

## ERIKA FUNK-HENNIGS

### Musische Bildung — Polyästhetische Erziehung

#### *Eine historisch vergleichende Studie über zwei musikdidaktische Ansätze des 20. Jahrhunderts.*

Wer sich heute mit musikpädagogischer Theoriebildung und Konzeptualisierung beschäftigt, sieht sich vor eine Vielzahl von unterschiedlichen Theorieansätzen gestellt, die sich, wenn auch nicht ausschließen, doch kaum miteinander verbinden lassen.

Orientierungshilfen finden Studenten und Lehrer nur selten, da die einzelnen Ansätze ihre theoretischen Voraussetzungen nicht genügend transparent machen können. Wie eine Pilotstudie von Brömse und Kötter in Hessen 1974/75 gezeigt hat, folgen Musiklehrer meistens dem musikpädagogischen Ansatz, der ihnen während ihres Studiums als relevant vermittelt wurde.

Eine Orientierungshilfe im Hinblick auf die Entscheidung für oder gegen einen musikpädagogischen Ansatz bietet ein historischer Rückblick, der zum Vergleich von theoretischen und praktischen Überlegungen anregt, dabei die Erfahrungen des bereits historisch gewordenen Konzepts miteinschließt.

Im folgenden möchte ich die Ansätze der Musischen Bildung und Polyästhetischen Erziehung vorstellen und anschließend vergleichen, weil beide Konzepte nicht von einem fachimmanenten, sondern einem fächerübergreifenden Ansatz ausgehen.

Untersucht werden bei dem Vergleich die jeweiligen historischen Voraussetzungen, die theoretischen Überlegungen und Zielsetzungen sowie Inhalte und Methoden. Die bei diesem Verfahren auftretenden Parallelen können Wertentscheidungen gegenüber dem Konzept der Polyästhetischen Erziehung erleichtern und objektivieren helfen.

#### *I. Zur Musischen Bildung*

Die Musische Bildung entzieht sich bis heute einer terminologisch eindeutigen Definition. Sie stellt eine in mehreren Etappen erfolgte geistige

Strömung dar, die sich aus den verschiedensten Quellen speist.

Ihre Anfänge gehen auf die zwanziger Jahre zurück. 1927 schrieb Jöde über das schaffende Kind in der Musik; Ernst Kriek verfaßte zwischen 1927 und 1929 drei Schriften, die 1933 unter dem Titel „*Musische Erziehung*“ vereinigt wurden.

Die während des Dritten Reiches zum Teil in nationalsozialistische Bahnen gedrängten Ansätze musischer Bildung (vgl. E. Kriek) lebten nach dem 2. Weltkrieg zu Beginn der fünfziger Jahre in der ursprünglichen Konzeption wieder auf.

Haase und Götsch fassen die Gedanken der Musischen Bildung erstmals in größerem Rahmen zusammen. Nach Warners und Adornos Kritik an der Musischen Bildung schlägt diese zu Beginn der sechziger Jahre eine etwas realistischere Wende ein. In den Richtlinien der Bundesländer finden wir ihre Ansätze bis in die Mitte der sechziger Jahre vertreten.

Die Musische Bildung begreift sich nicht als ein Fach, sondern als eine Weltanschauung, die im Dienste allgemeiner Menschenbildung steht. Sie richtet sich gegen den durch Industrialisierung, Rationalisierung, Maßlosigkeit, Vermassung und Hast des beginnenden zwanzigsten Jahrhunderts verursachten Verlust der Menschlichkeit. Durch ganzheitliche Menschenbildung, Gemeinschaftserziehung und Erziehung zu einer neuen Sittlichkeit möchte die Musische Bildung den Menschen zur Innerlichkeit zurückführen.

Gegenüber dem amusischen Menschen, der als gefühlsarm, sinneschwach, intellektualistisch und gottfern charakterisiert wird, verfolgt die Musische Bildung das Ziel, die Harmonie der Seelenkräfte wiederherzustellen. Der Musischen Bildung liegt ein christlich-humanistisches Weltbild zugrunde, das an das Gute im Menschen glaubt. Otto Haase, einer der wichtigsten Vertreter der musischen Bildung, schreibt dem Musischen drei sich wechselseitig durchdringende Qualitäten zu:

1. Das *Elementare*: Das Musische steht immer im Zusammenhang mit den Elementen Erde, Luft und Wasser. Es bezieht sich immer auf Natur, elementar-Lebendiges. Haase benutzt das Bild vom Humus, auf dem alles höhere geistige Leben entspringt.
2. Das *Zyklische*: Der musische Mensch bewegt sich nicht linear, sondern in Kreisen, Spiralen, d. h. auf begrenzten Wegen, immer die Mitte im Auge behaltend. Diese Orientierung ermöglicht es dem Menschen, sich auch an den kleinen Dingen des Lebens zu erfreuen.
3. Das *Karthatische*: Haase ordnet ihm drei reinigende Funktionen zu: die religiöse, die ästhetische und die therapeutische<sup>1</sup>.

Das Musische bewegt sich im Gegensatz zu den Rationalismen der Zeit in

einer Bildsprache, wie folgendes Zitat von Haase zu illustrieren vermag:  
*„Das Elementare kommt aus den schöpferischen Kräften, die im Dunkel ruhen und in immerwährender Selbsterneuerung zum Licht und Leben drängen. Das Zyklische verleiht diesem Drang Gestalt und Form, zeichnet ihm die Bahn und setzt ihm die Grenze, jenseits derer das Reich der Dämonen beginnt. Der letzte Sinn allen höheren geistigen Lebens erschließt sich nur dem, in dessen Wort und Wesen allüberall Firnelicht ist“<sup>2</sup>.*

Mit dieser Bildsprache meinen die Vertreter der Musischen Bildung einen eigenen Sinnhorizont zu erschließen. Die Gefährlichkeit einer solchen Annahme wird jedoch deutlich, wenn man bedenkt, daß Sprache, die sich der Bilder bedient, begrenzt ist in bezug auf ihre wissenschaftliche Aussagekraft, da sie auf diese Weise keine klaren, eindeutigen Begriffe liefern kann. In dieser Uneindeutigkeit liegt andererseits auch ihre Stärke, da das wirkliche Wesen des Menschen sich kaum in exakt wissenschaftlichen Definitionen fassen läßt.

Musische Bildung begreift sich als anthropologisches Phänomen, das die gesamte Erziehungswirklichkeit umfaßt. Um ihrem Anspruch, ganzheitlich zu erziehen, gerecht zu werden, beschränkt sie sich nicht auf ein Einzelnes, sondern bezieht mehrere Bereiche mit ein. Götsch spricht von einem Trivium: Musik, Sprache und Bewegung; Haase von einem Quadrivium: Bewegung, Musik, Sprache und Kunst.

Musische Betätigung findet ihre eigentlichen Ausdrucksmöglichkeiten am ehesten im Spiel, bei Festen und Feiern, da hier Sprache, Bewegung, Musik und bildnerisches Gestalten gleichzeitig auftreten können, also im Sinne der ganzheitlichen Menschenbildung Gefühl, Wille, Verstand und Körper als Einheit innerhalb einer Gemeinschaft gefördert werden.

Auf eine Kurzformel gebracht, lauten die wesentlichen Merkmale des Musischen:

1. schöpferische Wesensentfaltung,
2. Befreiung von Ich und Technik,
3. Verzicht auf Macht und Komfort,
4. körperliche Zucht (Gymnastik, Rhythmik, Laienspiel),
5. geistige Zucht (Stille, Mystik),
6. Werken (Laienspiel, Kunsterziehung),
7. Musizieren (Jöde, Hensel),
8. selbstentäußernde Hingabe (Religiöse und Mythische Elemente),
9. Gemeinschaftsbildung,
10. Leben als ethisches Werken<sup>3</sup>.

## II. Historische Voraussetzungen der Musischen Bildung

Eine der wichtigsten geschichtlichen Quellen der Musischen Bildung liegt in der Antike.

— Die Ethoslehre Platons verkündete, daß die Seele für das sittliche Handeln im Staat verantwortlich sei. Es kam also darauf an, das menschliche Seelenleben entsprechend zu beeinflussen. Die musikä, in der Antike eine Einheit von Musik, Sprache und Tanz, konnte seelische Bewegungen darstellen. Daher sah Platon sie als ideales Erziehungsmittel an. —

Die Musische Bildung greift vor allem den Gedanken der Seelen- und Gemütsbildung von Platon auf. Ganzheitliche Menschenbildung geschieht nur dann, wenn alle Sinne des Menschen erfaßt sind, d. h. in Tanz, Musik und Laienspiel miteinander verbunden. Während Platon der musikä eine rein funktionale Bestimmung zuspricht, weist Aristoteles auf die karthartische Wirkung von Musik hin. Musik vermag den Charakter der Seele auch im Sinne einer Reinigung der Seele von Affekten zu beeinflussen.

Haase übernimmt diesen Gedanken in seine Vorstellung von den drei Qualitäten des Musischen, z. B. das karthartische Element. Haases Weltanschauung ist daher nicht nur durch christliches, sondern auch durch kulturelles und mythologisches Gedankengut geprägt,

Im Bereich der Musikpflege (mit Vertretern wie Halm, Jöde und Hensel) finden wir vor allem Vorläufer in der deutschen Jugendbewegung. In ihr treffen sich mehrere Strömungen mit unterschiedlicher Zielsetzung, so etwa die Wandervögel, die Pfadfinderbewegung, die Laienspielbewegung, die gymnastische Bewegung. Das Selbstverständnis der Jugendbewegung läßt sich annähernd in folgenden Punkten zusammenfassen:

1. Wertschätzung und Erfahrung der Musik als ordnender und gestaltender Macht im Leben der Gruppen,
2. Wiederbelebung des Gemeinschaftsgedankens durch Entdecken der gemeinschaftsfördernden Kräfte der Musik,
3. Streben nach Natürlichkeit, Naturverbundenheit und Ganzheit,
4. Bemühen um die Pflege des Volksliedes und des Volkstanzes als wichtige Teile einer Volkskultur,
5. Vorliebe für vorklassische Musik und ihre Instrumentarien<sup>4</sup>.

Naturverbundenheit, Ganzheit und Gemeinschaft sind Elementaria der Musischen Bildung geworden; Inhalte wie Volkslied und vorklassische Musik finden sowohl bei Jöde als auch bei Götsch u. a. Anwendung.

Auch Ideen der Kunsterziehungsbewegung finden ihren Niederschlag in der Musischen Bildung (verkörpert in Namen wie Avenarius, Götze, Langbehn).

Kossolapow unterscheidet zwei Phasen der Kunsterziehungsbewegung<sup>5</sup>:

1. die *impressive* Phase, die die Erziehung zur Kunstempfänglichkeit durch Anschauung und Darstellung an dem Medium Kunst proklamierte, 2. die *expressive* Phase, die im Kind die ursprünglichen, schöpferischen Kräfte sah, die es zu entfalten galt und zwar unabhängig von der Kunst. Die zweite Phase wirkte stärker auf die Musische Bildung ein und rief dort Vertreter auf den Plan, die sich für das einfache, ursprüngliche, elementare Volkslied gegenüber der hohen Kunst aussprachen.

Haases Gedanken über die wahre und ästhetische Menschenbildung gehen auf Schiller zurück, der in seinen ästhetischen Briefen nachzuweisen sucht, daß die wahre politische Freiheit nur durch die ästhetische Bildung des Menschen zu erreichen sei<sup>6</sup>.

### *III. Theoretische Grundlagen der Musischen Bildung*

Die für die Musische Bildung typische bilderreiche Sprache verhindert nicht nur eine eindeutige Definition des Begriffs, sondern läßt auch keine exakt zu beschreibende Theorie der Musischen Bildung zu. Daher können allenfalls geistige Strömungen innerhalb der Philosophie aufgezeigt werden, die sich in den Gedanken der musischen Vertreter widerspiegeln.

In diesem Zusammenhang kommt der Lebensphilosophie, die in Gegenbewegung zu Aufklärung und Rationalismus das lebendige „Leben“ verstehen will, besondere Bedeutung zu. Die Lebensphilosophen begreifen die Wirklichkeit als eine organische. Bewegung, Werden und Entwicklung sind ihre thematischen Bezüge gegenüber einem starren Seinsbegriff. Intuition, gefühlsmäßiges Erfassen, unmittelbare Anschauung, Verstehen und Erleben sind die Regeln der Lebensphilosophie, insofern sind ihre Tendenzen irrational<sup>7</sup>.

Der Einfluß der Lebensphilosophie auf die Musische Bildung läßt sich über die Kunstauffassung einiger Lebensphilosophen nachweisen.

Dilthey<sup>8</sup> z. B. interpretiert die Kunst als Organ des Lebensverständnisses. Für seine Philosophie ist der alles bestimmende Begriff das „Leben“, das durch Erleben verständlich und erfaßbar wird. Erleben äußert sich im emotionalen, subjektiven Ausdruck. Fremder Ausdruck kann im Nacherleben zum Selbstaussdruck werden. Kunst, als Bewegtheit des Lebens verstanden, ist besonders geeignet, Vorentwürfe des Lebens zu geben. Insofern dient sie der seelischen Vollkommenheit des Künstlers sowie des Rezipienten. Die Sprache Diltheys bedient sich vieler Bilder. Die Kunst soll das

Leben aus Bildern verstehen lehren. Zu ihr gehören schöpferische Phantasie, Erlebnisfülle und Spontaneität.

In der Musischen Bildung finden wir folgende Aspekte der Diltheyschen Lebensphilosophie wieder:

1. Erkennen von Lebenszusammenhängen durch Intuition,
2. Bezugnahme auf die Kunst als Lebenshilfe,
3. Selbsta Ausdruck durch Eigenproduktion,
4. Streben nach Ganzheit<sup>9</sup>.

Auch Nietzsche als einer der wichtigsten Vorläufer der Lebensphilosophen hat mit seiner Kunst- und Lebensauffassung auf den Zeitgeist eingewirkt. Seine Kunstauffassung ist zu verstehen als ein Prinzip der Lebensgestaltung, wenn er sagt: *„Man muß das künstlerische Grundphänomen verstehen, welches ‚Leben‘ heißt, den bauenden Geist, der unter den ungünstigsten Umständen baut . . .“*<sup>10</sup>.

Lebensgestaltung beinhaltet die Freisetzung und Entwicklung der schöpferischen Kräfte des Menschen, die am ursprünglichsten im Spieltrieb des Kindes zu finden sind und zu dessen Unschuld und schöpferischem Ursprung der Künstler zurückfinden soll. Insofern gewinnen für Nietzsche das Einfache, Elementare, Ursprüngliche und Schöpferische in Verbindung mit dem Leben besonderen Wert.

Nietzsche betrachtet das Dionysische als eigentliches Prinzip für Leben und Kunst, das den Menschen total sensibilisiert. *„Es ist dem dionysischen Menschen unmöglich, irgendeine Suggestion nicht zu verstehen, er übersieht kein Zeichen des Affekts, er hat den höchsten Grad des verstehenden und erratenden Instinkts, wie er den höchsten Grad von Mitteilungskunst besitzt. Er geht in jede Haut, in jeden Affekt ein, er verwandelt sich beständig“*<sup>11</sup>.

Einige Denkschemata der Musischen Bildung erinnern an Nietzsches Ausführungen:

1. Die Erziehung zum Schöpferischen,
2. das Leben vollzieht sich nicht linear, sondern in verschiedenen Rhythmen und Zyklen,
3. seelisch-sinnliches Erkennen des Lebens,
4. die Durchgestaltung des Lebens von innen her,
5. die ganzheitlich-organische Auffassung von Mensch und Welt<sup>12</sup>.

Ein weiterer Vertreter der Lebensphilosophie, Ludwig Klages, stimmt mit Nietzsche in dem Prinzip des Dionysischen überein. Unter weitgehender Ablehnung von Geist, Wille und Bewußtsein votiert er für das unbewußte Erleben der Seele. Die Seele erlebt die Welt als eine Folge von Bildern, von beseelten Gestalten. In seiner organologisch-vitalistischen Sprache redet

*Klages von einem „Drang des Überströmens, der strahlenden Ergießung, des maßlosen Sichverschenkens“ in einem elementaren Sein*<sup>13</sup>. In dieses Elementar-Kosmische kann man sich nur einfügen, daher ist demutsvolle, passive Hingabe an das Leben die eigentliche Lebensform. Der Künstler als „Künder der Welt“, die wiederum elementar-ursprünglich ist, scheint besonders befähigt, seine Begeisterung über die Vielfalt der Urphänomene spontan bildhaft auszudrücken. Klages bezeichnet den Künstler als Bildner, als Lebensgestalter.

In der Musischen Bildung tauchen wesentliche Elemente der Klageschen Philosophie wieder auf. Passive Hingabe an das Leben, Besinnung und Versenkung mit dem Ziel der Urbildschau, auch das Ethos des Elementar-Kosmischen und das Leben in Gemeinschaften sind musische Lebensprinzipien, die wir vor allem in der Konzeption Haases wiederentdecken. So stellt Haase fest: *„Was heißt Leben? Leben bedeutet Nehmen und Geben, Einatmen und Ausatmen, Eindruck und Ausdruck. Es muß aber immer beides da sein“*<sup>14</sup>.

Zusammenfassend läßt sich über das Theoriekonzept der Musischen Bildung feststellen, daß an die Stelle von wissenschaftlicher Fundierung vorwiegend mythisches Gedankengut der Lebensphilosophie tritt und die Ideen sowie die Sprache der musischen Erzieher bestimmt. Der Begriff „Leben“ wird einer übernatürlichen Sinnggebung unterzogen, das Leben in seiner zyklischen Struktur ist eingebettet in den Kreislauf von Werden und Vergehen, in die Qualität des Elementaren. Somit erhält der Begriff „Leben“ Werte wie Unendlichkeit und Ewigkeit. „Leben“ äußert sich in Erscheinungsformen, die über Erkenntnisfunktionen wie Intuition und sinnliches Erleben dem Menschen Einblicke in wahre Lebenszusammenhänge vermitteln. Dadurch übertragen sich Kräfte auf den Menschen, die ihm wahre Lebenshilfe sind.

Diese mythischen Komponenten der Musischen Bildung, ihre realitätsferne, an den ökonomischen und rationalen Bedingungen des Lebens vorbeigehende Denkweise, mußte notwendigerweise das Scheitern der Musischen Bildung herbeiführen.

Warner übte schon in den fünfziger Jahren heftige Kritik gegenüber der abstinenter Haltung der musischen Vertreter und warnte vor der Einstellung, durch Askese an den Schwierigkeiten und Leiden, die die Zeit mit sich brachte, vorbeizuleben, als ob diese nicht existierten<sup>15</sup>.

Adornos Kritik richtet sich vor allem gegen die mangelnde Musikalität der *„pädagogischen Musik“* und die verhängnisvollen Folgen eines solchen Gemeinschaftsglaubens<sup>16</sup>.

Die musikpädagogische Geschichte hat erwiesen, daß ein in ein Reservat

heiler Weltvorstellungen zurückgezogenes Bildungskonzept, wie es die Musische Bildung vertrat, nicht ernsthaft den Anspruch erfüllen kann, die Jugend für das Leben zu erziehen, wenn die tatsächlichen realen Bedingungen der Wirklichkeit geeignet oder nicht wahrgenommen werden.

#### *IV. Inhalte Musischer Bildung*

Die wichtigsten Inhalte der Musischen Bildung sind, wie bereits erwähnt, Spiel, Feier, Tanz und Volkslied. Das Unterrichtsgeschehen in der Schule soll nicht in voneinander isolierten Fächern ablaufen, vielmehr gilt es ein gemeinsames Produkt anzustreben, an dem alle künstlerischen Fächer ihren Anteil einbringen. Da die Musische Bildung mit ihren Inhalten eine Schule der Gesittung, ein harmonisches Menschenbild anvisiert, muß bei der Erarbeitung der Werke der dem Arbeitsvorgang innewohnende Lebensrhythmus mit bedacht werden. Die Werke sind entsprechend den Qualitäten des Elementaren und Zyklischen in den Jahreszeitenrhythmus eingebunden. Die in der Reformpädagogik wurzelnden Gedanken einer an den Fähigkeiten und Möglichkeiten des Kindes ansetzende Erziehung findet in der Musischen Bildung Auswirkungen auch im methodischen Bereich. Jöde etwa setzt den Einfall, die schöpferische Kraft des Kindes in der Gemeinschaft an den Anfang einer Erarbeitungsphase. Das in der Improvisation miteinander Geschaffene wird auf seine Eigentümlichkeiten hin untersucht und anschließend in einem zu erarbeitenden Lied neu erfahren. Rhythmisierung des gesamten Schullebens ist das Ziel der fächerübergreifenden Arbeitsweise.

Für Götsch findet die Verwirklichung musischen Lebens in der „*singenden Schule*“ statt, die durch die Auswahl von wertvollen Liedern bei den Schülern das Bewußtsein für das Gute und Wahre weckt. Seine Gedanken fanden konkrete Umsetzung in dem Musikheim in Frankfurt/Oder, einer Stätte, die musikalisches Leben ausprobierte, gestaltete und in vielen Lehrerfortbildungsveranstaltungen in die Schulen weiterzutragen suchte. Götsch sieht in dem Volkslied den „*Mutterboden aller Kultur*“, ohne den nichts Neues entstehen kann. Zur motorischen Unterstützung des Singens fördert Götsch den Einsatz von naturverbundenen „*materialechten*“ Instrumenten. Für seine Laienausbildung zieht er folgende Instrumente heran: Glocken, Gongs, Gamelans, Trommeln, Pauken, Flöten, Trompeten, Hörner. Hinzu kommen durch die Rückwendung auf vorklassische Musik alte Zinken und Schallröhren. Entsprechend der Erd- und Volksverbundenheit musischer Ideale werden auch Volksinstrumente wie Bauernzither, Fideln,

Tiroler Zithern, Hackbretter, Leier und Laute herangezogen. Zur rhythmischen Untermalung dienen Rätschen, Klappern, Rummelpotte, Waldteufel, Vogelpfeifen und Schellenbänder<sup>17, 18</sup>.

Haase sieht die Form musischen Lebens nur dann gewährleistet, wenn der Schulalltag als freier Gesamtunterricht Erreger und Motor der Schularbeit wird.

## *I. Historische Voraussetzungen der Polyästhetischen*

Das Konzept der Polyästhetischen Erziehung wurde Ende der sechziger Jahre von Wolfgang Roscher in Zusammenarbeit mit C. Thomas und E. Kienhorst zunächst unter Anwendung der Begriffe Ästhetische Erziehung, Improvisation und experimentelles Musiktheater als fächerübergreifender Ansatz gegründet. An die Stelle des Fachunterrichtes Musik tritt nun eine Verbindung von Musik, Kunst, Literatur, Theater und Tanz.

Polyästhetische Erziehung versteht sich als Wahrnehmungserziehung, deren Hauptanliegen die Einübung in sinnliches Wahrnehmen, künstlerisches Gestalten und Verstehen sowie wissenschaftliches Überdenken von Welt sind.

Ihr Konzept stellt eine Variante der verschiedenen Richtungen der Ästhetischen Erziehung dar. Letztere entwickelte sich Ende der sechziger Jahre in Auseinandersetzung mit der einseitig leistungsorientierten Wissenschaftsschule. Ihr geistiger Vater, von Hentig<sup>19</sup>, forderte 1967 in Auseinandersetzung mit Schillers Gedanken über die ästhetische Bildung des Menschen eine Erziehung, die „*Ausrüstung und Übung ,des Menschen in der aisthesis – in der Wahrnehmung*“ bedeutet. Hentig brachte mit dieser Definition den Begriff der Wahrnehmung in die kunst- und musikdidaktische Diskussion. Ästhetische Erziehung bedeutet hinfort kritische Wahrnehmungserziehung, die dazu verhelfen soll, Wahrnehmungstereotype aufzubrechen. Kunst wird in diesem Kontext nicht länger als Bildungsgut vermittelt, sondern als Funktion, die Bewußtseinsveränderung durch Wahrnehmungsänderung erreichen kann<sup>20</sup>.

Historischer Vorläufer in der musikpädagogischen Literatur ist wiederum die Musische Bildung, die erst Mitte der sechziger Jahre zugunsten einer fachimmanenten Musikdidaktik aufgegeben wurde.

## *II. Zur Theorie der Polyästhetischen Erziehung*

Die theoretischen Grundlagen der Polyästhetischen Erziehung gehen auf Gedanken der Philosophen Marcuse, Marx und auf anthropologische Überlegungen Gehlens zurück. Um Wahrnehmungstereotype abzubauen, setzt Roscher bei dem Kulturbegriff Marcuses an. Die Kultur in unserer Überflußgesellschaft nimmt angesichts der Trennung in Zweckmäßiges, Notwendiges auf der einen und Schönes auf der anderen Seite in unserem gesellschaftlichen Leben die Funktion des Genießens und der Erholung

ein. Infolgedessen werden Kunst und Musik in der Schule immer „*musischen Reservaten*“ zugeschoben. Durch den Kulturkonsum werden die kritischen Kulturgehalte pädagogisiert, ihrer eigentlich kritisch qualitativen Aussage entschärft und stattdessen im Sinne von Erbauung, Entspannung und Anpassung interpretiert und eingesetzt.

Marcuse ordnet den Werken der Literatur, Kunst, Musik und Philosophie eine Metasprache zu, „*die andere Tatsachen und Bedingungen übermittelt als jene, die der am Verhalten orientierten Sprache zugänglich sind — darin besteht ihre irreduzible, unübersetzbare Substanz*“<sup>21</sup>. Diese Metasprache der Künste bedeutet immer Herausforderung und Provokation für die Zwänge manipulierten Verhaltens. Durch qualitative Bewußtseins-erweiterung gewinnt sie eine humanisierende Funktion. Roscher greift diese Gedanken Marcuses auf und fordert, in dem er sie auf die heutige Schulsituation überträgt, die kulturelle Opposition der Jugendlichen ernst zu nehmen. Die in der Gesellschaft etablierten Formen des Kunstgenusses sollen zugunsten neuer Wahrnehmungsweisen aufgebrochen werden, denn eine qualitative Veränderung des Menschen ist nur möglich durch veränderte Wahrnehmung und zu verändernde Umwelt. In Ausein-er-setzung mit Marcuses Kulturkritik beschreibt Roscher ästhetische Handlungen als gesellschaftliche Handlungen, die durch den Aufwand an kritischer Intelligenz aus der rein emotionalen Dimension und privaten Atmosphäre befreit sind. Insofern stellen ästhetische Prozesse und Objekte auch für Roscher ein Politikum von Kultur dar.

Erziehung im ästhetischen Bereich hat konsequenterweise zur Überwindung ästhetischer Entfremdung anzuleiten. Künstlerische Arbeit verstanden als eine Form von gesellschaftlicher Arbeit kann nicht länger als repressive Ausgleichsfunktion dienen, sondern übernimmt die Funktion der Selbstwahrnehmung und der Umweltwahrnehmung.

Ohne sich im eigentlichen Sinn auf die marxistische Philosophie und Erkenntnistheorie einzulassen, übernimmt Roscher von Marx die Aussage „*Künstler sind Produktivkräfte*“, „*ästhetische Handlungen sind gesellschaftliche Handlungen*“<sup>22</sup>. Da der Ableitungszusammenhang sowie die sich aus der marxistischen Theorie ergebenden praktischen Konsequenzen bei Roscher fehlen, können seine Anleihen bei Marx nur sehr oberflächlich und ohne weitere theoretische Folgen beschrieben werden.

Das Problem der Entfremdungs- und Manipulationsmechanismen im Bereich der Kultur führt Roscher zu der Frage nach der anthropologischen Bedeutung von ästhetischen Handlungen. In Anlehnung an Gehlen interpretiert Roscher ästhetische Prozesse als menschliche Akte von tiefgreifender Veränderung der Wahrnehmung und zwar durch die Verarbeitung

mimischer, gestischer, bildnerischer und musikalischer Symbole. Das in ästhetischen Prozessen zu erarbeitende progressive Bewußtsein mündet laut Gehlen in der ästhetischen Stabilisierung akuter Affektspannungen. Die Stabilisierung dieser Affektspannung bewirkt eine Abkehr von ästhetischem Sicherheitsstreben, von harmonistischem Kunstverständnis und ermöglicht die Überwindung von Angst und Anpassung durch einen Prozeß dauernd anfallender Entscheidungen für „befreiende Bild-Klang und Wortsymbole“. Letztere aber führen die Prozesse von Bewußtseins- und Wahrnehmungsveränderung herbei.

Von diesem anthropologischen Ansatz leitet Roscher folgende ästhetische Erziehungsfunktionen ab:

1. *„Die Sinne des ‚wirklichen, leiblichen‘ Menschen sind das Instrumentarium seiner ‚Leistungen und Tätigkeiten‘*
2. *„Das Leben als eigenständiges Tätigsein‘ basiert auf dem ‚gegenständlich entfalteten Reichtum der subjektiven menschlichen Sinnlichkeit‘ und übersteigt damit die spezifischen Interessen des Flötisten ...*
3. *Im Hören und Sehen, im Wollen und Lieben, in der gegenständlichen Aktion werden die Sinne erst ‚als menschliche Wesenskräfte‘ erzeugt, ausgebildet, bestätigt*
4. *Erziehung des Menschen heißt, ihn – ‚ganz gleich auch wer er sei‘ – in ‚gute Verfassung zu bringen‘: durch ‚Bildung der fünf Sinne‘ zur Menschlichkeit, durch Entwicklung des sinnlichen Bewußtseins und der sinnlichen Bedürfnisse vom rohen, befangenen, bornierten Sinn zum ‚menschlichen Sinn‘, durch Vermenschlichung der Natur“<sup>23</sup>.*

Roscher beschreibt diesen Bildungsprozeß in zweierlei Richtung: einerseits linear, von der Vergangenheit in die Zukunft reichend, andererseits als zyklisch, als sich ständig wiederholender Prozeß.

Erziehung im polyästhetischen Sinn versteht sich als gesamt-künstlerische und gesamtgesellschaftliche Erziehung, die sich gegen die elitär einseitig künstlerische Ausrichtung auf das Talent und damit gegen die Unterdrückung des einzelnen in der großen Masse wendet.

Ziel- und Wertvorstellungen sind in der Polyästhetischen Erziehung eng miteinander verknüpft.

Ziel ist die sinnlich-künstlerische Bildung des Menschen, abgelehnt wird die funktionale Ästhetik, wie z. B. die Warenästhetik, da letztere als Musikzwang und Kulturterror sich gegen die sinnliche Würde des Menschen richtet.

Um dem heute üblichen Wertneutralismus begründete Wertentscheidungen entgegensetzen zu können, werden ästhetische Prozesse immer unter künstlerischem Aspekt sowie ihrer immanenten gesamt-kulturellen Struk-

turen, Determinanten und Funktionen analysiert. Auf diese Weise glaubt Roscher, realitätsadäquate und realitätskorrumpierende Kunsterzeugnisse unterscheiden zu können.

### *III. Inhalte Polyästhetischer Erziehung*

Die Inhalte Polyästhetischer Erziehung sind experimentelles Musiktheater, Sprichwortmetamorphosen, Experimente mit Lautgedichten und Fabeln, Schall- und Lichtkinetik, Optische und Akustische Aktionen, pantomimische und instrumentale Kommunikationsspiele, Collagen, Montagen, Assemblagen mit Klangmaterialien u. a.

Roscher behandelt diese Inhalte unter fünf Aspekten:

1. *der multimediale Aspekt*

mehrkanalige Kommunikation, komplexe Sinnes- und Kunsterfahrungen sowie multimediale Gestaltungsverfahren.

Polyästhetische Aktionen sind: Musik-, Tanz- und Filmtheater, Licht- und Schallkinetik, Musik im Raum, auf Skulpturen, durch Zeichen, Musikalisierung und Theatralisierung von Texten.

2. *der interdisziplinäre Aspekt*

Polyästhetische Erziehung kann nur innerhalb mehrerer Studiendisziplinen zugleich durchgeführt werden. Die Analyse sinnlicher Erfahrung und Gestaltung setzt philosophische, anthropologische, ethnologische sowie pädagogische Überlegungen voraus, um Medien-, Waren- und Verhaltenskritik auf ästhetischem Gebiet leisten zu können.

Kopplung: Theater- und Filmwissenschaft, Musik-, Sprach-, Tanz-, Kunst- und Medienpädagogik.

3. *der traditionsintegrative Aspekt*

Polyästhetische Erziehung untersucht epochenübergreifende Zusammenhänge und stellt sie dar, denn sinnliche Erfahrung und auch künstlerische Gestaltungsprozesse sind geschichtlich vermittelt. Daraus folgt für Roscher eine Aufarbeitung, Verfremdung, Umformung und Neugestaltung überlieferter Stoffe.

4. *der interkulturelle Aspekt*

Polyästhetische Erziehung bezieht den Reichtum ästhetischer Erfahrung und Erfindung afrikanischer, indischer, ostasiatischer Kulturen mit in ihr Repertoire ein, da außereuropäische Musik zur Korrektur und zu Vergleich und Verbindung sinnlicher Erfahrung führen kann.

5. *der sozialkommunikative Aspekt*

Polyästhetische Erziehung geht aus von dem „Hunger“ des sinnlichen

Menschen nach Selbst- und Mitbestimmung, von seinem Artikulations- und Rezeptionsbedürfnis, von seinem Gestaltungs- und Erkenntnisinteresse. Klassenschranken in unserer Gesellschaft können immer wieder überwunden werden, wenn verschiedene Klassen und Gruppen der Gesellschaft ihre künstlerischen Bedürfnisse wechselseitig immer wieder in Frage stellen<sup>24</sup>.

Roscher vermittelt die Inhalte in sechs Lernbereichen: Produktion, Reproduktion, Demonstration, Reflexion, Konsumtion und Rezeption, denen er Übungsfelder und Lernziele zuordnet

## *Vergleich der Positionen „Musische Bildung“ und „Polyästhetische Erziehung“*

Ein Vergleich der Musischen Bildung mit der Polyästhetischen Erziehung scheint auf den ersten Blick unergiebig. Bei Gegenüberstellung einiger Punkte ergeben sich jedoch interessante Aspekte.

Obwohl mehr als zwei Jahrzehnte zwischen beiden musikpädagogischen Konzepten liegen, gehen beide von derselben Kritik aus. Man wendet sich gegen die technisierte, rationalisierte, entmenschlichte Welt, die die Emotionen des Menschen zugunsten einseitig kognitiver Ausbildung zurückdrängt. Die Musische Bildung spricht von Intellektualismus, von amüsischen Menschen, Roscher von der Überbetonung kognitiver Fähigkeiten, in Anlehnung an Gehlen von der *„Entmenschlichung der Natur“*. Ziel beider Positionen ist die Sinnesschulung; im Musischen soll die Ganzheit des Menschen erfaßt werden, Roscher stellt den gesamtkünstlerischen, gesamtgesellschaftlichen Menschen in den Mittelpunkt. Die Musische Bildung bezieht sich in ihren historischen Quellen u. a. auf Schillers Ästhetik. Auch Roscher greift Schillers Gedanken, durch Kunstausbildung, d. h. durch ästhetische Erziehung zur wahren politischen Freiheit zu gelangen, wieder auf. Den politischen Akzent Schillers finden wir bei Haase, dieser jedoch will die politische Erziehung auf die musischen Quellkräfte zurückführen.

Demgegenüber untermauert Roscher den von Schiller angesprochenen politischen Akzent der Freiheit durch Einbeziehen von Marx- und Marcusezitate. Freiheit im Sinne ästhetischer Erziehung führt nicht zur Muße, zu passiver Haltung, sondern bedeutet *„Innervation von Prozessen einer qualitativen Bewußtseinsveränderung durch Erkenntnis sowie einer qualitativen Beeinflussung der Antriebslage durch Handlung“*<sup>25</sup>.

Roscher begegnet dem manipulierten Kulturverhalten durch Sensibilisierung der Sinne des Menschen und damit seiner Wahrnehmungsfähigkeit. Im Gegensatz zur Musischen Bildung, die sich bewußt in ein Reservat heiler Weltvorstellungen zurückziehen will, glaubt Roscher aktiv in den verdorbenen Kulturbetrieb eingreifen zu können. Seine pädagogischen Bemühungen zielen nicht auf das Ausschalten der intellektuellen, kognitiven Stelle, wie es die Musische Bildung propagierte, sondern auf eine Verbindung von affektiven und kognitiven Verhaltensweisen des Menschen. Ob die Inhalte, an denen Roscher die Wahrnehmungssensibilisierung erpro-

ben will, seinen Anforderungen standhalten, soll an anderer Stelle überprüft werden.

Eine Parallele, wenn auch unter anderen Begründungszusammenhängen, finden wir in den theoretischen Voraussetzungen. Die Musische Bildung ist von lebensphilosophischem Gedankengut durchdrungen, orientiert sich an einem anthropologisch ausgerichteten Weltbild. So wird etwa die zyklische Bewegung des Lebensganzen von Haase als eines der wichtigsten Elemente des Musischen dargestellt. Gerade diese ahistorische Betrachtungsweise des Lebens- und Weltzusammenhangs führte zum Rückzug des Musischen in eine eigene heile Welt und damit schließlich zum Scheitern der Konzeption.

Während Ende der sechziger Jahre der Wissenschaftsstreit um kritische Theorie und kritischen Rationalismus bzw. Positivismus Einzug in die Fachdisziplinen hält, wendet sich Roscher, obwohl kritische Analysen über das Scheitern der Musischen Bildung bereits vorliegen<sup>26</sup>, bei der Fundierung seines Konzeptes vornehmlich anthropologischen Gedankengängen Gehlens zu. Das in seiner Struktur ebenfalls zyklische Konzept läßt sich, da ahistorisch, theoretisch allerdings kaum mit Marxschen Theoremen vereinbaren, auch Marcuses und Habermas' kritische Theorieäußerungen stehen einem ahistorischen Gedankenkonstrukt fern. Roscher nimmt in seiner Theoriebildung eine unzureichende und wissenschaftstheoretisch nicht haltbare Ableitung vor, er selbst beschreibt sein Verfahren als „*Montage von Textstellen*“. Diese Zitatensammlung, angereichert mit bildhafter Sprache, wie die Ausführungen über seine Erziehungsfunktionen gezeigt haben, erfüllt einen ähnlichen Zweck wie die bildreiche Sprache der Musischen Bildung; Assoziationen anstatt theoretischer Ableitungen und klarer Begriffsdefinitionen herzustellen.

Die für die Musische Bildung charakteristischen Elemente des Mythischen und Kultischen (vgl. das Streben nach dem Elementar-Kosmischen) tauchen in anderer Form auch in der Polyästhetischen Erziehung auf. Weniger die theoretischen Überlegungen als vielmehr die Inhalte bieten Anlaß zu diesem Vergleich. So äußert sich Roscher über den multimedialen Aspekt u. a.: „*Der mehrsinnigen Gesamtwahrnehmung von Umwelt über ein visuell-auditiv-haptisch-sensomotorisches Instrumentarium entspricht die atmosphärische Einschätzung und stilistische Umformung von Wirklichkeit in Ritual, Zeremoniell, Gebräuchen und Feiern, Gesamtkunstwerken und Multi-Media-Spielen*“<sup>27</sup>.

Ritual, Zeremoniell, Feiern und Gebräuche waren genau die Bereiche, in die die Musische Bildung sich mit ihren Aktivitäten zurückzog. In diesen Orten der Harmonie sollte der Einzelne zu seinem eigentlichen Selbst, zur

Harmonie gelangen. Roscher hingegen fordert, auch in diesen Bereichen sinnliche Wahrnehmung im Sinne eines kritischen Kunstverhaltens zu schulen.

Weitere mythische Elemente im Sinne der „*Erdverbundenheit, Natürlichkeit*“ können wir in der Polyästhetischen Erziehung bei der Beschreibung und Handhabung der speziell für diesen Ansatz erstellten Lindnerschen Skulpturinstrumente assoziieren. Es besteht aus Saiten-, Stein-, Holz-, Metall- und Blasinstrumenten, die nicht den Normen der europäischen Tonsysteme und deren Temperierungsordnungen entsprechen, daher wesentlich mehr Freiheit für Gestaltung und Erfindung lassen. Der Einsatz dieser Instrumente gewinnt etwas Mythisches, wenn Roscher sie in folgenden Kontext stellt: *„Mit ihnen (Skulpturinstrumente) sind die Mythen und Sagen von Apoll und Marsyas und ihrem tödlichen Wettkampf zwischen Saitenspiel und Blasinstrument verknüpft, von Athene, die den Aulos, und Hermes, der die Lyra erfand; von den Opfertieren, die mit neuen Stimmen, aus den Fellen durch Trommeln hervorgelockt, ihre Auferstehung und Verwandlung bekunden, von den Gesteinen und Gewächsen, die durch Musik zum Leben erwachen“*<sup>28</sup>.

Roscher sieht den Wert des Instrumentariums darin, daß es uns zu Klängen zurückführt, die wir auch der Natur ablauschen können. Dieses „Naturempfinden“ ist ein wesentliches Merkmal des Musischen, das sich auch in den von Götsch vorgeschlagenen materialechten und naturverbundenen Instrumenten niedergeschlagen hat.

Auf mythische Quellen beruft sich auch C. Thomas in seinen experimentellen Musiktheaterstücken, wenn er folgert: *„Denn die kräftigste Komödie gründet sich auf Archetypen, auf die Mythologie und wiederkehrende Grundsituationen, und sie ist unumgänglich tief in die gesellschaftliche Tradition eingebettet“*<sup>29</sup>, oder bei den traditionellen Stoffen besonders die mythische Komponente hervorhebt: *„Eine solch brennende Aktualität der traditionellen Stoffe wird virulent durch die Freilegung ihres mythischen Kernes. Dieser mythische Kern garantiert die Möglichkeit gültiger Vergegenwärtigung“*<sup>30</sup>.

Unter die von Thomas durchgeführten Kommunikationsspiele fallen auch Schattenspiele, die, so Thomas, durch uralte Muster magischer Zeremonien bekannt sind.

Im Zusammenhang mit diesen magischen und mythischen Komponenten sind auch die Äußerungen Ellen Kienhorst's zur expressiven Kommunikation zu verstehen: *„Expressives Gestalten und Wahrnehmen als Steigerung des ,Produktiven, als Nähe zur Ekstase, als eine bestimmte Art von*

*innerem Rausch, uraltes Glücksbegegnen' ist an produktive Aktivität gebunden*<sup>31</sup>.

Die hier angesprochene Nähe zur Ekstase läßt allerdings wohl kaum die für kritisches Durchdringen und Verstehen eines Sachverhaltes kognitive Dimension zu.

In Auseinandersetzung mit außereuropäischen Klangmustern sieht Roscher die Aufgabe ästhetischen Handelns in der Freisetzung von Zivilisationszwängen sowie einer weltweiten Öffnung zu mythischen und philosophischen Traditionskräften.

Die Auflistung dieser Beispiele mag als Illustration mythischen Gedankenguts in der Polyästhetischen Erziehung genügen und verdeutlichen, daß, wenn auch die mythischen Inhalte anderen Kontexten entnommen sind als die der Musischen Bildung, dahinter dennoch ähnliche Tendenzen bezüglich der Menschenbildung und -formung stehen.

Einen inhaltlichen Widerspruch zu den mythologischen Elementen bieten Roschers Sprechklangmontagen, Lautgedichte und improvisatorische Musiktheaterszenen. In diesem Bereich orientiert er sich an dadaistischen sowie avantgardistischen Stücken der Kunstszene mit ihren z. T. gesellschaftskritischen Inhalten. Mit dieser durch Collagen und Montageverfahren angestrebten Ebene der Bewußtseins- und Wahrnehmungsänderung setzt sich Roscher eindeutig von den Inhalten und Denkweisen der Musischen Bildung ab.

## *Resumé*

Der kritische Vergleich beider Positionen erbringt für die Beurteilung der Polyästhetischen Erziehung folgendes Facit: in ihrer Konzeption tauchen verschiedene Gedanken und Inhalte der Musischen Bildung wieder auf. Dies geschieht, obwohl die Gefahren und Einseitigkeiten der musischen Erziehung hinlänglich diskutiert und kritisch aufgearbeitet worden sind. Wenn die Vertreter der Polyästhetischen Erziehung dennoch auf solche Inhalte rekurrieren, muß ihnen zum einen eine mangelnde Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit bereits historisch gewordenen Konzepten der Musikdidaktik vorgeworfen, zum anderen die Ursache in der eigentlich nicht vorhandenen Theorie gesucht werden.

Für die Wertentscheidung gegenüber dem Ansatz der Polyästhetischen Erziehung ergeben sich mithin folgende Überlegungen: Die Polyästhetische Erziehung wird ins musikpädagogische Abseits geraten, wenn sie a)

ihre widersprüchlichen Aussagen und Verfahren zur Theoriefindung und -begründung nicht verändert, b) an der z. T. mythologischen Inhaltsfindung und -begründung festhält, da sie mit diesen Annahmen ihrem eigenen Anspruch auf kritische Wahrnehmung und Bewußtseinsveränderung nicht gerecht werden kann.

## SUMMARY

*The author gives a comparison of two different approaches in music education and a discussion of their historical preconditions, their theoretical basis, aims, contents and methods. In spite of different terms and philosophical sources, it is found that they have much in common. Based on either philosophy or anthropology both are aiming at developing sensual perception.*

*Contrary to the passive aspects of the one (Musische Bildung), the other (Polyästhetische Erziehung) aims at a change of consciousness, but is rendered just as ineffective by its many mythical and cultic contents, which are, however, typical of both positions. Comparison shows, that for these reasons the ideas of "Polyästhetische Erziehung" will prove to be just as useless as its historic predecessors, unless its contradictory theoretical approaches will be modified.*

## Anmerkungen

1. Haase, O., *Musisches Leben*, Hannover/Darmstadt 1951, S. 28 ff.
2. Haase, O., a.a.O., S. 30.
3. Kossolapow, L., *Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität*, Frankfurt/M. 1975, S. 123.,
4. Seidenfaden, F., *Die Musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen*, Düsseldorf 1962, S. 30 ff.
5. Kossolapow, L., a.a.O., S. 260 ff.
6. Schiller, F., *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, 1793/94, Schillers sämtliche Werke, Bd. III, Leipzig, o. J.
7. Vgl. Bollnow, O. F., *Die Lebensphilosophie*, Berlin 1958; Misch G., *Lebensphilosophie und Phänomenologie*, Leipzig 1931; Dilthey, W., *Gesammelte Schriften*, Leipzig/Berlin 1914-1936, Bd. V.
8. Dilthey, W., *Gesammelte Schriften*, Bd. V, a.a.O.

9. Vgl. Kossolapow, L., a.a.O., S. 278 ff.
10. Nietzsche Ausgabe, Bd. III, München 1956, S. 425.
11. Nietzsche Ausgabe, Bd. II, 1955, S. 996.
12. Vgl. Kossolapow, L., a.a.O., S. 289.
13. Klages, L., Vom kosmogonischen Eros, Jena 1926, S. 57 ff.
14. Haase, O., a.a.O., S. 35.
15. Warner, Th., Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst. Berlin und Darmstadt 1954.
16. Adorno, Th. W., Dissonanzen, Göttingen 1958. Adorno, Th. W., Zur Musikpädagogik. In: Quellentexte zur Musikpädagogik. Hrsg. v. H. Hopf, W. Heise, H. Segler, Regensburg 1973.
17. Götsch, G., Musische Bildung, Zeugnisse eines Weges, Wolfenbüttel Bd. I, II, III 1953-1956.
18. Die Instrumente sind in dieser Ausführlichkeit aufgezählt, da sie vielen Vertretern heutiger Musikpädagogen nicht mehr in Erinnerung zu sein scheinen, wie ein Vergleich mit Vorstellungen der Polyästhetischen Erziehung ergeben wird.
19. Hentig, H. von, Ästhetische Erziehung im politischen Zeitalter. In: Spielraum und Ernstfall, Stuttgart 1969.
20. An dieser Stelle kann nicht weiter auf die Strömungen der Ästhetischen Erziehung eingegangen werden. Ich verweise daher auf die vorhandene Literatur: Kerbs, D., Zum Begriff der ästhetischen Erziehung. In: Musik und Bildung 11/1972; Lexikon der Musikpädagogik, hrsg. v. H. Hopf, Stichwort: Ästhetische Erziehung; Schwenke, O., Ästhetische Erziehung und Kommunikation, Frankfurt 1972; Wulf, Ch. (Hrsg.), Wörterbuch der Erziehung, Märchen 1974, darin der Artikel: Ästhetische Erziehung; Bibliographie zur Ästhetischen Erziehung in: Musik und Bildung, Heft 11/1972 und 1/1973.
21. Marcuse, H., Kultur und Gesellschaft II, Frankfurt 1965, S. 155.
22. Roscher, W., Ästhetische Erziehung - Improvisation - Musiktheater, Hannover 1970.
23. Roscher W., Polyästhetische Erziehung, Köln 1976, S. 16.
24. Roscher, W., a.a.O., S. 23.
25. Roscher, W., Ästhetische Erziehung ..., a.a.O., S. 23.
26. Vgl. Warner, Adorno, Seidenfaden, Kossolapow.
27. Roscher, W., Polyästhetische Erziehung, a.a.O., S. 23.
28. Roscher, W., a.a.O., S. 94.
29. Roscher, W., Ästhetische Erziehung . a.a.O., S. 55.
30. Roscher, W., a.a.O., S. 57.
31. Roscher W., Polyästhetische Erziehung, a.a.O., S. 76.

Dr. Erika Funk-Hennigs

Neißestr. 2

4040 Neuss 21