

## Wer oder was war „KEKS“?

### Eine kunstpädagogische Erkundung in unbekanntem und erweiterten Kontexten rund um 1970 in München und Nürnberg

*„Die Begriffe Kunst (K), Erziehung (E), Kybernetik (K), Soziologie (S) sind nicht definitive programmatische Faktoren einer Zauberformel für KEKS, sondern eine spektakuläre Auswahl von Bezugsfeldern bzw. Bezugswissenschaften für die Aktionen der Gruppe zum Zwecke der Begriffsbildung „KEKS“.*

*KEKS ist die Summe aller KEKS - Informationen im Bewusstsein von Einzelnen und Gruppen. Sympathien für KEKS, Antipathien gegen KEKS, Aufwertung und Abwertung von KEKS geben Auskunft über den Standort des Wertenden, über seine Fixiertheit oder Flexibilität, weniger über KEKS selbst.“ (Selbstdefinition um 1970)*

#### Vorbemerkung, biografisch signiert: Woher – wohin?

Wir waren eine lockere Gruppe angehender Kunsterzieher, mit Beteiligung von Künstlern, Sozialarbeitern, Eltern und Studenten. Es war „rund um 70“ die Aufbruchstimmung nach „68“. Aber es war bereits die Generation nach uns, die hier mit gewisser zugespitzter studentischer Radikalität agierte – sozusagen die unter 25 Jahren. Wir waren meist schon drüber, Studium vorbei und z. B. als Referendare und dann später als Junglehrer bereits eingebettet im „System“, durchaus sozusagen automatisch, weniger programmatisch auf dem „langen Marsch in und durch die Institutionen“ – eigentlich bis heute.

Wir waren gelernte, z. T. sogar „diplomierte“ Künstler, eigentlich aber vor allem mit einem weiten, kunstpädagogischen Bewusstsein ausgestattet. Wir waren durchaus von einerseits latent revolutionären Ideen und Utopien angetrieben, andererseits mit strategisch und pragmatisch - reformerischen Handlungen und demonstrativen Interventionen, Inszenierungen z. B. im Umgang mit vorgefundenen, aber eben zu überwindenden zu verändernden Institutionsstrukturen befasst („Schule“, „Verwaltung“, „Politik“)

Wir verstanden uns als Vermittler zwischen Kunst und Pädagogik, zwischen dem Ästhetischen und dem Bildenden. „Aktion“ war eines unserer Schlüsselwörter, sozusagen der handlungsorientierte Methodenbegriff gegen die Routine der schulischen Gewöhnlichkeiten als „Pädagogische Aktion“ das Pendant zu „künstlerischen Aktionen“: „manyfold paedaction“ (vgl. Buchholz ca. 1969). Wir versuchten künstlerische Strategien des Agierens in lebensweltliche, soziale Öffentlichkeiten und in die davon weit distanziierten pädagogischen Welten einzubringen – eben im Interesse ästhetisch-bildender Wirkungen, aber jenseits formalisierter, auch kunstpädagogischer Unterrichtsabläufe (Grüneisl ca. 1973). Dies war unser durchaus reformpädagogischer, aber zeitspezifisch aktualisierter Antrieb.

Es lag dabei nahe,

- SchülerInnen nicht nur als SchülerInnen, sondern „auch“ als eigenständige Persönlichkeiten, als Kinder und Jugendliche mit eigenen Erfahrungs- und Handlungskompetenzen, als Menschen eigener Art zu werten: Partner in offenen, ästhetischen Lern- und Erfahrungsabläufen, wobei jeder etwas einbringt, nach Interesse und Vermögen, Wissen und Können.
- Rahmendeterminanten, z. B. zeit-räumlich, lebensweltlich, materiell, gruppendynamisch zu flexibilisieren, mit anteiligen und partizipativen Entscheidungschancen sozusagen „für alle“, die am Aktionsprozess beteiligt waren.

- kinderspezifische und jugendeigene, ästhetische Erfahrungs- und Ausdrucksformen (Kinderkulturen und Jugendstile) ernst zu nehmen und nicht gleich an Erwachsenen-kunst, deren Qualitätskonventionen messen zu wollen. Zugrunde lag immer ein wei-ter Kunst- und Kulturbegriff, auch in der Logik der Zeit und dem Auftakt der „neuen Kulturpolitik“ der 70er Jahre (Schwencke 1973, Glaser 1973, Hoffmann 1979)
- und es galt dann, Kunst in aktuellen Erscheinungsformen, sozusagen „parallel“ und „kollegial“, weniger vorbildhaft und als Vermittlungsziel zu inszenieren, aber auch zu instrumentalisieren.

Künstlerische Strategien und Prozesse als methodische Verfahren z. B. mit situativen Um-weltausschnitten, sozialen Interventionen, strategisch-symbolischen Wirkprojektionen in ein neues Verständnis von künstlerisch-ästhetischer Bildung zu transformieren, durchaus didak-tisch reflektiert, mit professionellem Organisations–Knowhow und mit verallgemeinerbaren Kategorien: Das war das – allerdings zunächst eher intuitiv-halbbewusste – Ziel, als offene Vision.

Wir waren uns reformpädagogischer, langfristiger Entwicklungen damals eher wenig be-wusst. Die Auseinandersetzung damit zwischen Distanzierung und Anknüpfung kam erst im Laufe der Jahre (Mayrhofer/Zacharias 1976, 1977) und die ziemlich systematische, didakti-sche Reflexion mit auch wissenschaftlich-professionellem und mit Analyse der systematisch feldgestaltenden Folgen als „Kulturpädagogik“ noch viel später (vgl. Zacharias 1995 und 2001).

Wir wandten uns als „KEKS - Gruppe“ explizit sowohl gegen alles traditionell-überkommene “Musische“ und „Jugendbewegte“ mit seinem volkstümelnden, antiintellektuellen und gefühligen, entpolitisierten und deshalb auch missbrauchten Traditionen, mit Führerideologien und nationalem Attitüden. Allerdings knüpften wir wie selbstverständlich an reformpädagogischen Potentialen – wie z. B. seit der „Kunsterzieherbewegung“ mit dem 1. Kunsterzieheritag, 1901 in Dresden wirksam – an: Akzeptanz kindlicher und jugendlicher ästhetischer Ausdrucksfor-men, freie Jugendgemeinschaften und autonome Jugendkultur, Betonung kreativ-gestaltender gegenüber rezeptiv–reproduzierender künstlerisch-ästhetischer Praxis und „raus aus den Schulen, rein ins Leben“: Wandervogel, Jugendbewegung, Naturorientierung, neue soziale Gemeinschaftsformen usw. („Aus grauer Städte Mauern“).

Speziell mir persönlich war dies, sozusagen von Geburt an, vertraut: Vater und Mutter wa-ren, unabhängig voneinander, „Wandervogel“ (bayerisch/ rheinisch). Beide wurden zunächst mit einer ganz besonderen Traditionslinie („Britsch-Kornmann-Kreis“) Kunsterzieher mit immer auch starken professionellen, künstlerischen Aktivitäten sowohl schriftstellerisch wie bildnerisch und meist zeichnerisch-graphischen Tätigkeiten. Ich selbst war in den 50er Jah-ren „Pfadfinder“, dann mit anschließend alternativ-ablösender Kunststudentenzeit. Der Bru-der war auch – einschlägig - jahrelang akademischer Kunstpädagogikprofessor (vgl. Zacha-rias 2001 und Schubert/ Zacharias 2006).

Entsprechend dieses Umfeldes, wie auch analog bei einigen KollegInnen, war „Reformpäda-gogik“ durchaus biographisch eine Art unbewusster „Wurzelgrund“ unseres dann anteilig erfolgten Institutionsausbruchs: „Raus aus der Schule, rein in die Lebenswelten“, aber eben nicht als sozialpädagogische, sondern aus künstlerisch - ästhetische Konsequenzen, mit entsprechenden Interessen und Impulsen, aber auch postulierten politischen und sozialen Wirkungen, z.B. im Horizont von „Bürgerinitiativen“ (was wir heute „bürgerschaftliches Enga-gement im Rahmen der Zivilgesellschaft“ nennen).

Die schulische, speziell die bayerische Kunstpädagogik, die älteren kunstpädagogischen Generationen, haben unsere „aktionistischen Umtriebe“ unsere „Kumpane!“ mit Kindern und Jugendlichen ohne Hierarchiedistanz und Autoritätsvorgaben, die Betonung von ästheti-schen Kinderinteressen, z.B. als „Spiel“ (und später Kinderrechten) gar nicht gerne gese-hen. Verständlich – wir waren ja auch provokant – gerade als eigentliche Vermittler zwischen der Aufbruchsstimmung nach 68, den gesellschaftskritischen Aufständen und den z. B. pä-dagogischen und kulturellen Institutions- und Systemstrukturen mit gewaltigem Reformbe-

darf, wie sich dies die neuen sozialen Bewegungen, die Bürgerinitiativen, die Kinderrechtssozialen, die ökologische Umweltorientierung u.a. auf die Fahnen geschrieben hatten.

Wir verstanden uns als Teil dieser Reformbewegungen, eben mit je spezifischen Aktionsformen, Strategien, Konzepten, die zunächst eher symbolisch - demonstrativ, aber wahrnehmbar und öffentlichkeitswirksam waren: Mit ästhetisch-künstlerischen Signalen und Praktiken, mit Kindern und Jugendlichen gemeinsam. „Spiel“ war dabei ein besonderes Signet für eine neue Praxis vor Ort – durchaus verstanden in der ästhetischen Weite wie in Schillers „Briefen zur Ästhetischen Erziehung“ idealistisch projiziert, aber angewandt als Aktionsform sowohl für Kinder, Jugendliche wie Kunstpädagogen: „Spiel als geregelte Grenzüberschreitung“ (vgl. Wetzel 2006) bzw. „Die Welt als Spiel (Buschkühle 2007). Das „Ästhetische“ und der „schöne Schein“, z.B. im Spiel wird als Chance begriffen und propagiert, den „Raum des Notwendigen“ zugunsten der „Räume des Möglichen“ zu erweitern bzw. zu verlassen (Schiller 1793/ 2001). Es ging – und geht - um die Potenziale von Einbildungskraft, Imagination, Phantasie und Kreativität – die insbesondere den Künsten und Kulturen zugeschriebenen, dann aber auch wieder gesellschaftlich relevanten und ins Soziale, Politische gewendeten Dimensionen des Ästhetischen.

Eher aus legitimatorischen Gründen und bei entsprechendem Bedarf, verstanden wir uns, durchaus als Pädagogen, auch künstlerisch tätig – im Verständnis der „Arbeit an einer sozialen Plastik“, wie Josef Beuys dies damals, für uns passgenau, formulierte, aber eben nicht im „Betriebssystem Kunst“, sondern in den „Betriebssystemen“ „Kultur“ und „Bildung“. Als „Aktionen“ symbolisch-ästhetischer Art, als Einmischen, Eingreifen zugunsten von Lernen und Erfahrung versuchten wir „grenzüberschreitend“ und „wechselwirkend“ Kunst und Bildung, Kultur und Pädagogik lebensweltbezogen zu verbinden.

KEKS um 1970 war der Anfang und gleichzeitig eigentlich der - historisch gesehen – Höhepunkt, Intensität, ästhetischer Aktivität und soziale Kreativität betreffend: Als Auf- und Ausbruch, als Innovation und Impuls.

Im Nachhinein ist dies durchaus als eine kunstpädagogische Schnittstelle zwischen dem reformpädagogischen Aufbruch nach 1900 und den zumindest außerschulischen Strukturen und inzwischen etablierten Feldern kultureller Bildung nach 2000 zu bewerten, zugespitzt dann auch als Metamorphose der „alten Kulturpädagogik“ etwa der Weimarer Republik um 1920, 1930 als eine Folge der Jugendbewegung und Reformpädagogik (Nohl, Spranger, Weniger) in die „neue Kulturpädagogik“, wie sie sich seit Ende der 70er Jahre entwickelt hat (vgl. Fuchs 1994, BKJ 2001/ 2002)

*(Abbildung KEKS - Signet)*

### **KEKS - Aktionen und Strategien, z. B. „Biennale Bambini“**

Das Flugblatt, das die KEKS - Gruppe anlässlich eines aktiven und aktionistischen Auftritts 1970 auf der Biennale in Venedig und mit dem programmatischen Slogan „Biennale Bambini“ in Deutsch und Italienisch verfasste, gibt signalhaft über Sprachspiele und Sprachstile damaliger Proklamationen Auskunft und beschreibt die Idee von „Paed-action“ sozusagen im Prinzip „Montage“ und „Collage“.

*(Abbildung KEKS - Flugblatt 1970)*

Während unseren KEKS - Aktionswochen in Venedig, mit eigenem Spiel-/ Aktionsraum im zentralen Ausstellungspavillon und mit „Aktionen“ im Freigelände, haben wir italienische Kinder aus den angrenzenden Stadtvierteln mittels einer improvisiert gebauten Brücke über die Biennalemauer auf das Biennalegelände geholt, und mit ihnen allerlei Materialspiele im Aktionsraum wie auch auf dem Freigelände realisiert.

Dabei hat es sich ergeben, dass wir uns auch mit dem deutschen Nagelkünstler Günther Uecker, der den deutschen Pavillon bespielte, anlegen mussten, als die italienischen Kinder seine eigentlich dazu herausfordernden Nagelplastiken bespielen wollten. Das war eine typi-

sche „geregelte Grenzüberschreitung“ mit diskursiven Folgen, Angriffen und Diskursen rund um „Kunst“ und „Vermittlung“ – im Angesicht der Kinder.

(Abbildungen?)

Natürlich waren diese KEKS-Aktionen ein/ das Highlight der sehr flexiblen und eher kurzen unmittelbaren Gruppengeschichte (im Gegensatz zu der daraus entstandenen „Pädagogischen Aktion“, die es in expandierten und eher angepasst strukturellen Varianten seit 1972 in München gibt (vgl. Grüneisl/ Zacharias 2002 und Zacharias 2006). Deshalb sei aus damaligen Dokumenten, die „Biennale Bambini“ betreffend, zitiert:

### **„Warum PAED – ACTION ?**

*Situation 1: Die Biennale in den Giardini stellt sich dar als abgeschlossener Schonraum, ohne jeden gesellschaftlichen Bezug, wo die einzelnen Nationen allein bedacht sind auf Repräsentation ihrer Kunst. Hauptaugenmerk ist dabei das jeweilige nationale Prestige, ohne dass es der Kunst gelingt, Kommunikation herzustellen. Nur Künstler, Kunstkritiker und eine - sich so verstehende – elitäre Minderheit (Prominenz mit Anhang) betreiben auf der Biennale kunstprivate Inzucht. Öffentlichkeit findet nicht statt.*

*Situation 2: Für die Kinder des angrenzenden Viertels Castello geschieht die Biennale hinter Gittern, abgetrennt von dem ihnen zugestanden Spielplatz. Kunst zeigt sich für sie nur hinter Mauern und wenn überhaupt, dann an der Hand ihrer Eltern.*

*Situation 3: Kunst präsentiert sich als weiterer Konsumartikel; der Betrachter bleibt passiv. Dieses Verhalten tradiert eine Erziehung, die Anpassung lehrt und keine Möglichkeit zu spontanen Reaktionen beinhaltet.*

*Situation 4: Wir wollen keinen speziellen Spielraum (Schonräume für Kinder), sondern unbegrenzte Spielmöglichkeit im gesellschaftlichen Bereich.*

*Situation 5: Nicht die bestehende Ästhetik (in Form von Kunstwerken) soll vermittelt werden, vielmehr Eigenverhalten (Eigenaktivität) ermöglicht werden.*

*Situation 6: Darum fordern wir die pädagogische Aktion in allen gesellschaftlichen Bereichen.*

*Es fanden unter anderen folgende Aktionen statt:*

- 1. Aufbau eines KEKS - Pavillons am Eingang als Meinungsbefragungs- und Kommunikationsstelle.*
- 2. Aufbau des Kinderübergangs: Bambini und Biennale. Es wurde aus Kisten eine Kommunikationsbrücke gebaut, über die Kinder aus dem angrenzenden Arbeiterviertel auf das Biennalegelände kletterten.*

*Aus der so geschaffenen Situation wurden Aktionen entwickelt.*

*Beispiele:*

*Malen – Bauen – Werfen mit Spielmaterial. Verlagerung der Spielaktionen zum deutschen Pavillon (Draht – Papierwalze, Silberfolie, Schubkarren).*

*Am deutschen Pavillon:*

- a) Spielaktionen der Kinder mit Nägeln (Ücker), Silberfolie (Mack), Bierfilzen (Lenk), Farbe (Pfahler)*
- b) Gespräch mit Ausstellern, Journalisten und Besuchern vor dem Pavillon.*

*Nach zwei Tagen riss die Biennaleleitung über Nacht den Kinderübergang und den KEKS – Pavillon ab. Die Kinder warteten vergeblich auf KEKS, bis es den Initiatoren nach Verhandlungen mit der Biennaleleitung gelang, 20 Kinder wiederum zu erneuten Aktionen den Eintritt zu verschaffen.*

- 3. Spiele mit Kindern im Aktionsraum. Spiele mit Plastikmaterial, Kunstabfällen, Farben, Presseinformationen.*

4. KEKS – Stempel auf Pressekataloge.
5. Verteilen von Aufklebern: „Arte – non toccare – work of art – don't touch“ auf dem Biennalegelände, was zu Komplikationen im deutschen Pavillon führte.

Außer den Spielaktionen während der Eröffnungszeit übernahm eine italienische Lehrerin, Frau L. Perissinotto, die Aufgabe, während der Biennalezeit Aktionen mit Kindern auszuführen.

Aus der Presseinformation vom 12. Juni 1970:

Das Projekt Aktionsraum Biennale Venedig ist Teil eines Prozesses, den die Gruppe KEKS im Hinblick auf die Umstrukturierung der Kunsterziehung in Gang gesetzt hat (Aktionsraum Nürnberg, Projekt Möhlstraße München, KEKS – Aktionswoche Juni 1969 usw.) und weiterführen wird.

Während der Biennale stehen folgende Punkte auf dem Programm:

- Untersuchung der Wirkung von musealer Kunst auf das Publikum.
- Aktivierung von Kindern durch die gegebene Situation.
- Aktivierung des Publikums durch Aktion, Versuch des Abbaus von Konsumverhalten.
- Dokumentation aller Aktivitäten in Bild und Wort zum Zweck der kritischen Reflexion und der Informationsausweitung über den gegebenen Ort und die gegebene Zeit hinaus.“

(in: BDK – Mitteilungen 1/1971, S.12)

## **Was war/ ist KEKS eigentlich?**

Die Selbstdefinition damals in Zitaten, nachträglich kommentiert:

„Unser tradiertes Bildungssystem will den isolierten Lehrertyp, der als gehorsamer Interpret der geltenden Lehrpläne fungiert. Er wird niemals initiativ als Reformier – weiß er sich doch eingespannt in das disziplinierende System individueller Beurteilung. Er ist der Überzeugung, dass Maßnahmen zur Veränderung des Bildungswesens eine Angelegenheit der Administration sind: durch Erlasse soll die Schule den veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen angepasst werden bzw. auf den Gang gesellschaftlicher Veränderungen nach konventionellen Mustern Einfluss nehmen. Wenn es den Lehrern, Referendaren, Lehramtsstudierenden, Schülern gelingt, ihre geplante Isolierung zu überwinden durch Koordination ihrer fachbezogenen und bildungspolitischen Aktivitäten in Gruppen, dann werden sie eine wirksame Größe im Konfliktfeld Schule – Gesellschaft.“

Solche Aktionsgruppen haben intensives Kommunikationsbedürfnis, einen direkten Informationsfluss und mangels komplizierter Verwaltungsstrukturen hohe Flexibilität. KEKS ist vor allem eine außerinstitutionelle Organisationsform von Kunsterziehern, die, aus ihrer Isolierung als institutionelle Lehrer befreit, zu einer wirksamen bildungspolitischen und curricularen Aktionseinheit werden.

KEKS ist keine Gruppierung zum Zwecke der Kompensierung miserabler Schullehrererfahrungen.

KEKS ist kein Club für verbalkritische Analysen zum Thema Schule.

KEKS ist nicht eine Art informeller Interessenvertretung des Berufsstandes der Kunsterzieher.

KEKS ist nicht eine adressierbare Einrichtung mit Vorsitzendem und Satzung.

KEKS besteht nur in der Aktion und deren Folgeerscheinungen.

KEKS ist die von Fall zu Fall aktuelle Einwirkung auf reale Prozesse mit dem Ziel, eine fortschrittliche kunstpädagogische Konzeption zu finden und wirksam werden zu lassen.

*Die voraussetzende Disposition eines KEKSers ist die Aktivität.*

*Die Voraussetzung für seine Handlungsfelder ist, dass sie konkret sind.*

*Im Falle der Schule als Operationsfeld ist KEKS – Aktion Teil des „langen Marsches durch die Institutionen“. KEKS – Lehrer blockieren nicht ihr Aktivitätspotenzial durch idealistische Zielsetzungen.*

*KEKS versucht den Prozess der Veränderung von Kunsterziehung / Schule so zu organisieren, dass er zugleich als didaktisches Potential für die Praxis des Kunsterziehers dient. Durch Aktion werden reale Situationen zu Lernräumen. Da solches Lernen (das ist z.B. die Erfahrung, dass Aktivität Veränderungen bewirkt) nicht in fiktiven Räumen (Als - ob Welt unserer Schule) stattfinden kann, ist KEKS – Aktion an Prozessen in wahrnehmbarer Realität gebunden.*

*KEKS ist ein Zeichen. Mit der Beantwortung der Frage nach den Inhalten und Zielen von KEKS lässt sich KEKS kaum erklären, da KEKS kein programmatisch organisierter kunstpädagogischer Stoßtrupp ist. Die Wirkung von KEKS entsteht im Bewusstsein derer, die anderen Redundanz herstellen. Es gibt keine Instanz und keine Einschränkung, die den Begriff KEKS definiert, er ist von jedem zu benutzen. Die bisherigen KEKS – Aktivitäten bezeichnen aber einen Trend, der sich nur auf einem nicht vorstrukturierten realitätshaltigen und zukunftsorientierten Feld entwickeln konnte. Der Trend ist nicht vorgeplant, gerade dadurch erreicht er eine Effektivität, die im Rahmen der Rituale und der Bürokratien nicht zu erreichen ist. KEKS – Image legitimiert sich durch Handlung, die Wirkung auslöst auf kunstpädagogisch relevanten Feldern. Der Prozess KEKS weitet sich ohne Hang zur Institutionalisierung aus, ist nicht an bestimmte Bereiche und Personen gebunden. Diese nicht organisierte Substruktur, die durch die Personen, die sich mit KEKS identifizieren, verflochten ist mit den verschiedensten Institutionen, Verbänden, Ausbildungsstätten, erweist sich teilweise als substantieller und tragfähiger als der offizielle Arbeitszusammenhang.“*

(in: BDK – Mitteilungen 1/1971, S. 1ff)

## **KEKS – Kaleidoskop ab 1968**

Aktionen und Reflexionen als „KEKS“ wurden bereits 1969 gut dokumentiert:

„MANYFOLD PAEDACTION“ hieß die entsprechende Veröffentlichung mit ausführlichen Projektbeschreibungen (Nürnberg 1970, vgl. 70 / H.1), übrigens eine frühe Form des „Kultur-sponsorings“: Eine „Stiftung Engelhorn“ mit Chemiehintergrund hat den bilderreichen Druck finanziert.

Zur Präzisierung und Illustration dieser PA – Vorgeschichte sollen einige dokumentarische, weitgehend zeitlich geordnete Schlaglichter, Textauszüge dienen, ausgehend von einer Art „Programmschrift“ als DIN – A5 – Flugblatt, mit großem Stempel „KEKS“ oben (undatiert, wahrscheinlich Sommer 1968):

*„Unsere Gesellschaft verlangt Menschen, die nicht nur anpassungsfähig, sondern auch frei, schöpferisch und spontan sind. Für die außergewöhnlichen Aufgaben der Zukunft genügen nicht die gegenwärtigen Ordnungen und Normen. Wir passen uns fortwährend mit verschiedenartigen Verhaltensweisen an bestehende Normen an. Dieses Normverhalten führt zu einer Degeneration der im Menschen grundgelegten kreativen Kräfte. Eigenschöpferische und selbstverantwortliche Tätigkeit, Anruf der Vorstellungskraft und Phantasie (siehe Lehrplan des Bayerischen Kultusministeriums im Fach Kunsterziehung). Daneben versucht Keks durch spielerische Aktionen Kontaktfreudigkeit, Gruppenverantwortung und utopische Denkmöglichkeiten zu fördern. Die von Keks beabsichtigte Aktivierung zielt nicht auf die Bewusstheit einer kleinen elitären Gruppe. Keks meint alle, Keksaktionen finden auf Straßen und Plätzen, also in der Öffentlichkeit statt. Keks versucht, die Grenzen unseres gegenwärtigen Spielraums zu zeigen und zu erweitern. Keksaktionen finden in einer für Sie ungewohnten Umgebung statt. Oder in einer Ihnen bekannten Umgebung finden ungewöhnliche Vor-*

*gänge statt. Sie sind zum sehen aufgefordert. Ein Ding, einen Vorgang einmal wirklich zu sehen und zu überdenken.*

*Keks ist gut. Keks ist freundlich. Keks ist in München, Nürnberg, Aschaffenburg, Augsburg. Keks ist Spiel, Spiel macht frei. Freiheit ist – Vorsicht! Keks regt an, oder auf. Keks ist von Kunsterziehern angeregt.“*

Vieles ist hier eng ineinander verwoben – Gleichzeitigkeit des weit Auseinanderliegenden, Widersprüchlichen, soweit Systematisierung zu leisten wäre: Spielerische Begriffsironie, Leichtigkeit und durchaus tiefsitzend–überzeugtes Engagement, sehr pauschal und abstakt, aber mit realen Handlungsformen („Aktionen“) und Existenzhintergründen (Studenten, Lehrer), was allerdings ebenfalls alles problemlos integriert werden konnte – im Bewusstsein und zur Zufriedenheit der Akteure, sowohl der Erwachsenen (z. B. als Pädagogen) wie der Jugendlichen und Kinder (z. B. als Schüler).

Solche Papiere, produziert in Mengen und auf die Schnelle, hatten informelle selbstreflexive Bedeutungen zugunsten „Selbstbewusstsein“ im doppelten Sinn, und wurden sofort in die eigenen Szenen zum öffentlichen Diskurs eingebracht, mit "begrenzter Reichweite": Oft hatten sie ein "Haltbarkeitsdatum", z.B. einen Tag, mehrere Wochen, ein Jahr, bis auf weiteres ...

Das "Projekt Möhlstraße" (1969) war dann eine Art Schlüsselerfahrung und erlaubte erste Reflexionen eigener institutionsunabhängiger Praxis, sozusagen in einem "freien pädagogischen Raum", der angeeignet, hergestellt, gefüllt wurde: Eine Abbruchvilla, über mehrere Monate zur Verfügung, wurde bearbeitet (ausführlich dokumentiert in "Manyfold Paedaction" 1970). Die folgenden Zitate sind dieser Veröffentlichung entnommen sowie auch enthalten, z.T. als Dokumente in Zacharias 1994.

Aus den dabei und direkt danach (1969) entstandenen Papieren sind Reflexions- und Interpretationstrends zu entnehmen, die praktisch-lustvolle Erfahrung, spekulative Abstraktion und organisatorische Bewältigung auf die (kunst-) pädagogische Profession hin und aufeinander beziehen, als selbstverständliche (und unbewusste) Theorie-Praxiseinheit, die im Prinzip auch für das pädagogische Handeln methodisch leitend war:

*"Am Anfang dieses Prozesses gab es keinen sorgfältig aufgestellten Plan, der einen linearen Ablauf in Gang bringen sollte. Der Entschluss, zwei alte Ölöfen zu kaufen und im Haus zu installieren, war entscheidender als ein Programm und schuf im Leerraum der eiskalten Villa erste Kristallisationspunkte, um die sich die Aktion ansiedelte. Aktion schafft eine Situation, die Anlass zu Korrektur oder Erweiterung bietet. Das Vakuum füllt sich durch Aktion und Reaktion."*

Die eigene punktuelle Praxis wurde auch auf sehr komplexe Zusammenhänge der Bildungspolitik und Wissenschaft projiziert: Merkmal des sehr lockeren Ebenenwechsels (unabhängig von der Qualität der Aussagen). Im gleichen Papier heißt es an anderer Stelle:

*"Unserer Meinung nach müsste Bildungsforschung sich einer Methode bedienen, die es ihr ermöglicht, am Prozess der realen gesellschaftlichen Entwicklung als Rollenträger zu partizipieren, identisch zu werden mit konstituierender Aktivität, um dadurch permanent die neuen Bildungsinhalte zu evolvieren. Damit wird das reale Moment zu einem die Entwicklung konstituierenden Faktor. Zweifelsohne hat jede Forschung einen Bezug zur gesellschaftlichen Realität. Zweifelhaft aber ist, welcher Forschungsmodus von jeweils größter Effizienz ist. Eine am kybernetischen Modell orientierte Geisteswissenschaft wird ihren Bezug zur gesellschaftlichen Realität effektiv, weil situationsgebunden gestalten."*

Das Verhältnis von "Utopie" und "Welt", zu überbrücken durch modellhaftes, symbolisches Handeln, als geradezu "didaktischer Hebel" war natürlich orientiert an zeitspezifischen Diskussionen, Entgrenzungen von Kunst und Ästhetik, entsprechend des kunstpädagogischen Hintergrunds und erweiterten gesellschaftlichen Horizonts des allgemeinen Zeitklimas 1968/1969.

*"Die Existenz des Projekts Möhlstraße veranlasst utopische Denkansätze, die ihre Induktion*

aber der realen Situation im Rahmen des Modells verdanken. Solche Realutopien, vermittelt durch das Modell, sind geeignet, Grenzen zu verschieben und neue Bereiche aufzuzeigen. In jedem Fall, ob positiv, ob negativ, entsteht Wirksamkeit, die durch Annäherungen von Utopie an Realität Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen beeinflusst ...

Natürlich meint das übergreifende Prinzip Aktion nicht blindes, auf beliebige Zustandsänderung gerichtetes Agieren. Andererseits widerspräche es dem übergreifenden Charakter des kybernetischen Modells, stünde ein am fixierten Ziel deduzierter Wert leuchtend am Himmel der Reflexion. Ein idealistischer Überbau ist im Modell nicht vorgesehen, der Himmel findet im bescheidensten Moment des Prozesses statt. Allerdings ist es die Reflexion, im Querschnitt des Modells jederzeit sichtbar, die durch Rückorientierung und Zielorientierung Wert und Unwert sondert."

Der abstrahierende Umgang mit Strukturen war Ergebnis der Beschäftigung mit der damals sehr neuen Kybernetik und Spieltheorie. Diese wurden sozusagen als Alternative zu linearen und kausal-mechanischen, zeitspezifisch dominanten Denkmustern orientierend und wirksam, bis in die Pädagogik/ Didaktik hinein.

"Untereinander in Beziehung stehende Einzelaspekte, die als Phänomen im Projekt Möhlstraße auftauchten, können ungefähr das Feld abstecken für diesen pädagogischen Versuch. Sie ergaben sich im Verlauf der Aktion, sie zeigen neue Fragestellungen bzw. Richtungen, die weitere Aktionen verfolgen sollen. Die Differenzierung der Struktur, in der diese Aspekte Einzelposten sind, wird in zwei Richtungen zielen müssen:

- durch Schaffen weiterer Fakten mittels Aktionen
- durch theoretische Durchdringung mit Hilfe von wissenschaftlichen Methoden unter Einbeziehung von Ergebnissen aus verschiedenen angrenzenden Disziplinen."

Analoge Denkmuster und Abstraktionen finden sich heute in der (sozial) ökologischen Diskussion und Reflexion - insofern hat der spätere Bezug auf und das Interesse an diesen auf dynamische und in permanenter Bewegung befindlichen Wechselwirkungen setzende Denkformen bereits hier seine Wurzeln.

Gegenständlich reiche, komplexe Erfahrungsmilieus als Herausforderung und das offene "Lern- und Erfahrungsumgebung" für ästhetische Aktivität und Sinnestätigkeiten mit der Aktionsform Spiel, die eigentlich "experimentelle Aktivität" und in gezähmter Form "entdeckendes Lernen" meint, waren Orientierungen und Organisationsvorgaben - allerdings ohne die differenzierte Zielvorgabe eines Lernvorgangs, also ohne die Kriterien herrschender und traditioneller Didaktiken (1969):

"Sinnlichkeit: Dieser Aspekt meint den Bereich der Wahrnehmung, der sich im Projekt Möhlstraße den Schülern vorwiegend praktisch erschließt. Durch den Wegfall von Tabus haben die Kinder hier Gelegenheit, sinnliche und bildnerische Erfahrungen in vielfach vergrößerter Dimension zu machen.

Im Gegensatz zur Schule, die durch Normierung und Repression zum Realraum wird, besitzt die Villa durch das Fehlen von vielerlei Zwängen den Charakter des Spielraums. Aufschlussreich ist vor allem, wie auch ältere Schüler sich durch diesen Spielraum (und durch weitere Medien wie Film, Fotografie) zu spielerischen Verhaltensweisen anregen lassen. Das Spiel ist von höchster erzieherischer Bedeutung. Es integriert Spontaneität, Kreativität und Leistung.

Durch Konfrontationen mit immer neuen, in ihren Dimensionen kaum durchschaubaren Dimensionen, sind flexible Einstellungen gefordert. Wieder: Provokationen, Spontaneität, Kreativität."

Kritisch sowohl in Richtung Bildungssystem Schule wie auch in Richtung auf eine neue eigenständige (kunst-) pädagogische Infrastruktur (wie wir sie heute "Kulturpädagogik" oder "Kinder- und Jugendkulturarbeit" nennen) war das Modell gedacht: Dies ergab Ebenen didaktischen Handelns und Visionen einer neuen außerschulischen Infrastruktur.



## "VERKNÜPFUNG VON UNTERRICHT/ SCHULE UND GESELLSCHAFTLICHER REALITÄT"

*Eine künftige Kunsterziehung, die ähnliche Strukturmerkmale aufweist, wie das vorliegende Modell, könnte der Ort sein, wo die Zweiteilung der Erfahrungsbereiche der Schüler: hie Schule, hie Leben, aufgehoben ist. Eine solche Stellung der Kunstpädagogik ist im Rahmen der bestehenden Schulstruktur vorläufig nicht haltbar.*

*Da die statistische Häufigkeit solcher Abbruchhäuser wie der Villa erheblich ist, müsste eine Kulturadministration in der Lage sein, das Modell zu institutionalisieren - zunächst als Experiment auf breiter Basis zur weiteren Erprobung seiner Effizienz."*

Das Projekt "Möhlstraße" wurde von vorneherein als "pädagogisches Experiment" bezeichnet (Information 1, 21. Januar 1969) und zwar in Kooperationen, aber als eigenständige Initiative durchgeführt.

*"Die Durchführung des Experiments: Dieser Versuch eines sehr weit gefassten Modells wird von Kunsterziehern und Kunststudenten durchgeführt im Zusammenhang mit dem Malstudio der Internationalen Jugendbibliothek und der Akademie der Bildenden Künste. Es entstand durch Privatinitiative und durch private Investitionen."*

Als ein Ziel wird "Selbständigkeit" angegeben, die sich mittelbar - entsprechend pädagogisch-didaktischen Handelns, über örtliche Situationsspezifik und ungewöhnliche Einmaligkeit, durch das "Umweltarrangement" realisieren kann, mit der Tendenz der "Selbstbildung" bzw. durch "nonformale und informelle Bildungsverläufe".

### "1) Die ungewöhnliche Situation:

*Durch die Bedingungen (Villa, die abgebrochen werden soll) entstehen Möglichkeiten, die für alle Beteiligten (Kinder, Jugendliche, Erwachsene) eine Situation schaffen, in der normales, durch Ge- und Verbote eingeengtes Verhalten nicht relevant ist. Die Dinge erscheinen in ungewohnten Bezügen (Fenster, Fußboden, Wände usw. dürfen angemalt werden, ein Schrank liegt, der Boden ist mit Styroporkügelchen bedeckt, Schnee wird bemalt ...). So soll zu möglichst selbständigem Verhalten herausgefordert werden.*

### 2) Ausweitung der Persönlichkeit:

*Durch den weitgesteckten Rahmen, durch neue Verhaltensweisen sind Erfahrungen und Entwicklungen möglich, durch die eigene Betätigung (für Kinder und Erzieher!), durch gegenseitige Anregung tauchen Aspekte auf, die sonst mangels Gelegenheit unterbleiben. Die eigene Persönlichkeit wird gleichzeitig ohne Reglement bestätigt und durch die Möglichkeiten des individuellen Verhaltens aktiviert." (Information Nr.2, Januar 1969)*

Eine Auswertung nach Abschluss des Projekts (Projekt Möhlstraße, April 1969) führt an, dass Kinder von 3-10 Jahren und Schüler aller Altersstufen am Gymnasium am Projekt beteiligt waren.

Als "theoretischer Aspekt" wird "Zielflexibilität" und "Offenheit des Verlaufs für alle Beteiligten" angeführt und als pädagogischer Wert bezeichnet.

*"Das 'Projekt Möhlstraße' soll im Querschnitt zu jedem Zeitpunkt die Abhängigkeit der Wirkfaktoren untereinander zeigen.*

*Wie überhaupt ein Prozess mit flexibler Zielrichtung im Querschnitt über seine entscheidende Struktur informiert: Korrelation und Integration der Wirkfaktoren, Spontaneität - Kreativität, Sichtbarmachung von Trends, Erweiterung durch Einbeziehung neuer Momente, Korrektur allgemeiner Situationen durch Abstoßen, von z.B. pädagogischen Faktoren, die sich, relativ auf verschiedenen Ebenen in großen oder kleinen Zusammenhängen, als unnötig oder veraltet erweisen."*

Und wieder, sozusagen locker und direkt, wird diese Praxisinterpretation, diese methodisch-didaktische Reflexion der "pädagogischen Mikroebene" gleich auf die "Makroebene" projiziert und "Didaktik" im damaligen gesellschaftlichen Horizont kritisiert. Hier zeigt sich als Merkmal, daß eigenes Handeln selbstreflexiv von vorneherein als exemplarisch, als Modell

mit erweiterter Reichweite verstanden und interpretiert wird, durchaus auf Zukunft hin, entsprechend eigenem "Selbstbewußtsein" und unabhängig von der zeitspezifischen "Validität" der Gehalte, der sich ja erst in Mutationen und weiteren Entwicklungen herausstellen konnte.

*"Ein solches querschnittorientiertes Modell, das kybernetisch funktioniert, scheint ausgezeichnet dafür geeignet zu sein, Curriculum-Forschung (z.B. für Kunsterziehung) zu betreiben. Vielfach wird heute versucht, den neuen Bildungskanon dadurch zu bestimmen, daß man Forschungsanstalten damit beauftragt, aus Analysen gegenwärtiger oder in die Zukunft projizierter gesellschaftlicher Verhältnisse Qualifikationen für eine neue Didaktik abzuleiten. Dieser Versuch einer statischen, vorwiegend in reflexiven Bereichen operierenden Bildungsforschung birgt große Gefahren wegen seiner letztlich auf Bestehendem fixierter Wirkungsweise und erscheint deshalb wenig fruchtbar.*

*Wir meinen, dass Bildungsforschung sich einer Methode bedienen müsste, die es ihr ermöglicht, in den Prozess der realen gesellschaftlichen Entwicklung als Rollenträger einzutreten, identisch zu werden mit konstituierender Aktivität, um dadurch ständig und jeweils die neuen Bildungsinhalte zu evolvieren. Damit wird das reale Experiment zu einem die Entwicklung konstituierenden Faktor."*

Im Sommer 1969 fanden - außerschulisch mit Schülern zugunsten von "Wirklichkeitserfahrung" - in München und Nürnberg wochenweise "KEKSAKTIONEN" statt. Ein Erklärungsmuster (Manyfold Paedaction 1970, S.100):

*"KEKSAKTION als strategisches Spiel, das jugendliches Aktivitätspotential in den gesellschaftlichen Realraum integriert, ist selbstverständlich auch politisch relevant. Im Sinne unserer Strategie jedoch wäre es falsch, durch eine ausdrücklich politisch formulierte Zielvorstellung die Reaktionsweisen der beteiligten Spielpartner zu präformieren und dadurch den Ablauf eines Spiels mit offenem Ausgang zu beeinträchtigen: KEKSAKTIONEN sind nicht lineare Abläufe von Ziel-Verwirklichungs-Prozessen. Das Auftreten Jugendlicher im öffentlichen Raum ist in gewisser Weise stets provokativ. Es gilt darum, besonders typische und ritualisierte Provokationen der Jugendlichen in der Öffentlichkeit (z.B. Politschablonen) zu vermeiden, da diese nur die im gesellschaftlichen System schon vorhandenen definierten Positionen (z.B. Polizei oder faschistische Öffentlichkeitsneurosen) herausfordern und klassische ritualisierte Polarisierungen bilden: Jugendliche und Polizei in Aktion ..."*

*Der Lustgewinn durch die Wiederholung ritualisierter Spiele (z.B. Politspiele) gründet in einer simplen da-capo-Ästhetik, deren Informationsstruktur redundant ist: Freude am Eintreffen des Erwarteten, des ohnehin Bekannten.*

*Aktionen dagegen, die zur Innovation neuer Verhaltensweisen, neuer Positionen, neuer Situationen führen, sind ästhetisch. Bisweilen sind das auch KEKSAKTIONEN!*

*Ein Hauptaspekt von KEKSAKTION ist, dass sie situationsbildend sind. Wie oben ausgeführt wurde, interessieren hierbei nicht vertraute Situationen, auch nicht solche, die durch Polarisierung bekannter Positionen zu einem kämpferischen, aber gleichwohl statischen Dualismus führen und von einiger konventional-ästhetischer Faszination sind. Herbert Malecki, der in seiner ästhetischen Theorie 'das Andere' als Bedingung von Kunst sieht, schreibt: '... Ein Leben mit dem Bewusstsein möglicher Gestaltung erfordert, dass in der Kunst ... 'das Andere' bleibt, nur dann besitzt sie Verbindlichkeit. Dabei ist 'das Andere' nicht identisch mit der Position eines statischen Gegenübers. Jede Kontaktmöglichkeit, jeder verändernde Wechsel, alles Weiterweisende muss sich im Einzelnen kreuzen, soll ihn nicht nur von außen bestimmen und lenken. 'Gegenüber' ist nicht die einzige Position des Erkennkönnens, es ist eine Position unter anderen. Alle möglichen Positionen versammeln sich zur 'Situation.'*

*Wenn Situation als kunstpädagogisches Modell wirksam sein soll, muss sie der Wirklichkeit der heutigen Welt entsprechen. Spieltheoretisch gesehen: Situation als erfahrungsvermittelnder Spielraum ist ein an die Wirklichkeit der Außenwelt rückgekoppeltes Modell derselben, aber in veränderten Formen, Kontexten, Konstellationen.*

*Zwei Wirkungsweisen von KEKSSITUATION seien hier dargelegt. Die eine ist in Maleckis Zitat angesprochen und betrifft die Dimension des Erkennens. Der in die Situation gestellte*

Schüler (teils schafft er sie selber, teils wird sie gegeben) steht im Schnittpunkt der verschiedenen Bezüge der Situation. Der Anspruch der Situation ist mehrwertig: er fordert zur Analyse, er fordert zur Entscheidung, ob agiert oder reagiert werden soll ...

Ein Weg zur notwendigen Institutionalisierung von Aktion als erkenntnistheoretischer Methode im gesellschaftlichen Raum führt über eine grundlegende Reform des Erziehungswesens. Die Reform selbst ist als Aktion zu organisieren, da erst deren heuristische Funktion die Formulierung adäquater Bildungsziele ermöglicht. Wichtigstes Bildungsziel: Erziehung zu mehr Aktion, weniger Reaktion in einer Welt der Veränderung."

Der Spiegelaspekt, die lustvollen Wirkungen ästhetischer Aktivität und die Betonung des Territorialen, der besonderen Orte und Räume sozialer (und konkret urbaner) Wirklichkeit in partnerschaftlichen, entschulten pädagogischen Bezügen werden in der "Aktion" aufeinander bezogen: Themen, Rahmen, Materialien, Medien, Zeiten, Orte, Agierende und Reagierende allerdings sind auch Teil von Planung, Inszenierung: "Aktion" ist sozusagen der "inhaltliche und methodische Fokus", der die schwach strukturierte, aber absichtsvoll inszenierte Situation bezeichnet und in der die oben benannten Aspekte in aktivierende Wechselbeziehungen geraten mit der Absicht, sich und Wirklichkeiten (Inhaltsdimensionen) als Komplexität und als Ereignis erfahrbar zu machen - als allgemeine Intention der Pädagogen, die diese nicht weiter ausdifferenzieren, zerlegen, sondern die Teilverläufe den Beteiligten und ihren Teilinteressen überlassen: Freisetzung der Intentionalität sowohl als pädagogische Intention als auch aufgrund der Annahme, dass es eben keine Handlungs-/ Wirkungskausalität in der (außerschulischen) Pädagogik und im Umgang mit Kunst, Ästhetik, Umwelten geben kann und soll. Eine allgemeine Interpretation, 20 Jahre danach:

"Nicht um die Häufigkeit, mit der bestimmte Aktionen und Äußerungsweisen auftreten, sondern um das kulturelle Milieu, in dem die pädagogischen Initiativen sich entwickeln konnten: um das, was zur kritischen Theorie als sinnlicher Ausdruck hinzukam. Und es zeigt sich: die Kultur war offen, nicht auf Repräsentation aus: Ich zeige Ihnen eine Liste, die eine Inhaltsangabe ist. Wovon, das decke ich auf, wenn Sie sie gelesen haben ...

Es geht in diesem kulturellen Milieu um Fluxus, Fluktuieren zwischen Kunst und Sozialwissenschaften, Machen und Analysieren - und in der Produktionsweise um Vermischung der Sinne und um Kombination der unterschiedlichsten Mittel, Methoden und Formen von menschlicher Arbeit. Die Künste 'verfransen', wie ADORNO das in einem Vortrag über 'Die Kunst und die Künste' in der Akademie der Künste 1966 sagte (vgl. ADORNO 1967, S.26): untereinander und hinein in die Situationen. Die Kultur dieser Zeit will in die öffentlichen Räume hineinwirken und produziert dabei eine Mischpraxis, in der die Unterschiede von sozialer Aktion, ästhetischer Aktion und pädagogischer Aktion verschwimmen." (HARTWIG 1990, S.82)

Ästhetische, politische, soziale, materielle, kommunikative Erfahrungen für alle Beteiligten dabei werden von den Pädagogen angenommen, als Möglichkeit, entsprechend der Polyvalenz, der Mehrperspektivität der inszenierten "Aktion" in pädagogischer Absicht, in Analogie zum "offenen Kunstwerk" (Eco).

Ein Handzettel (Sommer 1969) wendet die komplexe Struktur ins Programmatische:

"L'IMAGINATION AU POUVOIR!

In dieser Parole des Pariser Mai 1968 offenbarte sich ein Prozeß, der mehr und mehr die auf den status quo verkrampte Wirklichkeit unserer Gegenwart durchdringt.

Phasen dieses Prozesses sind: - in Frage stellen

- Untergraben
- Transformieren

Dies ist faktische Ästhetik: Phantasie an die Macht, Hereinbringen des Neuen. Kunsterziehung, die erkenntnistheoretisch an der ästhetischen Aktion orientiert ist, synchronisiert sich mit diesem Prozeß. Dazu bedarf es einer Methode, die sich von der etablierten Methode der Bestätigung und Verifikation des bereits Bekannten unterscheidet. Bislang betreibt Kunster-

ziehung (in ideologischer Gefolgschaft anderer Bildungsfächer) die Bestätigung des methodologischen Automatismus mit seiner latenten Bevorzugung des Sicherem.

*Wir wollen die Vorstellungskraft in Aktion."*

Und der eher spontan-libidinöse Teil von KEKS formulierte so (es gab im schnellen Wechsel Gruppierungen, Fraktionen, Richtungen, Abgänge, Neuzugänge, Arbeitskreise, Treffen, Reisen ... ohne Verfasstheit und systematische Struktur, ohne Programm- bzw. ohne Zielverbindlichkeiten, und einer Beteiligung vom Kern der 4, 5 Leute. Bis zu einer sozusagen planetarischen Peripherie mit Sternschnuppen - sicher 100, 200 Leute waren - außer den Kindern/Schülern - irgendwie KEKS-involviert):

*"kompensatorische! KOMPENSATORISCHE! kompensatorische! KOGNITIVE, BEWUSSTMACHENDE, BEFREIENDE, UTOPISCHE UND REALUTOPIISCHE FUNKTIONEN SIND EXTREM FESCH, SIND "IN", GEBEN EINEN KICK, SIND SOWAS VON DRIN. MAN KANN SICH DIESE BEGRIFFE IN DIE ANTIAUTORITÄRE HOSE HÄKELN, LIBIDINÖS BESETZEN - ODER AUCH NICHT.*

*In Zeiten revolutionärer Veränderungen unterstützt KEKS alle fortschrittlichen CURRICULUM-Forscher - oder auch nicht" (Flugblatt, undatiert)*

In einem "Kekstext 4 (datiert „haltbar bis auf besseres") zu "KEKSAKTION: AKTIONSWOCHE" heißt es:

*"Der kreative Prozeß der gnostischen Innovation der wissenschaftlichen Gesamtsysteme unseres globalen Kulturkreises manifestiert über die komplementären Realisationssysteme der eigentlichen Handlungswissenschaften eine kontinuierliche, progressive Umstrukturierung der semiotischen Konsistenz der von uns perzipierten Umweltinformation"*

und so weiter, und so weiter ... zeitspezifische Satire, und trotzdem irgendwie mit Inhaltlichkeit, ironisiert: Die Erklärung einer KEKSAKTION:

*"Der entscheidende Vorteil einer solchen unlimitierten Spielsituation ist nämlich die Stabilisierung des Aktionssystems Mensch (in diesem Falle Schüler) - Umwelt in einen der Entropie der Motivationsstruktur adäquaten Zustand, optimaler als es von der adaptivsten, kybernetischen Maschine möglich wäre, so wie wirtschaftlicher. Limitierungen ergeben sich erst aus der Interaktion mit physikalisch konstituierten 'Etwassen' (beings) und der bewußten und unbewußten Auseinandersetzung mit ihnen. Das agierende Ego erlebt die Umwelt als pragmatisch bedeutungshaltig für seine Handlungsmaximen. Gratifikation kann, in der unlimitierten Spielsituation und vor allem dort, aus dem heuristischen Dialektikon zwischen Suchen und Finden vorstellungsadäquater Objektstrukturen erreicht werden: aus der kreativen Interaktion des Ego mit der Situation resultiert eine innovative Diskrepanz zwischen der objektiven Information des neugestalteten Objekts und der subjektiven (memorierten) Information bisher gewohnter Gegenstände. Das kreative System hat sich in einem innovativen Zustand stabilisiert."*

Das Resümee, unterzeichnet von einem (nicht existenten) "Gerhard Gerhardinger":

*"Diese latente Möglichkeit kreativen Schaffens und der Erlebnisinnovation wird sicher in der Lage sein, zur Lösung des Freizeitproblems beizutragen.*

*Aus dem oben Gesagten ergeben sich die Forderungen der KEKSAKTION in eindeutiger Weise, nämlich:*

- das individuelle Recht und
- die Freiheit der INNOVATION." (undatiert)

Ästhetische Praxis, hier in sprachlicher Form, war konstitutives Moment der Auseinandersetzung mit Inhalten und Wirklichkeiten.

*"Je weiter aber die Wortsprache in ästhetischen Produktionsprozessen selbst zugelassen werden soll, desto mehr muß sie ihre Funktion als Theorie- und Metasprache, ihre Tendenz zur Metasprache zu werden, aufgeben. Dabei kommt es zu vielfältigen und merkwürdigen*

*Formen des Übergangs, denen viel zu wenig theoretische Aufmerksamkeit gewidmet wird. So wird zum Beispiel in den Begleittexten der Gruppe KEKS offenbar ein ironischer Gebrauch von wissenschaftlichen Sprechweisen und Wörtern gemacht: durch die Akkumulation, Häufung, Verdichtung, Reihung von Termini, die ganze Komplexe von Sinnzusammenhängen repräsentieren sollen." (HARTWIG 1990, S.91)*

In der symbolisch-ästhetischen Negation der je bestehenden Verhältnisse sollte die Alternative entstehen, Entwicklung sich nicht sozusagen evolutionär herausbilden, sondern durch veränderte Setzungen geschehen, festgemacht am eigenen Beispiel Kunsterziehung, aber eigentlich weit darüberhinaus - entsprechend des Zeitgeistes (1969) projiziert:

*"Als das Kulturelle anfang, ein Objekt der Reflexion zu werden, war damit ein neuer Gegenstand für die Gelährtheit und die Unterrichtung gewonnen. Mit Respekt und hohen Erwartungen trat man an das zum Bildungsgut gewordene Schöne heran. Das Wahre, das Gute, das Schöne führe den Menschen hinan, glaubte man. Das mag zutreffen, wenn es sich um lebensnahe, aktuelle Momente des z.B. Schönen handelt.*

*Erwiesenermaßen verfehlt die pädagogische Hoffnung dieses Ziel jedoch dann, wenn ihre Bildungsgüter am affirmativen Himmel des Kulturellen stehen. Allein schon aus diesem Grund ist das Musische nicht der Gegenstand, der die hohen Erwartungen des Kunsterziehers erfüllen könnte. Und die profaneren Zielsetzungen? Die wurden von anderen Fächern auch gesetzt und attraktiver vermittelt. Jetzt kommt durch den pathologischen Zustand der Kunst ein weiteres, das entscheidende Moment hinzu, das zur geringen Bildungswirksamkeit der Kunsterziehung heute führte. Lehrer und Schüler sind auf komplexe Weise von der Gesellschaft bestimmt. Diese Gesellschaft reagierte aber auf den Negationsprozeß der neueren Kunst entweder gleichgültig oder irritiert. Somit werden Animosität und immer häufiger Interesselosigkeit ins didaktische Dreieck transportiert.*

*Durch die Bindung an die Kunst importiert die Kunsterziehung die Krise - mit einer gewissen zeitlichen Phasenverschiebung, doch schon scheiden sich die Geister nach Reaktion, Resignation und Negation. In diesem Feld setzt KEKS auf die Chancen der Negation." (KEKSTEXT 2, haltbar bis 10.9.1969, ansonsten undatiert, namentlich unterschrieben: Hans Mayrhofer, Wolfgang Zacharias)*

Ein Papier des "Arbeitskreises Denkstrukturen" (vom 14.12.69, mit Haltbarkeit bis Sommer 1970) kommentierte Texte mit dem Interesse, Aussagen "ZUM PROBLEM TAKTIK UND ORGANISATION". Stichworte waren: Spieltheorie, sozialistischer Wettbewerb und kapitalistischer Konkurrenzkampf, Strategien und Taktiken bei Spielzügen, rationale Faktoren bei kreativen Akten.

Ein Resümee: "Strategien müssen also variabel bleiben." Die Betonung von Durchsetzungsstrategie und Organisationsfragen haben in der weiteren PA-Entwicklung besondere Bedeutung und unterscheiden das PA-Schicksal wohl von vielen anderen damaligen Gruppierungen, Initiativen, die nur auf spontane Kreativität und/oder inhaltliche Radikalität setzten, ohne die flexible Dialektik strategisch-organisatorischer Planung und Wertschätzung zugunsten von Wirkungen des Handelns zu sehen. Und eben bald wieder von der Bildfläche verschwanden.

Diese auch sehr weite bildungspolitische Organisationsbetonung zeigt sich in weiteren Handlungs- und Aktionsfeldern, in denen es - im spieltheoretisch-strategischen Jargon - um sehr ernste, existentielle "Spiele" ging.

Diese Felder wurden im KEKS-Kontext, z.T. von den gleichen Personen, parallel zur aktionistisch-ästhetischen Praxis in (kunst-) pädagogischer Absicht bearbeitet, aktiviert, als Öffentlichkeitsarbeit, veröffentlichte Dokumentation/ Reflexion und Darstellung, Präsentation der eigenen Praxis (vgl. Manyfold Paedaction, 1970) und auch als bildungspolitisches gewerkschaftliches Engagement (alles gleichzeitig).

1969 gab es mehrere Berichte in überregionalen Zeitungen u.a. - Schlaglichter der öffentlichen Rezeption:

- BILD AM SONNTAG, 16.2.1969

*"Das ist die schmierigste Villa von München"*

*Die ganzseitige Berichterstattung mit großen Bildern malender Kinder ist relativ inhaltlich und seriös. Eine Bildunterschrift heißt: "Selbstvergessen hockt der kleine Junge allein in dem großen Raum, den er nach Herzenslust bemalen darf. Er liefert den Wissenschaftlern dabei wichtiges Material."*

- FRANKFURTER ALLGEMEINE, 19.4.1969 (Arianna Giachi)

*"Mit Pinseln an langen Stangen", Kinder malen eine Villa aus, ehe sie abgebrochen wird. Der fast ganzseitige Artikel beschreibt genau und lotet aus: "Ästhetische Urteile wurden bewußt beiseite gelassen, wenn die Kinder und Jugendlichen auch zweifellos ästhetische Erfahrungen gesammelt haben. Sie lassen sich jedoch nicht eindeutig eingrenzen. Die Erfahrung des eigenen Körpers und seiner Bewegung im Raum gehört ebenso dazu wie das Bewußtwerden von Möglichkeiten persönlicher, die Umwelt verwandelnder Aktivität. Der Erfahrungsraum, in dem sich alles abspielte, liegt darum noch vor der heute so viel diskutierten Alternative zwischen künstlerischer oder gesellschaftlicher Aktion."*

- SÜDDEUTSCHE ZEITUNG, 10.7.1969 (Lore Dietzen)

*"Kunst-Spiele für Kinder"*

*Der Aktionsraum der Nürnberger Biennale eröffnet pädagogische Möglichkeiten*

*"Man hofft in Nürnberg, den Kontakt mit anderen Bereichen bei der Weiterführung des Aktionsraums systematisch ausbauen zu können und sieht darüberhinaus eine Möglichkeit, Studenten der pädagogischen und der Kunstschulen und praktizierende Künstler an dieser pädagogischen Laborarbeit zu beteiligen. Wichtigste Bedingung für den kontinuierlichen Aktionsraum der Zukunft: ein Raum, der mehr Aktionen zuläßt. Mehr Raum."*

- ZDF-Kultursendung "Aspekte", 27.5.69, mit einem Schlusswort des inzwischen legendären Walter Schmieding:

*"Nun, mit dem Zeichenunterricht alten Stils hat das, was wir hier gesehen haben, kaum noch etwas gemeinsam. Vielleicht lernen die Kinder, die sich hier so frei und unbekümmert austoben dürfen, gewissermaßen spielerisch dabei, eine der wichtigsten und darum wohl auch schwierigsten Erkenntnisse unserer Zeit: daß es keine verbindliche Kunstrichtung mehr gibt, keine Regeln, die besagen, was Kunst sei oder zu sein habe; sondern daß Kunst heute jeden Tag neu versucht, neu gewagt und neu in Frage gestellt werden muß. Guten Abend." (Musik)*

Die eher fach- und bildungspolitischen Bühnen, auf denen zu agieren versucht wurde (als junge Leute einiges unter 30!) waren z.B.:

- Besuch, Beiträge (Filme, z.B. Projekt Möhlstraße) und Plenumsreferat beim XIX INSEA World Congress, New York (August 1969)

- Die Gründung eines Arbeitskreises und später einer GEW-Fachgruppe "Kunst- und Werkerziehung" (11.12.1969) mit Zielvorstellungen wie Gesamtschule, einheitliches Curriculum der Kunst- und Werkerziehung für alle Schultypen u.a.:

*"Ziele der Kunst- und Werkerziehung sind Kreativität, Spontaneität, Sensibilisierung der Wahrnehmung sowie Aufschlüsselung und Veränderung gesellschaftlicher Mechanismen. Dazu trägt die bewußtmachende Funktion (bezogen auf die Gesellschaft), die utopische Funktion (bezogen auf das eigentlich Undenkbare) und die real-utopische Funktion (bezogen auf das nicht Unmögliche) bei (siehe Zimmer, Max-Planck-Institut Berlin).*

*Kunst- und Werkerziehung bietet die Möglichkeit eines Unterrichts, in dem sowohl aktuelles Wissen im Kontext zu anderen Wissenschaften vermittelt wird, als auch Anleitungen gegeben werden, Erlerntes in neue Zusammenhänge zu bringen, um so kreative Fähigkeiten auszubilden, die für selbständiges Arbeiten auch in allen anderen Fächern entscheidend sind." (undatiertes Flugblatt)*

- Vorschläge zur Neugestaltung des Lehrplans, erarbeitet von der "Viererbande" des Seminars für Kunsterziehung am Münchner Luitpoldgymnasium (Peter Buchholz, Fridhelm

Klein, Michael Popp, Wolfgang Zacharias)

Dieser eher solid-traditionelle Entwurf im Rahmen schulischer Strukturen hat übliches didaktisches Denken zur Grundlage und zielt auf eine "Selbstbesinnung der Kunsterziehung" auch zugunsten einer neuen "Beweglichkeit von Lehren und Lernen". (15. Mai 1968) Negative Erfahrungen mit solchen Initiativen und ihrer Folgenlosigkeit, das Gefühl von Statik und individueller Ohnmacht führte dann eigentlich erst zur "befreienden Radikalität" in den lustvoll-chaotischen, aber doch - wie in den Textdokumenten nachzuweisen versucht wurde - selbstreflexiven und perspektivreichen KEKS-Zeiten, mit langfristig auch systematisch-strukturellen Folgen, wie es die im Detail zu untersuchende Entwicklung 1970-1980 und vor allem die dann später kurz zu skizzierend Entwicklung 1980-1990 der PÄDAGOGISCHEN AKTION zeigt - in der wertenden Rückschau.

- Sowie mit den weitreichendsten strukturellen und systematischen Folgen, bis heute und im bundesweiten Verbund: die Entwicklung eines professionellen Feldes „Kulturpädagogik“ von Spiel- über Museums- bis Medienpädagogik (vgl. Zacharias 2001, BKJ 2002)

### **Im Blick zurück resümierend: KOMPLEXITÄT als Qualität**

"Sinn ist eine bestimmte Strategie selektiven Verhaltens unter der Bedingung hoher Komplexität" (Luhmann in Röhrs 1979, S.96). Das ist die quasi mechanische Definition, die allerdings noch kein gegenstandsspezifisches qualitatives Merkmal enthält. Dieses ist interpretativ herauszuarbeiten bzw. situativ zu differenzieren und zu fokussieren.

Es bleibt festzuhalten: Die PÄDAGOGISCHE AKTION (PA) – eine KEKS-Folge (siehe z.B. Grüneis/ Zacharias, repräsentiert durch die biographische Kontinuität handelnder Personen, entsteht in einem sehr komplexen Wirkungs- und Reflexionsgefüge, in dem bereits Tendenzen angelegt sind, die später die Entwicklung der PA und die Entstehung ihrer außerschulischen didaktischen Strukturen ermöglichen und die die damals bereits angelegten Motive und Merkmale präzisieren bzw. konkretisieren in Handlungs- und Strukturierungsverläufen auch mit didaktischen Qualitäten: INNOVATION, HANDLUNG, AKTION, SELBSTREFLEXION, THEORIE-PRAXISEINHEIT, EBENENWECHSEL, ENTGRENZUNG VON KUNST UND ÄSTHETIK, UMGANG MIT STRUKTUREN UND WECHSELBEZIEHUNGEN, AUSSERSCHULISCHE INFRASTRUKTUR, SCHULBEZUG, PÄDAGOGISCHES EXPERIMENT, INITIATIVE, SELBSTBILDUNG, MODELL, WIRKLICHKEITSERFAHRUNG, SPIEL, RAUMBETONUNG, ÄSTHETISCHE AKTIVITÄT, PÄDAGOGISCHER BEZUG, FREISETZUNG DER INTENTIONALITÄT, KEINE PÄDAGOGISCHE HANDLUNGS-/ WIRKUNGSKAUSALITÄT, ORGANISATIONSBETONUNG, BILDUNGSPOLITISCHES ENGAGEMENT, ÖFFENTLICHKEITSARBEIT. Dies ist eine Art "lebensweltlich-aktionale" Motiventfaltung durch Entstrukturierung der Elemente entsprechend bisherigem Verständnis. Im Bild: Das Schütteln des Kaleidoskops zugunsten neuer Bilder, Zustände.

Zu merken bleibt insgesamt: Diese, entsprechend kausaler, logischer Ordnungen und entsprechend intersubjektiver, wissenschaftlicher Rationalität disparate, unsortierte, eigentlich hoffnungslose Divergenz und Komplexität des Handelns und Denkens war eine alltagsstiftende Realität, war so konsistente Praxis und zeitbegrenzt ausreichend motivierend existenzfähig. Die Konsistenz bestand in einem interaktiven Zusammenhang von Personen über den gemeinsamen Beruf hinaus, die sich der Komplexität und Widersprüchlichkeit durchaus bewusst waren, sie als positiv werteten, auch im "Theoretisieren" und "Experimentieren" zwischen Chaos und Ordnung und dies als Kreativität stiftend bewertend, und wohl auch besondere "ästhetische" Erfahrungs- und Artikulationsformen dafür ausbildeten, gleichermaßen für sich selbst wie im Rahmen "pädagogischer Aktionen" - als "fruchtbarer Moment", dem entsprechend des postulierten "Theoriekontinuums" jede Menge Theorietypen inhärent waren (unabhängig der Gehalte), die dann sozusagen dynamisierend miteinander in Beziehungen traten und eng mit Handlungen verschiedenster Absichten und Reichweiten korrespondierten.

Die Komplexität hat aber, sowohl als gelebter Alltag und als pädagogische Praxis wie auch als Reflexion und im Rahmen des "Theoretisierens" ihren Preis: Unschärfe, Unübersichtlich-

keit, Unklarheiten, Widersprüchlichkeit. Ungewöhnliche Mischverhältnisse, Amalgamierungen, Bandbreiten und Ebenen-/ Bezugssystemvielfalt schaffen zwar hoch aufgeladene kommunikative Aggregatzustände, wirken aber vor allem von außen diffus und ohne Logik. Allerdings läßt sich auch plausibel annehmen, daß dies der optimale "Humus" innovativer Ideen, Handlungen und längerfristiger Entwicklungen, Veränderungsdynamiken sein kann. Dies soll im folgenden nachgewiesen werden.

Diese zunächst eher nur subjektiv erfahrungsgesicherte Bewertung - die den datengestützten Einstieg in das Untersuchungsthema sozusagen "einläutet" - findet sich allerdings auch in verallgemeinerten Aussagen und Postulaten der Erziehungswissenschaft wieder. "Wenn sie etwas verstehen wollen, versuchen sie es zu verändern", (Bronfenbrenner 1981, S.268) formuliert der Sozialwissenschaftler/ Sozialökologe Urie Bronfenbrenner durchaus auch für die Ebenen von Forschungsstrategien und schlägt "Experimente" vor, die nicht im naturwissenschaftlichen Paradigma angesiedelt sind, sondern eine besondere Wirklichkeitsrelevanz haben: "Experimente, die als real erdacht sind, haben reale Folgen." Implizit lag dieses Handlungsverständnis insbesondere der "KEKS-Zeit" zugrunde, als Theorieteil hier explizierbar im "Kontinuum der Theorietypen", aber dann auch den späteren kommunalpolitischen und fachlichen Strukturbastelaktivitäten, mündend in den professionellen und vernetzten Münchner Strukturen der kommunalen kulturell-künstlerischen Bildung bzw. der Kinder- und Jugendkulturarbeit im „magischen Dreieck Jugend/ Kultur/ Schule“.

Die unausweichliche methodische Komplikation, ein prinzipielles Dilemma (in der Qualität von "Scylla und Karybdis") liegt damit auf der Hand. Methodische Verengung sichert die intersubjektive Begründbarkeit von Tatsachen und Erkenntnissen. "Reduzierte Komplexität" jedoch bedeutet auch "reduzierte Erkenntnis" und Reichweite (vgl. Heydorn 1967, S.23). Die Verfahrensentscheidungen haben sich dann wohl an der Gegenstandskomplexität zu orientieren und die jeweiligen Nachteile in Kauf zu nehmen zugunsten von begründeten Erträgen.

Entsprechend der damaligen Berufsorientierung und Existenzbasis (Lehrer an der Schule) wurde 1969 auch ein möglicher Zusammenhang von "Aktion und Schule" thematisiert, mit einem Hinweis auf das, was schulische Didaktik ausspart, ausgrenzt, und was in den KEKS- und Paedaktions-Projekten eigentlich zum Inhalt und Ziel wurde: Ästhetisch inszenierte kommunikative Auffälligkeiten, die Verhalten sichtbar machen (kritisch) und verändern (konstruktiv) und so etwas wie den "ganzen Menschen" und die komplexe Situation insgesamt einbeziehen, ohne Reduktion auf Wissensbestände und routinisierte Interaktionsstandards im Lehr-Lernprozeß, als Priorität und Vorgaben im pädagogischen Feld. In solchen Perspektiven wiederum sahen wir pädagogische Beiträge zu den nötigen innovativ-verändernden gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen, in der damaligen Wahrnehmung (1968/ 1969) wie folgt:

*"Die Struktur des für Aktion relevanten Raumes der Schule ist nicht materieller, sondern sozialer Art. Es ist das Feld der sozialen Interaktion und Kommunikation verschiedener gesellschaftlicher Kräfte, die (noch) in einem statischen Rollenspiel die stabilen Zustände und Hierarchien früherer Zeiten widerspiegeln. Lehrer, Schüler, Eltern, Öffentlichkeit, Kulturadministration spielen bei zunehmend konflikthaltigerer Atmosphäre (siehe Neurosen bei Lehrern und Schülern) ihre definierten Rollen. Selbstverständlich ist es, daß in diesem Kräftefeld jedes Kommunikationssymbol stört, wenn es agierende Funktionen hat. Darum zeichnet sich die klassische Lehrvermittlung durch vornehmlich kognitive Funktionen aus. Der Gegenstand der Schule ist eben das Wissen. Das Verhalten kennt sie nur in seiner 'negativen' Ausprägung als schlechtes Verhalten des Schülers oder des Lehrers, welches durch schablonierte Aktionen (Bestrafungsprozedur) geahndet wird. Das 'gute' Verhalten von Lehrer, Schüler ist Normalverhalten, es gehört zur konstitutionellen Vorbedingung der Schule und ist kein didaktischer Gegenstand. Eine vorwiegend Wissen vermittelnde Schule hat ihren Platz in einer statischen Gesellschaft. Eine dynamische Gesellschaft fordert eine Schule, die die Fähigkeit zum Abbau stereotypen Rollenverhaltens - also flexible Einstellungen vermittelt, die ihre Schüler befähigt, tätig in den Veränderungsprozeß einzugreifen." (PA/ Manyfold Paedaktion, Nürnberg 1970, S.115)*



## Epilog mit Rück-Sichten

„KEKS“ war eine kurze Phase, ein Impuls, eine intensive und experimentelle Schlüsselerfahrung, vielleicht auch eine Art eruptiver, kreativer Ausbruch pädagogischer Imagination mit praktischen, langfristigen Folgen, biographisch wie professionell und auf fach-/ feldbezogen auf „kulturelle Bildung“. Es war in einer günstigen Zeit mit gelungenen personellen und gesellschaftlichen Konstellationen: „Kairos“ nannten die alten Griechen diese Gelegenheit sozusagen als ein „Zeitfenster“ in Kombination mit einem passenden „oikos“, einer situativen Umwelt – z.B. in München und Nürnberg.

Wie es weiterging: das ist eine andere, aber durchaus erfolgreiche Geschichte, nachzulesen z. B. in der Dokumentation „30 Jahre Spiel- und Kultur mobil“ in München (Grüneisl/ Zacharias 2002) sowie „Bildung in der Stadt“ (Liebich/ Marx/ Zacharias 2005) und „Netzwerk bilden“ (Marx/ Zacharias 2006). Man könnte auch sagen: wie aus Aktionen Strukturen werden, wie aus Einmaligkeit Kontinuität wird, wie aus persönlichem und lustvollem Engagement ein Beruf, ein neues Berufsfeld wird – mit Gewinnen (Struktur) und auch Verlusten (Intensität, Authentizität, Originalität, Lustfaktor).

Zwei besondere „Anreger“ seien – auch als mehr oder weniger distanzierte, aber immer auch in Teilen unterstützend-solidarische Begleiter dieser kunst- und kulturpädagogischen Entwicklungen - ausgehend vom „Urknall KEKS“ rund um 70 und in sehr jungen Jahren – zitiert, mit durchaus leitmotivischen Aussagen: Hermann Glaser, langjähriger Kultur- und Schulreferent der Stadt Nürnberg, Stichwortgeber der „neuen Kulturpolitik“ und auch „KEKS-Förderer“ zitierte immer wieder Philosophisches – mit ästhetischer Akzentuierung und der Forderung der „Wiedergewinnung des Ästhetischen“ (Glaser/ Stahl 1974): „Ohne Herkunft keine Zukunft“. Das übrigens macht auch umgekehrt spekulativen Sinn: „Ohne Zukunft keine Herkunft“ – mit Verweis auf „antizipatorische Vernunft“.

Und Gunter Otto, der Beherrscher des kunstpädagogischen Luftraums vor allem in den 60er, 70er, 80er Jahren, stellte uns um 1980 die kollegiale Frage, gerade auch ausgehend von „KEKS“ in Richtung auf die Pädagogische Aktion München: „Was war gewollt – was ist geschehen?“. Der Versuch einer ziemlich komplizierten Antwort in der methodischen Form einer Dokumentenanalyse/ Dokumentensammlung, ergänzt in wissenschaftstheoretische Einbettungsversuche und erziehungswissenschaftliche Rahmungen war die Beschäftigung mit der „Entwicklung didaktischer Strukturen bei der Pädagogischen Aktion 1970 – 1980“ (Zacharias 1995) und erbrachte zumindest einen wissenschaftlichen Titel, als Promotion.

## Literatur

- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) (Hg.): „Kultur – Jugend – Bildung: Kulturpädagogische Schlüsseltexte 1970 – 2000“, Remscheid 2001
- BKJ (Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung) (Hg.): „Kultur leben lernen“, Remscheid 2002
- Bronfenbrenner, Urie: "Die Ökologie der menschlichen Entwicklung", Stuttgart 1981
- Buchholz/ Klein/ Mayrhofer/ Müller-Egloff/ Popp/ Zacharias: "Manyfold paed-action", Popp-Verlag Nürnberg 1970
- Buschkühle, Carl-Peter: „Die Welt als Spiel“, Bd.1/ 2, Oberhausen 2007
- Glaser, H./ Stahl, K.: „Die Wiedergewinnung des Ästhetischen“, München 1974
- Grüneisl/ Mayrhofer/ Zacharias: "Umwelt als Lernraum", Köln 1973
- Grüneisl, G./ Zacharias, W. (Hg.): „30 Jahre Spiel & Kultur mobil in München“, Spiel- und kulturpädagogisches Lesebuch Nr. 5, München 2002 \*
- Hartwig, Helmut: „Aktion und Texte '68 – Ästhetik als Kommunikation“, in: Lenzen 1990, S.69ff.

- Heydorn u.a. (Hg.): "Zum Bildungsbegriff der Gegenwart", Frankfurt 1967
- Hoffmann, Hilmar: „Kultur für alle“, Frankfurt 1979
- Liebich/ Marx/ Zacharias (Hg.): „Bildung in der Stadt“, München 2005
- Mayrhofer, H./ Zacharias, W.: "Ästhetische Erziehung: Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität", Reinbek 1976
- Mayrhofer, H./ Zacharias, W.: "Projektbuch ästhetisches Lernen", Reinbek 1977
- Marx, Julia/ Zacharias, Wolfgang: „Netzwerke bilden“, München 2006
- Röhrs, Hermann (Hg.): "Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte", Wiesbaden 1979
- Schiller, Friedrich: „Über die Ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen“ (22.Brief), Stuttgart 2000
- Schubert, Armin/ Zacharias, Wolfgang: „Jahresringe Ost – West“, München/ Berlin 2006 \*
- Schwencke, Olaf: "Ästhetische Erziehung und Kommunikation", Frankfurt 1972
- Wetzels, Tanja: „Geregelte Grenzüberschreitungen“, München 2006
- Zacharias, Wolfgang: „Lebensweltliche Didaktik. Die Entstehung didaktischer Strukturen am Beispiel der Pädagogischen Aktion 1970 - 1980“, München 1994
- Zacharias, Wolfgang: „Kulturpädagogik, kulturelle Jugendbildung - Eine Einführung“, Opladen 2001 \*
- Zacharias, Wolfgang: „Kultur und Pädagogik, Kunst und Leben“, Bonn 2001 \*

\* Bezug: PA/ SPIELkultur e.V., Leopoldstr. 61, 80802 München, [info@spielkultur.de](mailto:info@spielkultur.de)  
[www.pa-spielkultur.de](http://www.pa-spielkultur.de)