

## **Künste und Kulturen bilden.**

Eckart Liebau

München, 5.12. 2006

### **1. Kulturpädagogik**

Seine in den gegenwärtigen Debatten immer noch vorherrschende Fassung hat der Begriff in den politischen und pädagogischen Emanzipations- und Modernisierungsentwicklungen der 60er und 70er Jahre gewonnen. Den Ausgangspunkt bildeten einerseits auf Demokratisierung gerichtete kulturpolitische Initiativen, die die Zugänge zu traditionellen und modernen Formen der Hochkultur erleichtern und öffnen wollten und bei denen dementsprechend Fragen der Rezeption im Mittelpunkt standen (Kultur für alle); wesentlich waren andererseits bereichsspezifische kulturelle Bewegungen in Literatur, Musik, Theater usw., aber auch z.B. in der Geschichte, die die kulturelle Praxis selbst durch die Betonung der Kreativität jedes einzelnen verändern wollten, bei denen es vor allem um Fragen der kulturellen Produktion ging (Kultur von allen). Eine wichtige Rolle spielte drittens eine gesellschaftskritisch motivierte zugespitzte Kunst- und Kulturkritik, die nicht nur den Kunst- und Kulturbetrieb, sondern auch die traditionellen legitimen Werke selbst als Ausdruck illegitimer Herrschaft und Unterdrückung interpretierte und sich vor diesem Hintergrund auf die Suche nach neuen Ausdrucks- und Darstellungsformen machte. Die Bewegungen in den Bereichen der Rezeptionsästhetik, Produktionsästhetik und Werkästhetik boten also unterschiedliche, aber sich tendenziell ergänzende Ausgangspunkte für die „neue“ Kulturpädagogik, die in den 80er Jahren im Zuge des damaligen Kulturbooms stark expandierte, die jedoch seit den 90er Jahren ihrerseits unter den ökonomischen Restriktionen des öffentlichen Sektors erheblich zu leiden hatte.

Wesentliche Kennzeichen dieser Kulturpädagogik sind die Orientierung am individuellen und kollektiven kulturellen Lernen, an Kreativität und sinnlicher Wahrneh-

nung, an Subjektivität und expressiver Aktivität in den verschiedensten kulturellen Feldern und Medien: Literatur und bildende Künste, Musik und Tanz, Spiel und Medien, Zirkus und Kochen, Geschichte und Clownerie, Mode und Video, Theater und Film, Töpfern und Computer etc. Die traditionelle Differenz von Hochkultur und Trivial- bzw. Volkskultur und damit von legitimen und illegitimen Künsten wird dabei bewusst zugunsten eines offenen und weiten Kulturbegriffs aufgegeben. Kennzeichnend ist zudem die starke Betonung der Gleichzeitigkeit und Gleichbedeutbarkeit von Prozess- und Produktorientierung. Im Zentrum steht die Entwicklung und Förderung der subjektiven Wahrnehmungs- und Ausdrucksformen nach Maßgabe der subjektiven Interessen und Ausgangslagen – also nicht nach Maßgabe „objektiver“ künstlerischer oder kultureller Qualität.

Institutionell hat diese auf subjektive Entfaltung zielende Kulturpädagogik ihre Zentren insbesondere in der offenen und verbandlichen sozialpädagogischen Kinder- und Jugendarbeit, in der Erwachsenenbildung, in den öffentlichen Kultureinrichtungen, in Vereinen und Verbänden, in freien mal mehr, mal weniger bereichsbezogenen Initiativen. Das gesamte, außerordentlich bunte und unübersichtliche Feld hat sich zunächst in der Praxis und in praxisorientierten Aus- und Fortbildungseinrichtungen entwickelt; besondere Bedeutung haben die Akademie Remscheid und das bayerische Institut für Jugendarbeit Gauting gewonnen, die auch qualifizierte Zusatzausbildungen anbieten. Einige Hochschulen bieten mehr oder weniger spezialisierte kulturpädagogische Studiengänge an. Jedoch sind insgesamt die Akademisierung und auch die entsprechende Forschung nicht sehr weit entwickelt. Dementsprechend haben auch nicht die wissenschaftlichen, sondern eher die pragmatischen und politischen Diskurse im Rahmen der Kulturpolitischen Gesellschaft für die Entwicklung von Theorie und Praxis zentrale Bedeutung gewonnen.

Eine etwas andere Akzentuierung (und auch eine andere Trägerschaft) zeigt sich, wenn kulturpädagogische Ansätze als Mittel für therapeutische, sozialisatorische oder Qualifizierungszwecke eingesetzt werden, etwa bei der Therapie oder auch zur Prävention devianten Verhaltens im Jugendstrafvollzug, zur gezielten Entwicklung von Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung oder auch als Methode in psychotherapeutischen Prozessen. Bekannte Beispiele bilden hier das Rollenspiel, das Psychodrama, die Spieltherapien oder die an tradi-

tionelle Ausdrucksformen anschließenden Therapieformen: Kunsttherapie, Musiktherapie etc.

Dieses aus praktischen Zusammenhängen entstandene Verständnis von Kulturpädagogik hat sich weitgehend unabhängig von einem älteren, sehr viel weiter reichenden Verständnis des Begriffs entwickelt, der in den 20er und 30er Jahren des 20. Jahrhunderts von der Schule der geisteswissenschaftlichen Pädagogik (Spranger, Nohl, Flitner, Litt) entwickelt worden war. Das damalige Konzept war, vom Bildungsbegriff ausgehend, auf die Gesamtheit der pädagogischen, letztlich der gesellschaftlichen Praxis bezogen und zielte darauf, das Erziehungsgeschehen in einem umfassenden kulturgeschichtlichen Rahmen zu verorten und zu legitimieren. Kulturphilosophisch orientierte man sich an einem „objektiven“ Kulturbegriff, der die für das gemeinschaftliche Zusammenleben zentralen Werte und Normen enthalten sollte. Sittlichkeit, Technik, Recht und Erziehung wurden von Eduard Spranger als die vier Geistesrichtungen bestimmt, die als „objektive Kulturgebiete“ pädagogisch erschlossen werden müssen und in die die Erziehung praktisch einzuführen hat. Bis in die 60er Jahre, bis zu der von Heinrich Roth programmatisch artikulierten empirisch-sozialwissenschaftlich-realistischen Wendung in der Pädagogik und der Neu-Begründung der Pädagogik als Sozialwissenschaft und trotz der Erfahrung der Hilflosigkeit gegenüber dem Nationalsozialismus blieb diese geisteswissenschaftliche Konzeption in der deutschen pädagogischen Diskussion dominant; in den 50er Jahren fundierte sie u.a. das Konzept der „mysischen Bildung“. Die „neue“ Kulturpädagogik der 70er und 80er Jahre hat an diese Konzeption nicht angeknüpft; sie ist vielmehr aus der sozialwissenschaftlich fundierten Kritik des alten Konzeptes hervorgegangen. Nun sollte es nicht mehr um die Hinführung zur objektiven, d.h. Hoch-Kultur, gehen, sondern um eine sozial-kulturelle Bildung, die sich die Förderung der Kreativität der Adressaten in den verschiedenen Feldern klassischer und neuer kultureller Praxis zum Ziel setzte. Dass dieser sektorale Begriff der Kulturpädagogik gegenüber dem im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelten, auf die Gesamtheit der pädagogischen Praxis, ja der Gesellschaft bezogenen und damit die Schule von vornherein einschließenden Konzept der geisteswissenschaftlichen Pädagogik eine fundamentale Reduktion darstellte, wurde dabei allerdings übersehen.

Seit den 1980er Jahren finden sich auch Versuche, wieder an den weiten Begriff der Kulturpädagogik anzuknüpfen und ihn, nun unter Einbezug der sozialwissenschaftlichen Tradition und zugleich unter Kürzung der allgemeinen Geschichtsphilosophie, für Konzepte einer umfassenderen Kultivierung des Alltags wieder fruchtbar zu machen. Hier wirken mehrere Tendenzen zusammen. Die sozialwissenschaftliche Wendung hat wesentlich zur Rezeption der anglo-amerikanischen und der französischen Kulturanthropologie und Kultursoziologie in der deutschen Pädagogik beigetragen, wobei der Jugendforschung und der Sozialisationsforschung besondere Bedeutung zukamen. In diesen Kontext gehören auch die Integrationsproblematik und die mit ihr verbundenen Debatten zur Ausländerpädagogik, zur Interkulturellen Pädagogik und neuerdings zur Transkulturellen Pädagogik. Der sozialwissenschaftliche Kulturbegriff liegt schließlich auch den organisations- und bildungssoziologischen Debatten über die Kulturen von Institutionen und Organisationen aller Art (Alltag, Familie, Schule, Hochschule, Betrieb etc.) zugrunde. Andererseits haben die Renaissancen der Bildungstheorie und der Phänomenologie die Debatte um die Kulturpädagogik wesentlich befruchtet. Wir verstehen heute Pädagogik insgesamt als Kulturwissenschaft.

Kulturpädagogik im engeren Sinne wird inzwischen in der Regel unter dem Stichwort Ästhetische Bildung diskutiert, Kulturpädagogik im weiteren Sinne unter den Stichworten der Kultivierung der Praxis oder des Alltags. Wesentliche Unterschiede zur national zentrierten, kulturphilosophisch begründeten Kulturpädagogik der 1920er Jahre und der musischen Bildung der 50er Jahre bestehen dabei in der konstitutiven Interdisziplinarität der Zugänge, der Internationalität der Bezugsdiskurse und der doppelten Orientierung am normativen und am empirischen Kulturbegriff. Angesichts der unter Globalisierungsbedingungen wachsenden objektiven Bedeutung kultureller Differenz und kultureller Orientierung kann man davon ausgehen, dass eine so modernisierte Kulturpädagogik im engeren wie im weiteren Verständnis in Zukunft weiter an Bedeutung gewinnen wird.

## 2. Anthropologische Voraussetzungen

Menschen sind von Natur auf Kultur angelegt. Die – neben der Entwicklungstatsache und der Sterblichkeit - entscheidende biologische Tatsache ist ihre nahezu unendliche Plastizität. Weder die Gene noch das Gehirn als solches legen fest, was aus dem einzelnen Wesen wird; sie definieren lediglich die groben Rahmenvorgaben. Entscheidend sind die kollektiven und individuellen Entwicklungen und Erfahrungen. Nachhaltige Mutationen hat es in der Menschengattung seit mehreren zehntausend Jahren nicht gegeben. Die heute lebenden Menschen hätten also mit der gleichen genetischen Ausstattung auch unter allen anderen uns bekannten historischen und kulturellen Umständen leben können. Aber nicht nur die Menschen selbst, auch die Menschenbilder sind in höchstem Maße historisch und kulturell variabel; ihre Entwicklung ist immer im historischen und kulturellen Kontext zu sehen. Für die Reflexion über den Menschen gilt also eine doppelte Historizität; sie macht nicht nur auf die Varianz und Variabilität menschlicher Existenz aufmerksam, sondern auch auf die ebenso gewaltige Pluralität der Menschenbilder in Geschichte und Gegenwart. Diese doppelte Einsicht nötigt zu Bescheidenheit und Skepsis gegenüber allen starken Behauptungen über das Wesen und die Natur des Menschen.

Menschen sind also natürlich-kultürliche Doppelwesen; sie bilden Kulturen und sie sind auf Kultur angewiesen. Auch hier stellt die ungeheure Vielfalt der Kulturen und der kulturellen Formen das anthropologisch und kulturpädagogisch zentrale Datum dar. Für die Kulturwissenschaften insgesamt ist diese Vielfalt zunehmend in den Mittelpunkt gerückt. Ethnologie und Kulturanthropologie sind zu zentralen Bezugswissenschaften geworden. In den Handlungswissenschaften Politik, Pädagogik und Praktische Theologie ist die Vielfalt zunächst unter den Stichworten einer multikulturellen Gesellschaft bzw. einer Interkulturellen und Interreligiösen Pädagogik aufgegriffen worden. Inzwischen hat sich gezeigt, dass diese Perspektive zu kurz greift. Im Zeitalter der Globalisierung geht es nicht nur um ein geordnetes und friedliches Mit- und Nebeneinander der verschiedenen Kulturen; zentrale Bedeutung gewinnen vielmehr die transdifferenten Prozesse der Überlagerung, Mischung, Amalgamierung, die zu zahllosen Hybrid-Formen führen und die Individua-

lisierung immer stärker vorantreiben; wir diskutieren das inzwischen unter dem Stichwort „Transkulturalität“.

Unter modernen Bedingungen lässt sich daher keine Pädagogik mehr denken, die sich auf ein einziges, geschlossenes Menschenbild beziehen oder gar aus einem solchen deduzieren ließe. Eine positive Bestimmung des Menschen ist also schon aus historisch-anthropologischen Gründen nicht möglich, auch wenn solche Versuche in religiösen und säkularen Zusammenhängen immer wieder unternommen worden sind und unternommen werden. Aktuelle Beispiele bieten die verschiedenen Spielarten des Fundamentalismus in den Offenbarungsreligionen einerseits und der naturwissenschaftliche Determinismus in seinen verschiedenen Spielarten andererseits. Für eine Kulturpädagogik bildet die Grundeinsicht in die doppelte Historizität den Ausgangspunkt. Sie muss sich von der Idee der Möglichkeit eines geschlossenen, verbindlichen Menschenbildes konsequent verabschieden.

Aber natürlich muss alle pädagogische Arbeit die anthropologischen Voraussetzungen jeglicher Lern- und Bildungsprozesse berücksichtigen. Diese lassen sich allerdings nach dem Zusammenbruch geschlossener Menschenbilder (Tod „des“ Menschen) nur noch mittels eines Ausschlussverfahrens, nur noch negativ bestimmen – man fragt nicht danach, was der Mensch wesensmäßig ist oder sein soll, sondern lediglich danach, welche Dimensionen sich empirisch unter allen Umständen finden lassen. Dabei sind pädagogisch nur jene Dimensionen interessant, die auch in irgendeiner Weise beeinflussbar sind. Dementsprechend geht es nicht um die allgemeinsten apriorischen Bedingungen (Raum, Zeit, Kontingenz), sondern immer um historisch und kulturell näher bestimmte Konstellationen. Nach gegenwärtigem Diskussionsstand sind dabei wenigstens fünf Dimensionen in den Blick zu nehmen: Leiblichkeit, Sozialität, Kulturalität, Historizität und Subjektivität des Menschen:

- Leiblichkeit bildet die Grundlage allen pädagogischen Handelns; sie macht auf die doppelte Konstitution des Menschen als zugleich biologischem und kulturellem Wesen aufmerksam und rückt nicht nur den Lebenszyklus von der Zeugung bis zum Tod, sondern zugleich auch die Wahrnehmungsfähigkeit des Menschen und die Grenzen seines Handelns in den Blick: und damit die Notwendigkeit, durch Pädagogik die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit anzuregen, einen guten Umgang mit der eigenen Physis und ihren Grenzen zu fördern

(Gesundheit/Wohlbefinden) und die Verletzlichkeit und den Tod als entscheidende Teile des Lebens zu akzeptieren.

- Sozialität verweist auf die Tatsache, dass Menschen auch als Individuen in allen Lebensphasen grundlegend aufeinander angewiesene Beziehungswesen sind: und damit auf die Notwendigkeit, Soziales zu lernen. Das schließt Kooperations- und Konfliktfähigkeit ein.
- Kulturalität zeigt Menschen als symbolgebrauchende, kommunikative Wesen, die sich mit Hilfe von sprachlichen, bildlichen, klanglichen, gestischen Symbolen ausdrücken und verständigen und die für ihre Sinnverständigung auf eben diese Symbole angewiesen sind. Die Kompetenzen zum Symbolverstehen und Symbolgebrauch müssen freilich ihrerseits erst erworben werden. Dies gilt schon für die gesamte implizite Erziehung und Sozialisation; es gilt indessen noch deutlicher für die explizite Erziehung. Kulturpädagogik wird daher der Kommunikation besondere Aufmerksamkeit widmen müssen.
- Historizität macht u.a. auf die Differenz zwischen der Endlichkeit des individuellen Lebens und der Endlosigkeit der Geschichte aufmerksam, die die Grundlage aller Kultur und aller Pädagogik darstellt, da sie Tradition und Innovation, die Weitergabe und die Weiterentwicklung des kulturellen Erbes sowohl nötig wie möglich macht. Pädagogisch geht es dabei um die Vermittlung und Entwicklung zentraler Kompetenzen (Haltungen, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten) und Wissensbestände. Die kollektive Erfahrung muss von jedem einzelnen Individuum neu angeeignet (und transformiert) werden. Auch wenn es umstritten ist, ob Gesellschaften als ganze aus der Geschichte lernen können, so ist es doch evident, dass Individuen dies können und dass es auch für Gesellschaften ein wünschenswertes und mit allem Nachdruck festzuhaltendes Ziel ist. Jegliche Kulturpädagogik muss von diesen beiden Grundannahmen der individuellen und der kollektiven historischen Bildsamkeit ausgehen.
- Subjektivität kommt nicht nur dem mündigen Erwachsenen, sondern von vornherein und von allem Anfang an jedem Menschen zu, in welchem empirischen Zustand er oder sie sich auch befinden mag. Nur auf dieser Grundlage lässt sich ein pädagogisches Konzept der Entfaltung von Subjektivität grundlegen. Subjektivität ist nicht hintergebar – alles menschliche Empfinden, Denken, Handeln wird von einzelnen Menschen vollzogen und geht mit ihrem Tod

unter, soweit es sich nicht objektiviert hat. Das Recht auf Entfaltung der Subjektivität bildet daher das eigentliche Zentrum und den entscheidenden Fluchtpunkt der politischen, aber auch der pädagogischen Bemühungen um eine humane und friedliche Kultur. Es bildet den Kern der Menschenrechte.

Die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit, die Orientierung an Gesundheit und Wohlbefinden, die Akzeptanz von Verletzlichkeit und Sterblichkeit, Kooperations- und Konfliktfähigkeit, symbolische Kompetenz und Kommunikationsfähigkeit, Traditions- und Innovationskompetenz, und dies alles unter dem übergreifenden Gesichtspunkt der Entfaltung der Subjektivität, stellen systematische Bezugspunkte bzw. Ziele dar, die kulturpädagogisch nicht übergangen werden dürfen. Aus diesen pädagogisch-anthropologischen Dimensionen lassen sich eine Reihe konkreter Hinweise für die Konstruktion einer Kulturpädagogik gewinnen.

### **3. Kulturelles Lernen**

Bildung kann man vor diesem pädagogisch-anthropologischen Hintergrund übersetzen als Teilhabefähigkeit und Teilhabeinteresse in den verschiedenen Lebensbereichen des Alltags, der Kultur und Kunst, der Öffentlichkeit und Politik, der Wissenschaft, der Arbeit und der Religion. Je undeutlicher die Zukunftsperspektiven für die Jugendlichen werden, desto wichtiger wird eine solche breite Definition von Bildung. Sie gewinnt zumal unter den Bedingungen einer höchst unsicheren Zukunft der Arbeitsgesellschaft immer stärkere Bedeutung. Es ist nicht nur für die Zukunft unseres Bildungssystems, sondern für die Gesellschaft im ganzen entscheidend, Bildung nicht nur auf vorberufliche Qualifikation, sondern auf Lebensbewältigung im ganzen zu beziehen.

Pädagogisch stellt sich also die Aufgabe, Kindern und Jugendlichen die Entfaltung ihrer Subjektivität an, in und durch Kultur in ihren verschiedenen Erscheinungsformen zu ermöglichen - und dabei nicht nur spätere Teilhabemöglichkeiten antizipatorisch vorzubereiten, sondern ihnen zugleich aktuelle Teilhabemöglichkeiten zu erschließen und zu eröffnen. Aber wie? Hier kommt die Kultur im engeren Sinne und hier kommen die Künste ins Spiel.



Die Gründerväter der modernen Pädagogik, Rousseau und Pestalozzi, Humboldt und Fröbel, die Reformpädagogen verschiedenster Provenienz, Hermann Lietz, Paul Geheeb, Georg Kerschensteiner, Maria Montessori, Kurt Hahn, Berthold Otto, Peter Petersen usw. - sie alle haben es gewusst. Pestalozzi hat das Stichwort gegeben: Kopf, Herz und Hand müssen gemeinsam gebildet werden, wenn der Bildungsprozess gelingen soll. Denn der Mensch ist nun einmal ein leibliches Wesen, das - auch bei den kühnsten abstrakten Gedanken - nicht aus seiner Haut kann, ein lebendiges, sterbliches Wesen, das zugleich auf Bewegung und auf Sozialität angelegt ist und das nur auf dieser doppelten Grundlage Kultur erzeugen und erhalten kann. Leiblichkeit, Sozialität, Historizität, Subjektivität und Kulturalität stellen, wie oben skizziert, anthropologische Dimensionen dar, die für jeden Bildungs- und Entwicklungsprozess konstitutiv sind.

### 3.1. Leiblichkeit

Leiblichkeit klingt altertümlich, ist es aber nicht: der Begriff macht, wie Günter Bittner ausgeführt hat, darauf aufmerksam, dass der Mensch seinen Leib als Werkzeugleib, mit dem er arbeitet, als Sinnenleib, mit dem er wahrnimmt, und als Erscheinungsleib, mit dem er sich darstellt, wahrnimmt und gebraucht. Leiblichkeit bildet also die Grundlage aller anderen Dimensionen, den anthropologischen Kern. Der Leib, der ich bin, braucht Pflege, Aufmerksamkeit, Entwicklung; und zwar nicht nur als "Grundlage" irgendwelcher abstrakteren Fähigkeiten, auch nicht nur zur Kompensation körperlicher Bewegungsdefizite etc, sondern als zentraler, anthropologisch eigenständiger Elemente humaner Existenz. Er braucht also Übung. Aber was ist der Sinn des Übens?

„Übung macht den Meister!“ Der Satz stammt ursprünglich aus dem Handwerk; in ihm ist die uns allen aus dem Alltag nur allzu vertraute Erfahrung enthalten, dass es eine Differenz zwischen der symbolischen und der praktischen Beherrschung leiblicher Tätigkeiten gibt: Wer sagen kann, wie man sich auf der Bühne bewegen soll, kann sich noch lange nicht bewegen. Wer sagen kann, wie man Geige spielen soll, kann noch lange nicht Geige spielen. Das hat auch etwas damit zu tun, dass eben nicht die Sprache das Medium der leiblichen Tätigkeit und der leiblichen Erfahrung ist, sondern der Leib selbst. Die verbale Vermittlung - und sei sie noch so

reflexiv - bleibt deshalb in allen leiblichen Bereichen ganz unzureichend; die Tätigkeiten müssen getan, sie müssen bis zu einem befriedigenden Können und dann, bei komplexeren Aktivitäten, zur Erhaltung und Weiterentwicklung dieses Könnens immer wieder geübt werden. Es gibt dabei keine Obergrenze einer objektiven Perfektion, sondern nur subjektive Maße (und seien es die der professionellen Kritik). Selbst so scheinbar einfache Tätigkeiten wie das Gehen auf der Bühne bedürfen der regelmäßigen Übung: die Kompetenz steckt hier eben nicht nur im Kopf, sie steckt in den Beinen und Füßen, im Bewegungsablauf, in der Atmung etc.: jeder Instrumentalist, jeder Sänger weiß das aus anstrengender eigener Erfahrung.

Otto Friedrich Bollnow, ein phänomenologisch orientierter Philosoph und Pädagoge, hat sich intensiv mit den Möglichkeiten der Entwicklung einer menschlichen Sinnlichkeit auseinander gesetzt. Er schreibt: "Die in der menschlichen Leibesorganisation gegebenen Sinnesorgane...werden...erst durch die menschliche Arbeit, worunter hier vor allem die Werke der Kunst zu verstehen sind, zu eigentlich menschlichen Sinnen. Erst durch das Hören der Musik wird das Ohr zu einem für die Schönheit der Musik empfindlichen Organ. Erst durch die Betrachtung der Werke der bildenden Kunst wird das Auge zu einem für die Schönheit der Form und der Farbe aufgeschlossenen Organ". Oder allgemeiner: "Erst durch die Beschäftigung mit den Werken des objektivierten Geistes, in diesem Fall mit den Werken der Kunst als Erzeugnissen menschlicher Gestaltung, werden die Sinne zu Organen einer differenzierten Auffassung". Der Mensch ist erst dann "im vollen Sinne Mensch, wenn er die ganze Breite der bisher verkümmerten Sinne zur Entfaltung gebracht hat." Es ist ein "Kreisprozess" zwischen gestalteter Wirklichkeit und Entwicklung der entsprechenden Auffassungsorgane im Menschen: "Die gelungene Gestaltung einer bisher ungestalteten oder weniger gestalteten Wirklichkeit entwickelt im Menschen ein ihr entsprechendes Organ des Auffassens, und so leben wir in einer Welt, wie die Kunst uns sie zu sehen gelehrt hat". Das lässt sich unmittelbar auf die Leibeskünste beziehen.

In dieser kleinen Formulierung - "Wir leben in einer Welt, wie die Kunst uns sie zu sehen gelehrt hat" - ist ein höchst komplizierter Verweisungszusammenhang eingefangen, der nicht nur das phänomenologische Glaubensbekenntnis umfasst - wir leben eben nicht in einer Welt, wie sie ist, sondern in einer Welt, wie wir sie sehen und die sich damit, als unsere, von allen anderen Welten unterscheidet -, sondern

zugleich auf überraschende Weise den Lehrmeister eingrenzt: nicht der Alltag, nicht die Arbeit, nicht die Wissenschaft gibt hier den Lehrmeister, sondern die Kunst. Die menschliche Entfaltung der Sinne kann nur in der Auseinandersetzung mit der entfalteten Kunst gelingen. Die Entwicklung der Sinne, der Sinnlichkeit, ist kein bloßes Naturereignis, das natürlichen Entwicklungsgesetzen folgte, sondern die Entwicklung der Sinne ist ihrerseits kulturell konstituiert. Das Auffassungsvermögen entsteht und entwickelt sich erst in der Begegnung und der Auseinandersetzung mit den kulturellen Objektivierungen.

Man muss genau hinhören: Was Bollnow hier entfaltet, ist nicht eine nur um das Individuum zentrierte schlichte Logik der Aneignung im Sinne von Sich-Verfügbar-Machen und des Lernens im Sinne von Kompetenzentwicklung, sondern er entwickelt eine dialektische Figur, in der die kulturellen Gegenstände in ihrem eigenen Recht stehen bleiben und in der es darum auch interessiert, "was die Dinge von sich aus sind und was sie vielleicht auch dem Menschen zu sagen haben": Es geht nicht um Qualifikation, sondern um die Bildung der Sinne: zugleich um die subjektive und um die objektive Seite der Kultur.

Bollnow stellt allerdings nur die rezeptive Seite, also die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit in den Mittelpunkt; er argumentiert ausschließlich rezeptionsästhetisch. Man kann sein Argument zuspitzen, wenn man es auch auf die produktionsästhetische Seite, die kulturelle Handlungsfähigkeit bezieht. Dann geht es um das Spielen der Musik, um das selbsttätige Malen, das eigene Tanzen, das aktive Theaterspielen und um das eigene Spielen mit der leiblichen Bewegung im Sport. Der Leib, der ich bin, ist ja nicht nur mein Organ der Auffassung, mein Sinnenleib, er ist vor allem das Organ meines Handelns, mein Werkzeugleib. Und meine Sinne werden sich umso differenzierter entfalten, umso differenzierter ich regelmäßig praktischen Gebrauch von ihnen mache. Eine gewisse Regelmäßigkeit, eine möglichst rhythmische Routine, muss sein; nur auf der Grundlage von Wiederholung, von Gewohnheit, von regelmäßiger Übung kann selbstverständliches Können und selbstverständlicher Genuss entstehen. „Übung“, schreibt der Sportpädagoge Jürgen Funke-Wieneke, „ist eben: eine Lösung vermuten, sie eigensinnig und eigensinnlich verfolgen, Glück damit haben, oder sich täuschen und neu beginnen mit anderer Sicht und anderer Absicht, und dies immer so fort, bis man dort ist, wo man hinwill. Und wenn man etwas wissen will, selber fragen. Nicht schon informiert

werden über etwas, wozu man noch gar keine Frage hat. Nicht schon die Aufmerksamkeit auf etwas richten sollen, was noch gar kein Thema ist. Die eigenen Sinne sprechen lassen, und die Klugheit des Körpers nützen, und sich endlich sicher, stark und frei fühlen, weil man aus eigenen Stücken kann, was man will, und das die Lektion ist, und nicht bloß, dass man irgendetwas fertig bringt.“ Wer je Kinder hat Fahrradfahren üben sehen, oder Skaten, oder Elfmeterschießen, oder auch aus eigenem Antrieb Klavierspielen, weiß, wovon die Rede ist.

Aber es gibt noch eine dritte Dimension der Leiblichkeit, die bei Bollnow ebenfalls nicht vorkommt: der Leib ist auch Erscheinungsleib. Damit kommt die Werkästhetik ins Spiel. Der Leib ist die Form, in der ich der Welt, aber auch mir selbst erscheine. Er ist die Form, in der ich mich der Welt zeige und damit den Blicken und Wahrnehmungen der Anderen aussetze - und zwar im Bewusstsein dieser Tatsache. Nicht nur beim direkten Blick auf den eigenen Leib, auch beim Blick in den Spiegel bin ich als Subjekt des Blicks zugleich Objekt des Blicks, wiederum im Bewusstsein dieser Tatsache. Diese Konstellation bildet die Grundlage aller nur denkbaren leibbezogenen Phantasien, aber auch Ängste; das kennt jede, jeder aus der eigenen Erfahrung. In den aufführenden Künsten - im Schultheater, in Chor und Orchester, aber auch im Sport - bildet diese Konstellation eine der größten und schwierigsten pädagogischen Herausforderungen auf dem Weg zu dem Ziel, einen humanen Umgang mit der eigenen und der fremden Leiblichkeit einzuüben - die in der Szene geforderte Umarmung oder gar der notwendige Kuss können für Neunt- oder Zehntklässler eine ganz außerordentliche Herausforderung darstellen. Oft ist es der Rahmen, der den Ausdruck überhaupt möglich macht; er stellt die nötige Differenz und Distanz zum Alltag erst her, der die neue Ausdrucks- und Darstellungsform erst eröffnen kann.

### 3.2. Sozialität

Zweitens geht es in pädagogisch-anthropologischer Hinsicht immer um Sozialität. Menschen leben in Beziehungen; sie können gar nicht anders. Dass die performativen Künste Orte der Verbindung von Sozialität und Individualität und zugleich Orte der mimetischen Aneignung von Sozialität und Individualität sind, bedarf kaum weiterer Ausführung. Das Geschehen ist von vornherein nur als ein kollekti-

ves denkbar, das Spiel kann sich und seinen Zauber nur im Zusammenwirken der einzelnen Akteure entfalten. Der Zauber liegt in der Dialektik des Spiels: Wie die Akteure ihr Spiel hervorbringen, so bringt das Spiel seine Akteure hervor. Es folgt seinen eigenen Regeln und es zwingt die Akteure unter seine Regeln – nur dann kann es überhaupt zustande kommen. Es schafft sich damit auch seine eigenen Voraussetzungen, die Bühne, die Beleuchtung, den Ton, die Werbung, die Organisation, je verbunden mit konkret zu erfüllenden sozialen Anforderungen. Im Kern freilich geht es um das Bühnengeschehen. Das sieht in den einzelnen Künste je anders aus; das auszuführen, fehlt hier die Zeit. Dass in der Aufführung noch ganz andere Aspekte der Sozialität eine zentrale Rolle spielen - insbesondere das Publikum -, ist evident.

### 3.3. Historizität

Die dritte Dimension bildet die Historizität, die Geschichtlichkeit von Gesellschaften und Menschen. Zeit und Zeitlichkeit sind in mehrerer Hinsicht konstitutiv für alle pädagogischen Prozesse. Die Endlichkeit des individuellen Lebens und die Unendlichkeit der Geschichte bilden die Grundlage aller Kultur und aller Pädagogik. Sie machen die Weitergabe und Weiterentwicklung des kulturellen Erbes sowohl nötig wie möglich.

Historizität erscheint in der ästhetischen Bildung in sehr unterschiedlicher Weise. Zum einen gelten selbstverständlich alle historischen Zeitformen auch hier. Das gilt für die Differenz zwischen objektiver und subjektiver Zeit, zwischen Weltzeit und Lebenszeit ebenso wie für die Differenz der Generationszeiten. Diese Normalform zeitlicher Situierung erfährt in der ästhetischen Bildung radikale Erweiterungen um all jene Zeitformen, die überhaupt möglich sind: reale und fiktive Vergangenheiten, Gegenwarten und Zukünfte. Die Komplexität der zeitlichen Bezüge wächst darüber hinaus fundamental, sobald nicht nur die werkästhetische, sondern auch die produktions- und die rezeptionsästhetische Sicht einbezogen werden. Historizität stellt also in einem doppelten Sinn eine anthropologische Grundlage der ästhetischen Bildung dar – diese ist selbst ein historisches Phänomen und sie kann auf nahezu einzigartige Weise die Erfahrung der Geschichtlichkeit eröffnen.

### 3.4. Subjektivität

Die vierte Dimension der Pädagogischen Anthropologie ist die Subjektivität. Auch sie steht unter der doppelten Frage des empirischen und des normativen Zugangs. Empirisch geht es um alles das, was dem einzelnen Menschen in seiner Entwicklung und seiner Gegenwart eigen ist, was seine Denk-, Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsformen vor dem Hintergrund von Biographie und Lebenslauf als unverwechselbar und einmalig kennzeichnet. Alles Lernen, alle Bildung, alle Gewohnheit und alle Erfindung muss subjektiv vollzogen werden. Die Frage nach der Subjektivität wirft zugleich die Frage nach dem Verhältnis des empirisch-subjektiv-einmaligen Menschen zum normativen Entwurf des Menschen auf, und die Frage nach der Entwicklung und der pädagogischen Beeinflussbarkeit dieses Verhältnisses: das Kernproblem aller Pädagogik und zugleich ein Kernproblem der ästhetischen Bildung von der Antike bis heute. Ästhetische Bildung gab und gibt es, weil ihr ein positiver Einfluss auf die Entwicklung der Subjektivität der Akteure und des Publikums zugesprochen wurde und wird. Erwartet werden Wirkungen, die zur Veränderung der Person und der Welt führen: Bildung im Humboldt'schen Sinne ist immer zugleich Selbst- und Weltveränderung; das eine ist ohne das andere nicht möglich.

### 3. 5. Kulturalität

Ein Weiteres kommt hinzu, das unmittelbar zur fünften pädagogisch-anthropologischen Dimension führt: Ästhetische Bildung geht mit Symbolen und Zeichen und mit Fiktionen, mit Phantasien, Imaginationen, Ideen um. Die bildende Wirkung ist dabei nicht an das aktuelle Verständnis gebunden - man muss nicht gleich alles verstehen und verstanden haben, was man wahrnimmt oder spielt; es reicht erst einmal, wenn man es spielen kann. Und manches entzieht sich auch auf Dauer: Ästhetische Wirkungen lassen sich ja gerade nicht vollständig rational oder auch nur sprachlich darstellen. Menschen sind symbolgebrauchende Wesen, die auf den Bühnen der Welt mit Bildern und Sprachen auftreten, sich mit Hilfe von sprachlichen, bildlichen, klanglichen, gestischen Symbolen ausdrücken und verständigen, die für ihre Sinnverständigung auf eben diese Symbole angewiesen

sind, dabei dennoch an Grenzen des Verständnisses und der Verständigung stoßen und aus diesem Grund zugleich das Andere, das die menschlichen Möglichkeiten Überschreitende, ahnen, fühlen. Der Umgang mit Zufall und Geschick, mit den Grenzen der menschlichen Existenz, mit dem Menschen als Spielball der Götter, ist daher nicht nur ein alteuropäisches, sondern ein ubiquitäres Thema.

#### **4. Künste und Kulturen bilden**

Dass der Mensch ein natürlich-kulturelles Doppelwesen ist, dass er ein leibliches, sterbliches, sich selbst spürendes (oder mit Plessner: exzentrisch positioniertes) Wesen ist, dass er nicht allein ist, sondern mit anderen Menschen, mit der Natur und den Dingen und mit dem Anderen, auch dem Heiligen lebt, dass er ein Gewordener und Werdender ist, dass er durch Subjektivität gekennzeichnet ist und dass er ein sich ausdrückendes und sich verständigendes Wesen ist, bedarf entsprechender pädagogischer Antworten. Daher nun sechs Thesen zum Schluss:

1. Wir wissen sehr viel über die Bildungsbedeutung der Künste. Die entscheidende Aufgabe besteht darin, allen Kindern und Jugendlichen ihren eigenen produktiven und rezeptiven Zugang zu den Künsten zu eröffnen, also die ästhetische Bildung innerhalb und außerhalb der Schule massiv und nachhaltig zu stärken und zugleich dauerhaft institutionell abzusichern. Wir brauchen die Künste für alle Kinder und Jugendliche!
2. Eine zentrale Perspektive stellt dabei der systematische Ausbau der darstellenden Künste dar. Dabei kommt dem Theater in der Schule höchste Bedeutung zu. Also: Bühne frei für jedes Kind und jede(n) Jugendliche(n)! Wir brauchen Theater als drittes künstlerisches Fach neben Musik und Kunst in allen Schularten und auf allen Schulstufen !
3. Den Künsten kommt neben den Wissenschaften im Blick auf eine pädagogisch gehaltvolle Schulentwicklung entscheidende Bedeutung zu. Für die Schulentwicklung wird ein substantieller Bildungsbegriff gebraucht: Wir

brauchen die Schule als kulturelles Zentrum für Schüler, Lehrer, Eltern und Öffentlichkeit!

4. Für den Ausbau der ästhetischen Bildung stellt die Entwicklung einer systematischen Kooperation zwischen den Lehrern der künstlerischen Fächer, den Künstlern der entsprechenden Sparten und den außerschulischen Kulturpädagogen eine entscheidende Herausforderung dar. Wir brauchen die Stadt als ästhetisch-kulturellen Bildungsraum!
5. Die ästhetische Bildung bietet im Blick auf die inter- und transkulturellen Aufgaben und Herausforderungen entscheidende Perspektiven. Die performativen Praktiken bieten zugleich beste Lern- und beste Verständigungschancen. Wir brauchen die ästhetische Bildung für die Integration!
6. Für die Kunst des Unterrichtens und Erziehens brauchen alle Lehrer nicht nur wissenschaftliche, sondern auch ästhetische Bildung. Wir brauchen eine ästhetisch-kulturelle Reform der Lehrerbildung!

Der Vortrag beruht im Wesentlichen auf folgenden Texten:

Eckart Liebau: Die Kultivierung des Alltags. Das pädagogische Interesse an Bildung, Kunst und Kultur. Weinheim und München 1992

Ders.: Erfahrung und Verantwortung. Werteerziehung als Pädagogik der Teilhabe. Weinheim und München 1999

Ders. u.a. (Hg.): Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule. Weinheim und München 2005