erziehung setzen sich seit Anbeginn vornehmlich für einen – wie auch immer gearteten – *richtigen* rezeptions- und/oder produktionsorientierten Umgang mit den *technischen Medien* ein, die seit dem 19. Jahrhundert entwickelt wurden, wie Comic,

Foto, Film, Fernsehen, Video, Zeitschrift, Zeitung und Computer (off-/online). Die deutschdidaktische Medien-Erziehung berücksichtigt auch das Buch, einige Medienpädagoginnen auch das Bild.

### 1.3.1 Ästhetische Erziehung

Der Begriff *Ästhetik* geht zurück auf das griechische Wort *aisthesis* und bedeutet *Wahrnehmung, Empfindung, Gefühl* sowie *Erkenntnis, Kenntnis, Bewusstsein*. Er bezeichnet die Lehre von a) den Künsten, b) der sinnlichen Wahrnehmung und c) der Empfindung des Schönen; diese bilden zentrale Kategorien in den Konzepten der *Ästhetischen Erziehung*, werden aber immer wieder neu definiert. Die Traditionslinie der *Ästhetischen Erziehung* lässt sich bis zu Friedrich Schillers Schrift *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* (1795) zurückverfolgen (Kerbs 1975/1972, Mayrhofer/Zacharias 1976, Franke 2000). Dabei ermöglicht nach Schiller die Kunst dem Menschen Vernunft und Empfindung im harmonischen Verhältnis zu erfahren; diese Erfahrung ist eine Vorstufe zu dem politischen Ziel, dass die Menschen (im Staat) nach den Grundsätzen der Vernunft leben und der naturhafte Zustand überwunden wird. Schiller stellt sich gegen die an Nützlichkeit orientierten Lebensvorstellungen seiner Zeit und verbindet sie mit dem Ästhetischen:

„Der *Nutzen* ist das große Idol der Zeit, dem alle Kräfte fronen und alle Talente huldigen sollen. Auf dieser groben Waage hat das geistige Verdienst der Kunst kein Gewicht, und aller Aufmunterung beraubt, verschwindet sie von dem lärmenden Markt des Jahrhunderts. [...]

Erwartungsvoll sind die Blicke des Philosophen wie des Weltmanns auf den politischen Schauplatz geheftet, wo jetzt, wie man glaubt, das große Schicksal der Menschheit verhandelt wird. [...]

Ich hoffe, sie zu überzeugen, daß diese Materie weit weniger dem Bedürfnis als dem Geschmack des Zeitalters fremd ist, ja daß man, um jenes politische Problem in der Erfahrung zu lösen, durch das ästhetische den Weg nehmen muß, weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert.“ (Schiller 1965/1795, 6f., Hervorhebung im Original)

In der Geschichte der *Ästhetischen Erziehung* bilden sich verschiedene Vorstellungen über das Potential des Ästhetischen aus. Für Wilhelm von Humboldt (1796-1799) ist die Kunst ein Mittel den Menschen zur selbst bestimmten Selbsttätigkeit zu führen; für Johann Friedrich Herbart (1837) vermögen Spiele, Sitten, Gespräche etc. den Menschen zu einem sittlich guten zu bilden. Trotz dieser unterschiedlichen Ansätze ist bereits den frühen Konzepten der *Ästhetischen Erziehung* gemeinsam, dass sie über die reine Auseinandersetzung mit dem Ästhetischen hinausgehen und diese mit allgemeinen Bildungszielen wie Persönlichkeitsbildung, politischen, anthropologischen oder moralischen Zielsetzungen verbinden. Das kann bis in die heutige Zeit als Kennzeichen der *Ästhetischen Erziehung* angesehen werden; dabei ist sie – wie bereits bei Schiller – zwischen Realität und Utopie angesiedelt:

„Existiert aber auch ein solcher Staat des schönen Scheins, und wo ist er zu finden? Dem Bedürfnis nach existiert er in jeder feingestimmten Seele; der Tat nach möchte man ihn wohl nur, wie die reine Kirche und die reine Republik, in einigen wenigen auserlesenen Zirkeln finden, wo nicht die geistlose Nachahmung fremder Sitten, sondern eigne schöne Natur das Betragen lenkt.“ (Schiller 1965/1795, 128)

In den pädagogischen und fachdidaktischen Konzepten des 20. und 21. Jahrhunderts bilden *die Künste* die traditionellen Gegenstände der Ästhetischen Erziehung. Neben den kunstorientierten Ansätzen entwickeln sich seit den 1970er Jahren auch solche, die Ästhetische Erziehung als *Schulung der sinnlichen Wahrnehmung* verstehen. Sie befinden sich begrifflich in der Tradition Alexander Gottlieb Baumgartens, der seinen *Meditationes philosophicae de nonnullis ad poema pertinentibus* (1735) das Verständnis der Ästhetik als sinnliche Erkenntnis zu Grunde gelegt hat. In den wahrnehmungsorientierten Konzepten der Ästhetischen Erziehung erweitert sich der Gegenstandsbereich: Nicht nur die Künste, sondern auch andere Objekte der Wahrnehmung (Natur, gesellschaftliche Realität) werden aufgenommen.

Als Gegenbegriff zur *Ästhetik* kann der Begriff *Pragmatik* angesehen werden, der von *to pragma* (griechisch) abstammt und *Handlung, Tun, Ausführung* bedeutet. Mit *pragmatisch* versuchen Vertreter der Ästhetischen wie Medien-Erziehung, die nicht-künstlerischen Objekte zu erfassen; sie bilden von der Zeitungsnachricht über E-Learning-Angebote bis hin zum Kochrezept eine sehr heterogene Gruppe. Eine *Pragmatische Erziehung* als Äquivalent zur *Ästhetischen Erziehung* gibt es in den pädagogischen und didaktischen Konzepten nicht; mit pragmatischen Objekten als Pendant oder Gegenpol zu den ästhetischen setzen sich jedoch einzelne Vertreter der Ästhetischen Erziehung (Mollenhauer 1988, 1996) auseinander; pragmatische Texte werden stärker in der Sprachwissenschaft/-didaktik behandelt, einzelne Vertreter der Ästhetischen Erziehung berücksichtigen sie jedoch (oft zur Abgrenzung) in ihren Konzepten.

Bei der Überlegung, wie sich Ästhetische Erziehung in der Schule verwirklichen lässt, sehen die entsprechenden Vertreter die Fächer Kunst, Musik, Deutsch, Szenisches Spiel und Sport (Tanz) in besonderer Weise als geeignet an; in den 1970er Jahren wurde darüber hinaus das Fach Politik einbezogen (Schwencke 1972), in jüngeren konzeptionellen Überlegungen finden sich auch die naturwissenschaftlichen Fächer wieder (Spinner 1998). Ästhetische Erziehung gibt im Allgemeinen dem fachübergreifenden und fächerverbindenden Arbeiten den Vorzug (Wermke 1981, Franke 2000). Die Pädagogik hat jedoch vor allem Konzepte für eine außerschulische Ästhetische Erziehung entwickelt, da in ihr Möglichkeiten gesehen werden, den Alltag zu erleben und mitzugestalten (Franke 2000).

Auf Grund des weiten Spektrums der Gegenstände fühlen sich für die Ästhetische Erziehung sowohl die allgemeine Pädagogik als auch verschiedene Fachdidaktiken, insbesondere die Kunstpädagogik (Schütz 1982), zuständig. Sie sehen explizit oder implizit, insgesamt oder teilweise *Ästhetische Erziehung* (unter Berücksichtigung der

*Kunst, des Schönen, des Genusses und/oder der Wahrnehmung*) als ihre Aufgabe an. Aus der Vielzahl der entwickelten Konzepte sind wegen der oben gesetzten Schwerpunkte hier insbesondere diejenigen relevant, die den Deutschunterricht, die Politische Bildung und visuellen Medien betreffen (vgl. Abb. 1).

**Abb. 1: Ästhetische Erziehung**

Zeit	Konzepte
<i>Phase I:</i> nach 1945 zu den 1960er Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Musische Bildung</li> <li>• sog. Lebenshilfe-Didaktik</li> <li>• Kunstunterricht</li> <li>• Literarische Bildung</li> <li>• Sprachgestaltender Aufsatzunterricht</li> </ul>
<i>Phase II:</i> 1970er und 1980er Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leseerziehung</li> <li>• Kritisches Lesen</li> <li>• Wahrnehmungsorientierte Konzepte</li> <li>• Kreativitätsorientierter Deutschunterricht</li> <li>• Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht</li> </ul>
<i>Phase III:</i> 1990er Jahre bis heute	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzepte zur Ästhetischen Erfahrung</li> <li>• Konzepte zur Leseförderung</li> <li>• Ästhetische Erziehung und Neue Medien</li> <li>• Literarische Bildung mit und ohne Politischer Bildung</li> </ul>

### 1.3.2 Medien-Erziehung

Die Anfänge der Medien-Erziehung können in der beispielsweise von Heinrich Wolgast (1905/1896) geführten sogenannten *Schmutz- und Schund-Debatte* gegen Groschenhefte und in der Filmerzweibewegung (1907) gesehen werden (Wermke 2001). Der Begriff *Medien* wird in der pädagogischen, fachwissenschaftlichen bzw. didaktischen Literatur zumeist unter besonderer Akzentuierung des Vermittlungs- oder Kommunikationsaspektes verwendet, abgeleitet von lateinisch *medius* (*in der Mitte, dazwischen liegend*, als Substantiv *Vermittler*): „Medien in diesem Sinn können mithin als Dinge, Instrumente und symbolische Ausdrucksformen angesehen werden, die zwischen Mensch und Welt etwas vermitteln.“ (Kron 2000, 323) oder „Medien [...] bezeichnen die Gesamtheit der Kommunikationsmittel.“ (Schanze 2000, 331) Michael Staiger (2007) legt ausführlich dar, wie unterschiedlich der Medienbegriff in den verschiedenen Wissenschaften gehandhabt wird, sei es in der Medienwissenschaft auf informationstheoretischer, kommunikations- und publizistikwissenschaftlicher, semiotischer oder systemtheoretischer Basis, oder sei es in der Medienpädagogik mit einem engen bzw. weiten Medienbegriff. Zur Erziehungswissenschaft hält er fest:

„Der erziehungswissenschaftliche Mediendiskurs findet auf mehreren Ebenen statt: Erstens im Rahmen der Didaktik, wo Medien vornehmlich als Träger und Vermittler von Informationen in Lehr-/Lernprozessen betrachtet werden. Der Begriff Medien wird dort im Sinne von Unterrichtsmedien bzw. didaktischen Medien gebraucht. Zweitens gibt es vielfältige Überlegungen von Pädagogen in



Bezug auf Medien als Element der Freizeitgestaltung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In diesem Zusammenhang geht es um Medien als ‚Massenmedien‘ wie Zeitschriften, Radio oder Fernsehen. In den Fachdidaktiken entstehen drittens Theorien über den Einsatz von Medien als Unterrichtsmittel und als Unterrichtsgegenstand. Schließlich hat sich in den letzten Jahrzehnten eine eigene Subdisziplin Medienpädagogik herausgebildet, die sich sowohl mit mediendidaktischen wie medienerzieherischen Fragen auseinandersetzt.“ (Staiger 2007, 70)

Hier können auf Grund der Vielzahl der pädagogischen und didaktischen Konzepte nicht alle berücksichtigt werden, die sich mit Medien auseinandersetzen. Zurückgestellt werden die Konzepte, die Medien im engen Sinne (einschließlich Tafel, Kreide, Landkarte etc.) vornehmlich als Unterrichtsmittel auffassen. Konzepte, die Medien als Unterrichtsmittel und -gegenstand betrachten, werden dagegen aufgenommen. Im Vordergrund stehen die Konzepte, die sich mit visuellen – technischen bzw. massenhaft verbreiteten – Medien beschäftigen; ein weiterer Schwerpunkt liegt hier auf dem Fach Deutsch. Parallel zu den Konzepten der Ästhetischen Erziehung werden in der nachfolgenden historischen Darstellung die Konzepte der Medien-Erziehung von 1945 bis heute berücksichtigt (vgl. Abb. 2).

**Abb. 2: Medien-Erziehung**

<b>Zeit</b>	<b>Konzepte</b>
<i>Phase I:</i> nach 1945 bis zu den 1960er Jahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewahrpädagogische Ansätze</li> <li>• Filmerziehung</li> </ul>
<i>Phase II:</i> 1970er und 1980er Jahre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kritische Konzepte</li> <li>• Handlungs- und kommunikationsorientierte Konzepte</li> <li>• Visuelle Bildung</li> </ul>
<i>Phase III:</i> 1990er Jahre bis zur Jahrtausend-wende	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Medien- und Lesekompetenz-Konzepte</li> <li>• Medienintegrierter (Deutsch-)Unterricht</li> <li>• Computer als Unterrichtsgegenstand und -mittel</li> <li>• Intermedialer und symmedialer Deutschunterricht</li> <li>• Politische Bildung und Medien-Erziehung</li> </ul>

### 1.3.3 Zur Verknüpfung der Konzepte

Betrachtet man allein den Gegenstandsbereich, so lässt sich leicht erkennen, dass sich die Objekte der Ästhetischen und Medien-Erziehung – wie zum Beispiel Literatur und Buch oder Gemälde und Bild – überschneiden; lediglich zwei verschiedene Blickrichtungen auf denselben Gegenstandsbereich vorliegen. Allerdings beschäftigen sich viele medienerzieherische Konzepte nicht mit der ästhetischen Perspektive oder beachten umgekehrt Konzepte der Ästhetischen Erziehung selten kommunikative Aspekte. Nach verschiedenen Phasen der Ablehnung und Annäherung werden heute in der Forschung wie in kultusministeriellen Vorgaben jedoch Möglichkeiten zur Verknüpfung der Ästhetischen und Medien-Erziehung aufgezeigt bzw. bereitgestellt, die ich aufgreifen möchte, um systematisch auf der Ebene der Gegenstände,

Ziele sowie Methoden und unter Berücksichtigung der Perspektive der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrenden mit dem Schwerpunkt der politischen Bildung das Konzept der ästhetisch und pragmatisch orientierten Medien-Erziehung zu entwickeln. Dabei werde ich den Mischformen, die in derzeitigen deutschdidaktischen Konzepten wenig Beachtung finden (wie zum Beispiel realitätsorientierte Video-/Netzkunst) bzw. einer Renaissance bedürfen (wie zum Beispiel der Dokumentarfilm), besondere Aufmerksamkeit schenken. Der Schwerpunkt liegt auf Erzählungen im weitesten Sinne, was jedoch nicht heißt, dass politisch orientierte Gedichte oder Theateraufführungen für ein solches Konzept grundsätzlich nicht geeignet wären. Unter *Erzählungen* verstehe ich in Erweiterung der Definition Matias Martinez' und Michael Scheffels die faktuale oder fiktionale „Vergegenwärtigung eines Geschehens“ (Martinez/Scheffel 2007/1999, 12), die nicht nur – wie bei ihnen – an die Form der Rede gebunden ist, sondern sich zum Beispiel auch filmischer oder bildnerischer Mittel bedienen kann. Mit Erzählungen im weitesten Sinne sind also Romane, Jugendbücher, Spielfilme, Reportagen, Dokumentationen, Berichte, Nachrichten, Video-Essays, erzählende Fotografien etc. gemeint. Anders, als es in den 1970er Jahren geschah, sollen in dem Konzept die von Jutta Wermke für die damalige Zeit diagnostizierten Oppositionen von „Kunst *oder* Massenmedien, Kommunikationstheorie *oder* Ästhetik, Struktur *oder* Politik“ (Wermke 1977, 112) überwunden werden. Das Konzept der ästhetisch und pragmatisch orientierten Medien-Erziehung im Deutschunterricht nimmt eine vermittelnde Funktion ein und verbindet durch entsprechende Gegenstände, Ziele und Methoden.

#### 1.4 Vorgehensweise

Die Arbeit ist in vier Abschnitte gegliedert: Der *erste* Teil gibt einen historischen Überblick über die Konzepte der Ästhetischen und Medien-Erziehung. In ihm werden verschiedene Konzepte vorgestellt und bestimmte Phasen mit ihren Charakteristika herausgearbeitet. Der *zweite* Abschnitt dient dem Vergleich der Konzepte unter zentralen Aspekten. Auch hier ist innerhalb der Darstellung der einzelnen Vergleichsaspekte die Betrachtungsweise historisch; die Ausführungen sind aber detaillierter und das Wissen um die Entwicklungen wird vorausgesetzt. Da im systematischen Vergleich Einzelaspekte Relevanz gewinnen, kommen hier zum Teil auch Vertreter zu Wort, deren Konzept im historischen Teil zwar erwähnt, aber nicht ausführlich dargelegt wurde. Auf diese Weise sollen Wiederholungen möglichst vermieden werden. Der Vergleich der Konzepte hat drei Funktionen: Erstens treten durch ihn Gegenstände, Zielsetzungen und Methoden hervor, die für die Konzepte der Ästhetischen und Medien-Erziehung konstitutiv sind. Zweitens zeigt er auf, an welchen Punkten Gemeinsamkeiten bestehen bzw. schon Vorschläge für eine Verknüpfung der Konzepte unterbreitet wurden. Drittens lassen sich Aspekte oder Gegenstände aufzeigen, die in früheren Konzepten thematisiert wurden, heute jedoch eher vernach-

lässigt werden, obwohl ihre Beachtung – ggf. mit gewisser Modifikation – sinnvoll wäre.

Im *dritten* Teil wird auf der Basis der Vergleichsergebnisse das eigene Konzept entwickelt. Dabei werden verschiedene Gegenstände, Ziele und Methoden aus bisherigen Konzepten zum Teil aufgenommen, zum Teil revidiert und ergänzt. Die hierfür notwendigen Entscheidungen stützen sich auf die oben genannten gesellschaftlichen, medienkulturellen und ökonomischen Entwicklungen sowie auf das Mediennutzungsverhalten der Schüler und Schülerinnen heute. Das Konzept gliedert sich in drei Perspektiven: die ästhetische, pragmatische und mediale. Die pragmatische wird dabei als notwendige Ergänzung der ästhetischen angesehen, die mediale steht mit beiden in Zusammenhang. Diese Systematik dient der Sachklärung; dabei sind ästhetische Zielsetzungen nicht nur auf ästhetische Objekte zu beziehen oder pragmatische nur auf pragmatische Objekte. Die Anwendbarkeit bestimmter pragmatisch orientierter Ziele/Methoden auf ästhetische Objekte (und umgekehrt) sowie der Medienkompetenz auf beide Objektarten verknüpft die ästhetische, pragmatische und mediale Perspektive zu einem mehrdimensionalen Gerüst, das der Komplexität der mit ihnen verbundenen Zusammenhänge Rechnung trägt.

Im *vierten* Abschnitt wird das Konzept mit Unterrichtsvorschlägen zum Thema *Grenz-Situationen* konkretisiert. Dabei nehme ich nationale, europäische und außer-europäische Grenzen in den Blick. Die Unterrichtsvorschläge sind für das Gymnasium konzipiert, lassen sich aber prinzipiell auf andere Schulformen übertragen; sie sind auf verschiedene Jahrgangsstufen (sechs bis zwölf) abgestimmt. Erfahrungen aus den Erprobungen der Unterrichtsvorschläge am Osnabrücker Gymnasium *In der Wüste* sind in die Darstellung eingeflossen; Produktionen der Schülerinnen und Schüler werden vorgestellt.

## 2 Zur Geschichte der Ästhetischen und Medien-Erziehung

Die neuere Geschichte der Ästhetischen wie Medien-Erziehung lässt sich für die (Kunst-)Pädagogik und Deutschdidaktik in drei Phasen unterteilen: 1. nach 1945 bis Mitte der 60er Jahre, 2. Ende der 1960er bis Ende der 80er Jahre, 3. von den 1990er Jahren bis heute. Diese drei historischen Phasen sollen im Folgenden genauer betrachtet werden. Dazu richtet sich der Blick zunächst auf die Konzepte der Ästhetischen Erziehung, die chronologisch und nach den genannten Zeitabschnitten dargestellt werden. Im anschließenden Kapitel folgen in entsprechender Weise die Konzepte der Medien-Erziehung.

### 2.1 Konzepte der Ästhetischen Erziehung

Die Konzepte der ersten Phase stellen als Gegenstände die sogenannte *hohe Kunst/Literatur* in den Mittelpunkt. An diese sollen die Schülerinnen und Schüler herangeführt werden. Ästhetische Erziehung lässt sich hier als Erziehung zur *Kunstwertschätzung* verstehen. Dabei werden verschiedene Konzepte ausgebildet. Im Folgenden gehe ich zuerst auf die Konzepte der *Musischen Bildung* und der sogenannten *Lebenshilfe-Didaktik*, dann auf den *Kunstunterricht* und die *Literarische Bildung* und schließlich auf den *Sprachgestaltenden Aufsatzunterricht* ein.

#### 2.1.1 Phase 1: nach 1945 zu den 1960er Jahre

##### ➤ *Musische Bildung und Lebenshilfe-Didaktik*

Ein wichtiger Vertreter der *Musischen Bildung* ist Otto Haase. Er sieht – nach den Erfahrungen der beiden Weltkriege – die Aufgabe der Musischen Bildung in der Entfaltung der *humanitas*, der menschlichen *Gesittung*. Was darunter zu verstehen ist, umschreibt Haase mit folgenden Worten: „Gesittung ist immer da auf Erden zu Hause, wo Menschen ein lebenswertes Leben leben. Dazu müssen wertvolle Lebensordnungen gestiftet sein und als verbindlich anerkannt sein“ (Haase 1951, 14). Ästhetische und moralische Erziehung werden hier miteinander verknüpft.

Relevant für das Musische ist nach Haase das Erleben, die Lust, die Phantasie, die vollendete Bewegung, das Denken in Bildern und das Spiel. Die theoretischen Bezugspunkte liegen in der Lebensphilosophie und im Historismus sowie in der Reformpädagogik. Die Technik wird ebenso abgelehnt wie das Kino, das unterhält, nicht bildet und auch als „Massenbetrug der modernen Kulturindustrie“ (Haase 1951, 45) bezeichnet wird. Zum Musischen gehören Bewegung, Musik, bildende Kunst und Muttersprache. Diese Bereiche können im schulischen Rahmen den Fächern Sport, Singen, Zeichnen und Deutsch zugeordnet werden, sie heißen „Musisches Quadrivium“ (ebd., 55). Dabei geht es Haase nicht darum, dass nun jedes einzelne Fach für sich einen Beitrag für das Musische leisten soll, vielmehr sucht er „Elementarformen“ – so bezeichnet er die Methoden –, die Musische Bildung in der Schule ermöglichen: die Gestaltung von Vorhaben, das Unterrichtsgespräch und das Training der formalen Fertigkeiten und Kulturtechniken.

Kurt Schwerdtfeger (1965/1957) greift in seinem Konzept Haases Grundlegung des Musischen auf. Jedoch richtet er seine Aufmerksamkeit auf die Förderung der schöpferischen Gestaltungskraft mit Hilfe bildnerischer Mittel. In der Kunsterziehung sollen sich Denken, Fühlen und Sehen verbinden; die expressiven Gefühlsübungen bilden jedoch das Zentrum.

Die *Lebenshilfe-Didaktik* erklärt den Deutschunterricht zur *Lebenslehre* (vgl. Schober 1977, Schuster 1998). Literatur wird hier als „Vehikel für Normen, Leitbilder, Lebensregeln“ gesehen (Schober 1977, 35). Beide Bände der *Methodik des Deutschunterrichts*, die Ulshöfer in den 1950er Jahren herausgegeben hat, eignen sich hierfür als Beispiele. Im ersten (Unterstufen-)Band soll auf der Basis der Gestaltpsychologie und -philosophie der symbolische und innere Sprachsinn gefördert werden. Die beiden Sprachsinne stehen in engem Zusammenhang mit dem Sinn für Schönheit: „Schönheit ist das Merkmal und der Eigenwert aller gestalthaften Erscheinungen. Wollen wir das Organ für Gestalt und Gestaltung bilden, so müssen wir den Schönheitssinn wecken und vertiefen. Der Sinn für Schönheit wächst in dem gleichen Maße wie das Verständnis für die Gestalt und die Fähigkeit zur Gestaltung.“ (Ulshöfer 1952, 44) Doch die Gestalt- und Gestaltungslehre dient nach Ulshöfer nicht allein der Ästhetischen Bildung in diesem Sinne, sondern hat auch die pädagogische Aufgabe der Gemeinschaftsbildung zu erfüllen. Sowohl Literatur- als auch Sprachunterricht werden zur *Lebenskunde*.

Im zweiten Band der *Methodik* entwickelt Ulshöfer (1957) das Mittelstufen-Konzept und führt seine Überlegungen zum Lebensbezug des Deutschunterrichts weiter aus. Ausdrücklich erklärt er nun die Charakterbildung zum Ziel des Deutschunterrichts. Leitvorstellung der *Idealbildung* ist der ritterliche Mensch, der auf der Basis eines sozialpädagogischen und sittlich-religiösen Bildungsbegriffs zu sozialem Verständnis und Verhalten erzogen werden soll. Um die Formung der Schüler zu erreichen, sollen „festere, strengere“ Methoden (Ulshöfer 1957, 62) eingeführt und die Schüler – durch mehr Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung – aktiviert werden. Auch die Einbeziehung der bildenden Kunst hält Ulshöfer für geeignet. Zudem nennt er Aufgabenkreise, deren Behandlung zur Charakterbildung führen soll (Sehnsucht und Begeisterung in der Dichtung, Wagnis des Lebens, Führung und Jüngerschaft, Dienst und Dienemut, Willensschulung).

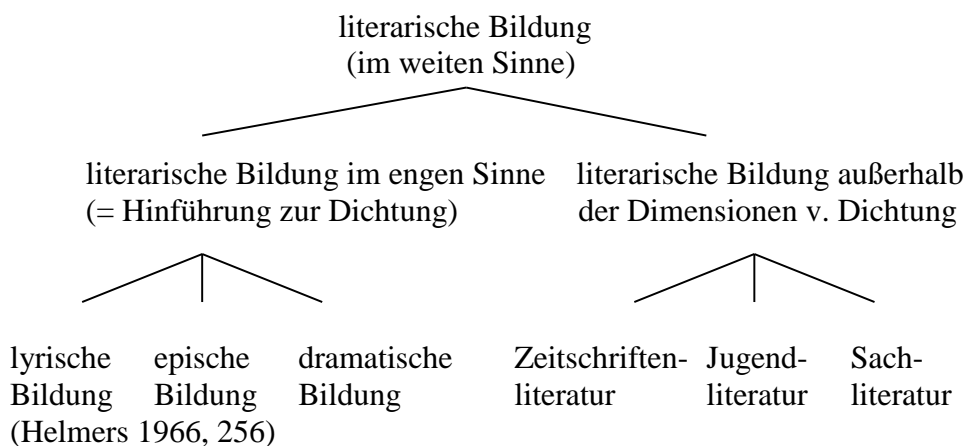
### ➤ ***Kunstunterricht und Literarische Bildung***

In der (Kunst-)Pädagogik kann Kurt Schwerdtfegers Ansatz der Musischen Bildung als Übergang zum *Kunstunterricht* gesehen werden. Er gibt das Irrationale zwar nicht gänzlich auf, strebt aber eine größere Objektivierung an, die Reinhard Pfennig (1959) und Gunter Otto (1963) dann durch die stärkere Berücksichtigung der Form zu erreichen suchen. Reinhard Pfennig setzt die Analyse der Gestaltungsprinzipien vor das Kunsterleben und nimmt eine formal-ästhetische Untersuchung der Gegenwarts-kunst zum Ausgangspunkt seines Konzepts. Die eigentliche Kunsterziehung beginnt für Pfennig (1959) wie für Schwerdtfeger im Pubertätsalter. Ziel ist die Ausdrucks-

schulung. Für Gunter Otto (1963) erlaubt die Gegenwartskunst dem Betrachter einen Blick auf die eigene Zeit. Auf Grund dieses Potentials kommt ihr eine Erziehungsfunktion zu: „Die Kunst der Gegenwart erzieht den Menschen zu der inneren Bereitschaft, seine Welt durch die Formel hindurch wahrzunehmen, zu reflektieren, als seine Wirklichkeit zu vollziehen. Damit die Kunst diese Funktion im Leben des Menschen übernehmen kann, muß sie gelehrt werden.“ (Otto 1963, 54)

In der Deutschdidaktik leitet bereits Erika Essen mit der *Methodik des Deutschunterrichts* (1956) zur *sachstrukturell* orientierten Didaktik über, für die Hermann Helmers als wichtiger Vertreter gilt (vgl. Schuster 1998). Wie Essen bettet er die Literarische in die Muttersprachliche Bildung ein und lehnt eine „Pädagogisierung“ des Deutschunterrichts ab. Fundiert Essen ihr Konzept aber kommunikationstheoretisch und legt ihm das Organonmodell der Sprachtheorie Karl Bühlers (1934) zu Grunde, so ist Helmers Ansatz strukturalistisch orientiert. In seiner *Didaktik des Deutschunterrichts* (1966) setzt er sich mit pädagogischen, didaktischen und fachwissenschaftlichen Theorien auseinander. Das kategoriale Strukturschema, mit dem er seine Muttersprachliche Bildung (im weiten Sinne) fundiert, leitet er aus der Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts und dessen Theorie ab. Er untergliedert mit Bezug auf die moderne Sprachpsychologie die Muttersprachliche Bildung in die Teilziele *Sprechen, Schreiben, Lesen* und *Verstehen*. Auf diese vier Kategorien wendet er die antike Unterscheidung von *recte* (richtig) und *bene* (gut, wohlgefällig) an. In das entstandene Schema integriert er die Teilaufgaben des Deutschunterrichts, die im Laufe der Geschichte des muttersprachlichen Unterrichts „natürlich gewachsen“ sind (Helmers 1966, 29): Sprachübung/Sprecherziehung, Rechtschreib-/Aufsatzunterricht, Erstleselehrgang/Weiterführendes Lesen und Sprachbetrachtung/Literarische Bildung.

**Abb. 3: Helmers Verständnis von der literarischen Bildung**



Als Ziel des Literarischen Unterrichts bestimmt Helmers das *literarische Gebildetsein*. Dazu führt er aus: „Literarisch gebildet ist derjenige, der den Bereich der Literatur in sein geistiges Zuhause hineingenommen hat. Vorbedingung dafür ist die

Fähigkeit, literarische Werke zu verstehen.“ (Helmerts 1966, 256) Verstehen wiederum wird als „geistiges Erschließen auf Grund eines Erkennens der Strukturen“ (ebd.) definiert und literarische Struktur als „Einheit von Inhalt und Form verwirklichte ästhetische Eigengesetzlichkeit der Dichtung“ (Helmerts 1966, 261).

Der Literarischen Bildung ordnet Helmers verschiedene Literaturgattungen zu (s. Abb. 3). Zur Literatur im weiten Sinne gehört die Dichtung (Lyrik, Epik, Dramatik) und „außerpoetische Literatur in Richtung auf deren jugendgemäße Erscheinungsformen“ (ebd.). Seine didaktischen Überlegungen zur *Literarischen Bildung* führt Helmers für die Grundschule, II. Bildungsstufe (5.-7. Schuljahr), III. Bildungsstufe (8.-10. Schuljahr) und IV. Bildungsstufe (11.-13. Schuljahr) in Bezug auf Lyrik, Epik und Dramatik aus. Dabei berücksichtigt er die Schülersituation (Entwicklungsstand, Kenntnisse, Fähigkeiten) und bezieht in allen Bildungsstufen die *wertvolle* Literatur aus dem außerpoetischen Bereich ein. Für die *literarische Bildung außerhalb der Dimension von Dichtung* nennt er drei Wege: „1. Lektüre wertvoller unterhaltender Jugendschriften im Unterricht, 2. Einflussnahme auf Leseneigungen durch den Leihverkehr einer Schulbücherei, 3. kritisches Besprechen von unwertiger Jugendliteratur“ (Helmerts 1966, 309). Deutlich hält er damit an der Unterscheidung *wertvoller* und *unwertiger* Literatur fest. Dennoch ist das Konzept Hermann Helmers ein Beispiel für die sogenannte *didaktische Wende*, mit welcher der Wechsel von der Methodik zur Didaktik bezeichnet wird und die Wolfgang Klafki auf dem 5. Pädagogischen Hochschultag in Trier (1962) thematisiert hat (vgl. Lecke 1994, Müller-Michaels 2002). Klafki fordert, dass die Bildungsaufgaben und -inhalte den Überlegungen zu den möglichen Methoden vorangestellt werden.

### ➤ *Sprachgestaltender Aufsatzunterricht*

Die Aufsatzdidaktik zeichnet sich nach 1949 zunächst dadurch aus, dass vielfältige Ansätze diskutiert werden; von der Mitte der 50er Jahre an setzt sich als Ergebnis der Auseinandersetzung das Konzept des *Sprachgestaltenden Aufsatzunterrichts* durch, das bis zum Ende der 60er Jahre Bestand hat (vgl. Ludwig 1988). Zum Konzept des *sprachgestaltenden Aufsatzunterrichts* gehören zu Beginn der 50er Jahre als Vertreter vor allem Fritz Rahn und Wolfgang Pfleiderer (*Deutsche Spracherziehung* 1947). Fünf Merkmale können für den *sprachgestaltenden Aufsatz* als typisch gelten:

„1. die Rolle, die der Gesichtspunkt der Gestaltung in den didaktischen und methodischen Entwürfen spielt; 2. die Bedeutung, die bei der Gestaltung den Aufsatzformen beigemessen wird; 3. die Beschränkung möglicher Aufsatzformen auf einen weitgehend kanonisch gewordenen Bestand von etwa fünf bis sechs Grundformen; 4. deren Charakterisierung als ‚Schulungsformen‘, und schließlich 5. der Aufbau und die Durchführung eines strengen Lehrplanes von der ersten bis zur letzten Klasse.“ (Ludwig 1988, 434)

Auch bei Ulshöfer (1957) stehen die Aufsatz- oder – wie er sie nennt – Stilformen im Vordergrund. Hierzu gehören Aufsatzarten wie Inhaltsangabe, Bericht, Beschreibung, dienstliche und gesellschaftliche Mitteilungen oder die Schilderung, wobei sich auch

ästhetische Texte bzw. Kunstwerke einbeziehen lassen. Zum Üben der Stilformen gibt Ulshöfer den Schülern feste Schemata an die Hand; den Höhepunkt des Aufsatzunterrichts stellt schließlich der Besinnungsaufsatz dar, „die schriftliche Darstellung eines allgemein menschlichen Problems, das auf Grund der individuellen Lebenserfahrung mit Hilfe des folgerichtig denkenden Verstandes planmäßig entwickelt und einer Lösung entgegengeführt werden soll.“ (Ulshöfer 1957, 143) Das Anfertigen literarischer Kurzformen wie Kurzgeschichten und Fabeln zählt Ulshöfer nicht zur Schreib-, sondern Leseerziehung; es soll zur produktiven Teilnahme am literarischen Schaffen ermuntern.

Das Konzept des sprachgestaltenden Aufsatzunterrichts hat sich in den 60er Jahren durchgesetzt (vgl. Ludwig 1988). Als „Aufgabe der Unterweisung im sprachlichen Gestalten“ bezeichnet Helmers das „Erwecken der Fähigkeit zum durchgeformten, zweckdienlichen Sprechen“ (Helmers 1966, 171). Die einzelnen Darstellungsarten des Aufsatzunterrichts verteilt er ebenfalls auf die verschiedenen Bildungsstufen. Sowohl die poetische Sprache als auch die Alltagssprache erfordern Gestaltung, weshalb das gestaltete Schreiben zum Ziel des Aufsatzunterrichtes erklärt wird. Dabei zählt Helmers wie Ulshöfer das Gestalten von Gebrauchssprache zur muttersprachlichen Bildung, die Produktion von poetischen Texten zur Literarischen Bildung; übergreifende Zielsetzungen wie die *Versittlichung* des Menschen oder Persönlichkeitsbildung lehnt Helmers in diesem Zusammenhang jedoch ab.

### 2.1.2 Phase 2: 1970er und 1980er Jahre

Die deutschdidaktischen Vertreter der 1970er Jahre kritisieren die Konzepte ihrer Vorgänger scharf. Hans Joachim Grünwaldt (1972/1970) zum Beispiel, Angehöriger des Bremer Kollektivs (einer Arbeitsgruppe Bremer Deutschlehrer, die der Aktionsgruppe Demokratische Lehrer angehörten), verurteilt den Ansatz Ulshöfers als autoritär und Unselbständigkeit fördernd, da der Schüler lernen sollte, alles verstehend hinzunehmen. Dies habe auch politische Konsequenzen: „Mit solchen Methoden werden Untertanen herangezüchtet, die auch noch die schlechteste Politik als vorherbestimmtes Schicksal interpretieren, weil sie ‚aus dem Äußeren das Innere, aus dem Teil das Ganze, aus dem wandelbaren Erscheinungsbild das Bleibende, aus dem Gegenwärtigen das Dauernde‘ erschließen.“ (Grünwaldt 1972/1970, 173) Doch nicht nur das *Kritische Lesen*, das unter anderem vom Bremer Kollektiv vertreten wird, kritisiert die früheren Ansätze, sondern auch schon vorher die Lese- und Ästhetische Erziehung. Mit der breiten Kritik ist in der Deutschdidaktik der 70er Jahre ein Paradigmenwechsel verbunden: Die Konzepte werden aus ihrer Gegenstandsorientierung herausgelöst, gesellschaftliche Zusammenhänge, Alltagswelt, Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler geraten stärker in den Blick. Zentral wird die Förderung der Mündig- bzw. Selbständigkeit. Zudem wird der Gegenstandsbereich erweitert, *Massenmedien* bzw. sogenannte *Trivilliteratur* finden im Unterricht Berücksichtigung. Als neuer Begriff taucht der *Text* in den Konzepten auf. Abgeleitet von lateinisch *textus* (auch *textum* oder *textura*) mit der Bedeutung *Gewebe*, *Geflecht*,



betont er nach Michael Staiger (2007) *eine strukturelle Dimension* und zeichnet sich durch *Kohäsion* und *Kohärenz* aus. Werner Köster hält fest, dass „jeder zeichenhafte Komplex von Elementen, die zu einem Sinnzusammenhang verflochten sind, als Text aufgefasst werden [kann].“ (Köster 2000, 504) Der Sinn wird durch den Rezipienten auf der Basis des Welt- und Textwissens konstituiert; der Begriff *Text* kann in einem engen Verständnis auf schriftsprachliche Texte bezogen sein oder in einem weiten medienübergreifenden Verständnis verwendet werden.

Um die Konzepte der zweiten Phase darzustellen, gehe ich zuerst auf die Deutschdidaktik ein, das heißt auf die *Leseerziehung*, die bereits am Ende der 1960er Jahre auf einen weiten Literaturbegriff rekurriert. Hierauf folgen die Konzepte des *Kritischen Lesens*, die sich vehement von den Konzepten der 50er und 60er Jahre abgrenzen. Im Kritischen Deutschunterricht finden sich Konzepte, die den Fokus stärker auf Literatur und Sprache legen und deshalb hier dargestellt werden sollen, und andere, die sich wegen der Beschäftigung mit den Massenmedien besser der Medien-Erziehung zuweisen lassen. Die kunstpädagogischen Überlegungen dieser Zeit, die in die Konzepte der *Visuellen Kommunikation* münden, sind wegen ihres Schwerpunkts auf den Massenmedien ebenfalls vornehmlich der Medien-Erziehung zuzuordnen. Ihnen folgen Mitte der 1970er Jahre die wahrnehmungsorientierten Konzepte der *Ästhetischen Erziehung*; zum Teil schließen diese Überlegungen zur Kreativitätsförderung ein. In der Deutschdidaktik gewinnen zum gleichen Zeitpunkt *kreativitätsorientierte Konzepte* an Relevanz, von denen sich schließlich in den 1980er Jahren der *handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht* distanziert.

### ➤ *Leseerziehung*

Auf die notwendige Revision des traditionellen Textbestandes weist am Ende der 1960er Jahre in der Literaturwissenschaft zum Beispiel Helmut Kreuzer hin:

„Die Dichotomie von Kunst und Kitsch, Dichtung und Trivilliteratur hält einer objektiven Analyse nicht stand [...]. Legitimer Gegenstand der Literaturwissenschaft und Spielraum ihrer Wertungen ist der Gesamtbereich der fiktionalen und lyrischen Literatur nebst der Mitteilungsprosa, die auf das epochale Bewusstsein außerhalb partikularer Fachgrenzen unmittelbar einwirkt.“ (Kreuzer 1967, 190)

In der Deutschdidaktik plädiert Malte Dahrendorf (1975/1969) in Auseinandersetzung mit der Literarischen Bildung für einen extensiven Literaturbegriff und dafür, dass die Bedeutung der sogenannten Trivilliteratur, der Kinder- und Jugendliteratur, der Sachtexte, Zeitungen und Zeitschriftenliteratur für die Lesemotivation anerkannt wird. Die mangelnde Effektivität der früheren Literarischen Bildung und der zu hoch angesetzte theoretische Anspruch der Didaktik lassen ihn fordern, die privaten Leseinteressen der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen sowie Wechselwirkungen zwischen der Leselust verursachenden Freizeitlektüre und der anspruchsvollen Literatur stärker zu berücksichtigen. Der Graben zwischen der *Literatur im engeren Sinne* und der *Literatur im weiteren Sinne* soll geschlossen werden. Als Ziel wird Lesemündigkeit angestrebt, die in Verbindung von (ästhetischem) Genuss und Distan-

zierungsfähigkeit gesehen wird. Methodisch will Dahrendorf „die Arbeit in gleicher Front, differenzierende und individualisierende Formen der Klassenarbeit, Anregungen zur Beeinflussung des häuslichen Lesens“ (Dahrendorf 1975/1969, 24) einsetzen. Vom Lehrer fordert er, dass jener über Massensliteraturkenntnisse verfügen, sich stärker mit der Freizeitlektüre seiner Schülerinnen und Schüler beschäftigen, die individuellen Interessen berücksichtigen und tolerieren soll.

### ➤ *Kritisches Lesen*

Heinz Ide, Mentor des *Bremer Kollektivs*, formuliert als Ziel des *Kritischen Lesens*:

„Ein solcher Literaturunterricht soll [...] emanzipatorische Funktion haben, er soll nicht der inneren Bereicherung der Individualität dienen, sondern den Lernenden zu rationaler Einsicht in den gesellschaftlichen Werdegang führen, damit er als Erkennender und Denkender fähig wird, kritisch die eigene Gegenwart zu messen und die in ihr angelegten Möglichkeiten der Zukunft zu begreifen, an der er mitwirken soll.“ (Ide 1972/1970, 18)

Im Vordergrund steht die Erkenntnis- und Kritikfähigkeit des Schülers (Bremer Kollektiv 1978/1974). Literatur und Sprache sollen als Herrschaftsinstrumente betrachtet, Schülerinnen und Schüler immunisiert werden (Grünwaldt 1972/1970). Dabei ist der Deutschunterricht vor allem theoretisch ausgerichtet; er wirkt nur indirekt – durch die in der Schule gewonnenen Qualifikationen – in die politische Praxis (Bremer Kollektiv 1978/1974). Die Lehrerrolle wird darin gesehen, „den Schülern bei der Einsicht in ihre allgemeine Klassen- und spezielle Schichtsituation behilflich zu sein; d. h. er muß die entsprechenden Erkenntnisprozesse initiieren“ (Bremer Kollektiv 1978/1974, 22).

Um die Schülerinnen und Schüler gegen sprachliche Manipulationsversuche zu wappnen, soll nach Hans Joachim Grünwaldt (1970/1972) die Alltagswelt stärker berücksichtigt werden, weswegen weniger die ‚hohe‘ oder ‚ältere‘ Literatur im Vordergrund steht als die gegenwärtige Massen- bzw. Trivilliteratur. Entsprechend bietet das Bremer Kollektiv (1978/1974) Unterrichtsvorschläge für Tier- und Abenteuerbücher, Comics, Frauen- wie Kriminalromane, Western oder Science Fiction. Auf den Alltag ist nicht nur der Literaturunterricht auszurichten, sondern auch der Aufsatzunterricht: Das Berichten, Beschreiben und Argumentieren muss trainiert werden, nicht das Schreiben von Phantasieerzählungen, Schilderungen oder Besinnungsaufsätzen (Grünwaldt 1970/1972).

Ulshöfer unterbreitet in den 1970er Jahren nun selbst einen Vorschlag, wie sich Politische Bildung im Deutschunterricht betreiben lässt, da „heute niemand mehr die Tatsache der politischen Funktion des Faches übersehen kann.“ (Ulshöfer 1972, 6) Für seinen Ansatz arbeitet er aus den vorliegenden Konzepten drei verschiedene Entwicklungsbegriffe heraus, den evolutionären, den revolutionären und den evolutionär-revolutionären und ordnet sie drei didaktischen Richtungen zu. Die evolutionäre Didaktik soll sich auf den Organismusbegriff beziehen, die revolutionäre auf der marxistischen Theorie basieren, die evolutionär-revolutionäre eine Synthese aus bei-

den versuchen, mit dem Ziel „den staatsfreien Raum des einzelnen in einem sozialen Rechtsstaat zu sichern und eine Gesellschaftsverfassung aufzubauen, die anders und besser, als es der Kommunismus will, den Fortschritt sichert.“ (Ulshöfer 1972, 14) In einer Synopse stellt Ulshöfer Ziele, Unterrichtsstil, Inhalte und wissenschaftliche Arbeitsmethoden der drei didaktischen Richtungen zusammen. Gerd Eversberg kritisiert allerdings auch diese Überlegungen; denn er sieht keine echte Synthese, sondern „bestenfalls ein[en] sich sehr modernistisch gebärdende[n] Rückfall in den evolutionären Entwicklungsbegriff“ (Eversberg 1972, 6) und damit verbunden keine angemessene Auseinandersetzung mit der marxistischen Theorie.

### ➤ *Wahrnehmungsorientierte Konzepte*

Zu Beginn der 1970er Jahre gehen Ästhetische und Medien-Erziehung einen gemeinsamen Weg; in den beiden Sammelbänden *Ästhetische Kommunikation* (Schwencke 1971) und *Visuelle Kommunikation* (Ehmer 1971) veröffentlichen sowohl Kunst- als auch Medienpädagogen. Konzepte zur Wahrnehmung, Kommunikation und Handlung werden zusammengeführt. Als ästhetischen Gegenstand betrachtet zum Beispiel Helmut Hartwig (1971) die ästhetisierte Industriefotografie. Bald darauf distanzieren sich jedoch die Vertreter der Kunstpädagogik von der Visuellen Kommunikation, die als zu einseitig angesehen wird, und die Medien-Erziehung stellt ihrerseits stärker die kommunikative Kompetenz als die Wahrnehmungsschulung in den Vordergrund.

Bereits 1967 charakterisiert Hartmut von Hentig *Ästhetische Erziehung* als die „Ausrüstung und Übung des Menschen in der *aisthesis* – in der Wahrnehmung. Sie will etwas ganz Elementares und Allgemeines.“ (von Hentig 1967, 282, Hervorhebung im Original) Zur Wahrnehmungsorientierung kommt hinzu, dass diese Konzepte der Ästhetischen Erziehung politisch-gesellschaftlich ausgerichtet sind. Dabei nehmen sie ausdrücklich Bezug auf Friedrich Schiller und die Briefe *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen* (vgl. von Hentig 1967, Kerbs 1975/72, Mayrhofer/Zacharias 1976). Diethart Kerbs legt seinem konzeptionellen Entwurf der *Ästhetischen Erziehung* folgendes Verständnis zu Grunde:

„Wenn ich den Begriff ‚Theorie und Didaktik der ästhetischen Erziehung‘ verwende, so halte ich diesen Begriff in der Tat für den umfassendsten und zutreffendsten unter allen bisher diskutierten, und zwar nicht zur Bezeichnung eines Schulfaches, sondern eines zusammenhängenden Komplexes in der pädagogischen Forschung und Lehre. In der besonderen Konzentration auf die Phänomene der optischen und haptischen Wahrnehmung wäre das die sinngemäße Erweiterung des Bereiches, den man bisher ‚Kunstpädagogik‘ bezeichnet hat. Was hier zur Debatte steht, wird in dem Zwischenfeld von Pädagogik, Politik und Ästhetik ermittelt werden müssen.“ (Kerbs 1975/1972, 15)

Nach Kerbs sollen neben der Kunst auch das Naturschöne, die Wohnerziehung und die Umweltgestaltung Beachtung finden. Er unterscheidet vier Funktionen der Ästhetischen Erziehung: die kritische, utopische, hedonistische und pragmatische. Gunter Otto (1974) nimmt poly- und monovalente ästhetische Objekte in den Gegenstands-

bereich auf. Neben dem übergreifenden Erziehungsziel *Emanzipationshilfe* nennt er als Fachziele *Ästhetische Problemlösungen wahrnehmen, realisieren und analysieren* sowie *Zusammenhänge von Ästhetik, Wirtschaft und Gesellschaft erkennen können*; die Fachziele sind in den Lernbereichen *Produktion, Kommunikation und Distribution* anzustreben. Die Lehrer- und Schülerperspektive werden mit einbezogen und zum Unterrichtsgegenstand in Beziehung gesetzt. Im Lehr-Lern-Prozess sollen Lehrer und Schüler kooperativ zusammenarbeiten. Für Mayrhofer/Zacharias stehen weder Kunstobjekte noch Massenmedien im Vordergrund, ihr Konzept orientiert sich an ästhetischen Situationen, die im Lebensalltag der Kinder und Jugendlichen zu finden sind. Die politische Dimension ihres Konzepts besteht darin, dass sich ästhetisches Lernen auf die kommunale Öffentlichkeit bezieht:

„Diese möglichen ‚authentischen Erfahrungen‘ in konkreten Situationen sind damit auch politische Erfahrungen, die [...] durch Erlebnis der Teilnahme erschlossen werden können, da es um Personen, Objekte, Entscheidungen geht, die in die sinnlich wahrnehmbare, die Lebenssituation der Lernenden definierende Umwelt hineinreichen. Es geht um Alltag: Verkehr, Wohnen, Schule, Spielen, Veranstaltungen, Sport, Freizeit, Kulturorganisation usw. – die Bereiche der Kommunalen Politik und Kultur.“ (Mayrhofer/Zacharias 1976, 311)

Mayrhofer und Zacharias wollen Ästhetische Aktivität erzielen, die zu sinnlicher Erkenntnis und sozialer Kreativität führen soll. Dabei beziehen die Autoren die Wahrnehmung auf den gesellschaftlichen und historischen Bedingungsrahmen und knüpfen an die kritisch-gesellschaftliche Analyse der Wahrnehmung von Klaus Holzkamp an. Als angemessene Methode betrachten Mayrhofer/Zacharias mit Bezug auf Dewey und Kilpatrick das Projekt, da „ÄE vor allem als Vermittlung von Aneignungsformen und Verhaltensweisen angesehen wird, die die wahrnehmbaren und gesellschaftlichen Dimensionen von pädagogischen und gesellschaftlichen Situationen interessenbedingt und aktiv erschließen.“ (Mayrhofer/Zacharias 1976, 157) Allerdings nehmen sie vornehmlich den außerschulischen Bereich in den Blick; denn Ästhetische Erziehung wird „eine neue sozio-kulturelle Dimension nur wiedergewinnen können, wenn sie sich mit ihren Zielgruppen an die Orte der Kultur selbst begibt und diese Kulturorte für die Zielsetzung ‚aktives Wahrnehmungsverhalten und soziale Kreativität‘, die sich durch Bezug auf Lebenssituationen und interessenbedingte Handlungsangebote legitimiert, erschließt.“ (Mayrhofer/Zacharias 1976, 281) Bezieht sich Gert Selle zu Beginn der 1980er ebenfalls noch auf den Alltag und ist politisch orientiert, so setzt er – wie auch Klaus Mollenhauer (1988) – am Ende der 80er Jahre einen neuen Schwerpunkt dadurch, dass er das einzelne Subjekt in den Vordergrund rückt. Er entwickelt ein Konzept, das zwar vor allem für die Kunsterzieher-Ausbildung gedacht ist, hebt aber allgemein die Bedeutung der Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit hervor.

➤ **Kreativitätsorientierte Konzepte**

Während in der Kunstpädagogik der 1970er und 80er Jahre die Vertreter der Ästhetischen Erziehung die Wahrnehmungsschulung in den Vordergrund stellen und die Kreativitätsförderung einbeziehen, ist dieses in der Deutschdidaktik umgekehrt. Die *kreativitätsorientierten Konzepte* lassen sich nach Kaspar H. Spinner (1993a) in das Kreative, Personale und Gesellige Schreiben unterteilen. Dabei grenzen sich vor allem die ersten beiden Ansätze von der pragmatischen Orientierung des kommunikationsorientierten Deutschunterrichts (s. Medien-Erziehung) ab. Die Vertreter des Kreativen Schreibens beziehen sich auf verschiedene Theorien und Traditionen (Fritzsche 1998): auf die Reformpädagogik, literarische/linguistische Kreativitätskonzepte (Schiller, Humboldt, Chomsky) und die amerikanische ‚Creativity‘-Forschung, insbesondere vertreten von Joy Paul Guilford (vgl. Pielow/Sanner 1973). Im Vordergrund steht der experimentelle Umgang mit Sprache (vgl. Ostermann 1977/1973, Pielow/Sanner 1973). Für den Deutschunterricht, der seine Aufgabe in der Erziehung zu sprachlich kreativem Verhalten sieht, nennt Sanner folgende Ziele:

- „1. Die bestehenden Regeln unserer Sprache, insbesondere Grammatik und historisch wie sozial bedingte Normen der Sprachverwendung, sind in ihrer Verbindlichkeit in Frage zu stellen, zu relativieren, zu verändern, teilweise außer Kraft zu setzen und durch andere Regeln zu ersetzen [...]
2. Der durch teilweise Abkehr von herkömmlichen Normen und Regeln gewonnene Raum an Freiheit erhält andere strukturierende Merkmale durch neue Regeln, insbesondere durch Vertauschung, Veränderung, Verfremdung. Gerade so wächst kritische Distanz zu den vorher fraglos hingegenommenen Regelzwängen; es entsteht Einsicht in die Relativierbarkeit sprachlicher Regeln und Konventionen überhaupt und damit die Freiheit, etwas neu zu sehen und neu darzustellen.“ (Sanner 1973, 32)

Damit leistet das Kreative Schreiben auch einen Beitrag zur Erweiterung der Wahrnehmung (vgl. Pielow 1973). Das Hinterfragen von Normen und Regeln und die kritische Distanz zu diesen sollen im Unterricht auf verschiedene Weise geübt werden. Sanner nennt als Beispiele die Veränderung der Zeitperspektive (durch die Verlagerung einer vergangenen Handlung in die Gegenwart etc.), der Raumperspektive (unter anderem durch das Schreiben aus der Froschperspektive) und des Sender-Empfänger-Verhältnisses (durch Rollentausch). Wolfgang Menzel (1974) dahingegen unterscheidet Wortspiele, das Spielen mit dem Text als Ganzem und das Spiel mit dem Rezipienten. In Bezug auf die Lehrerrolle und die Unterrichtsgestaltung stellt Wolfgang Menzel folgende Thesen auf:

- „1. Phasen kreativen Lernens stellen eine Ergänzung, nicht eine Alternative zu Phasen methodisierter und zielgerichteter Lernprozesse dar. [...]
2. Phasen kreativen Lernens unterscheiden sich von anderen vor allem durch das Fehlen von jeder Art äußeren Zwanges. Der Schüler ist frei in der Wahl der Mittel und Wege, mit denen er ein Ziel erreichen möchte. [...]
3. Kreatives Lernen ist selbständiges Lernen. [...]

4. Kreativität braucht Zeit und einen Spielraum völliger Freiheit von Ängsten und Zwängen – seitens der Gruppe und seitens der Lehrer [...]
5. Kreativität bedarf der Ermunterung und der Bestätigung durch den Lehrer. [...].“ (Menzel 1974, 16)

Nicht nur in der Kunstpädagogik der 1980er Jahre ist eine stärker werdende Subjektivierung zu beobachten, sondern auch in der Deutschdidaktik: „Unter Kreativität wird nun in erster Linie Selbstaussdruck, Entäußerung der verborgenen inneren Welt, Entwurf einer neuen subjektbestimmten Wirklichkeit verstanden.“ (Spinner 1993a, 17) Dieses neue Verständnis von Kreativität geht zurück auf die außerschulische Schreibbewegung und orientiert sich am „Konzept der Selbsterfahrung“ (ebd.) Gründe für die konzeptionellen Änderungen werden zum Beispiel in gesellschaftlichen Erscheinungen dieser Zeit gesehen:

„Man kann das Aufkommen der Schreibbewegung mit den Subjektivierungs- und Intimisierungstendenzen in Verbindung bringen, die für die 80er Jahre kennzeichnend sind (ablesbar z. B. am Vordringen psychologischer Argumentationsmuster im Alltag oder der großen Nachfrage nach Psychotherapien unterschiedlichster Art); auch den Wandel vom ödipalen zum narzißtischen Sozialisationstypus, bei dem Selbstbespiegelung die Auflehnung gegen Autoritäten ersetzt, kann man in der Hinwendung zum kreativen Schreiben wiederfinden.“ (Spinner 1993a, 17f.)

Auf Grund der stärkeren Subjektivierung bezeichnen Boueke/Schüle (1985) diesen Ansatz als *Personales Schreiben*; er wird unter anderen vertreten von Mattenklott (1979), Sennlaub (1980) und Spinner (1980). Im Folgenden möchte ich exemplarisch auf das Konzept Gundel Mattenklotts eingehen, in dem anders als beim Kreativen Schreiben die Identitätsförderung durch Textproduktion größere Relevanz gewinnt (vgl. Boueke/Schüle 1985). Ausgangsbasis des Konzepts ist ein Workshop, der 1977 und 1978 in Berlin stattgefunden hat und aus dem ca. 500 Schülertexte hervorgegangen sind. Auf der Basis der Workshop-Erfahrungen entwickelt Mattenklott ein Konzept für einen Kurs *Schreiben in der Schule*: „Schreiben in der Schule ermöglichen heißt den Rahmen setzen für eine literarische Geselligkeit, die den Einzelnen mit den anderen verbindet, Genuß- und Wahrnehmungsfähigkeit entwickelt und Subjektivität in Spiel und Arbeit zu ihrem Recht kommen läßt.“ (Mattenklott 1979, 173) Dabei sieht Mattenklott wie schon frühere Konzepte in den 1970er Jahren die Notwendigkeit, beim Schreiben die dominante Rolle des Lehrers abzubauen, und empfiehlt, dass der Lehrer selber mitschreiben sollte.

Vom *Personalen Schreiben* grenzt Kaspar H. Spinner schließlich das *Gesellige Schreiben* ab, das auch bei Gundel Mattenklott noch nicht voll ausgeprägt war, denn die „sozialen, gruppenbezogenen Aspekte des Schreibens“ (Spinner 1993b, 80) standen bei ihr noch nicht im Vordergrund. Das Gesellige Schreiben kann – so Spinner – das Problem des Adressatenbezugs, das im kommunikationsorientierten und personalen Ansatz diskutiert wurde, lösen, „denn die Schreibgruppe bildet selbst das Publikum.“ (Spinner 1993b, 80) Durch den Austausch des Geschriebenen in der