

Praktisch-künstlerische Bildung – ihre Bedeutung für die Gegenwart¹

Eckart Liebau

München, Forum Bildungspolitik, 21.10. 2006

Wenn man über praktisch-künstlerische Bildung sprechen will, muss man über den Leib reden. Die Rede vom Leib ist aus dem Alltag weitgehend verschwunden. Geredet wird über den Körper. Es macht jedoch eine fundamentale Differenz aus, ob vom Leib oder vom Körper gesprochen wird. Die Rede vom Körper stammt aus der naturwissenschaftlich orientierten Medizin; sie betrachtet den Menschen als eine Bio-Maschine, die nach objektiven naturwissenschaftlichen Gesetzen funktioniert und deren Störungen dementsprechend mit biologischen/chemischen/physikalischen Interventionen zu beheben sind. Darum soll es hier nicht gehen. Die Rede vom Leib stammt demgegenüber aus der phänomenologischen Philosophie; sie betrachtet den Menschen als ein fühlendes, spürendes, sich selbst und die Welt wahrnehmendes und in die Welt eingreifendes, also handelndes Wesen, dessen Subjektivität unhin-tergebar und unübersteigbar ist, zugleich präsent in Zeit und Raum.

¹ Der Vortragstext beruht auf zwei hier zusammengeführten und geringfügig modifizierten Ausgangstexten: E. L.: Leibliches Lernen. In: Göhlich, M. (Hg.): Lernen. Wiesbaden

Die Leiblichkeit des Lernens

Vom Leib kann man sich nicht lösen, er ist immer da. Er ist nicht etwas, was man hat, sondern etwas, das man ist. Allerdings geht das Ich im Leib nicht auf, auch wenn er immer die Grundlage bildet. In vielen Situationen bleibt er unbemerkt, macht sich allenfalls störend bemerkbar. Im Alltag gilt dies einerseits bei instrumentell-technischen Aktivitäten, andererseits bei »rein geistigen« Aktivitäten, die »leibvergessen« (Heiko Ernst) vollzogen werden. Dennoch beruhen auch sie auf leiblicher Präsenz. Das mit der Leibvergessenheit verbundene Risiko ist daher hoch; denn der Leib braucht auch als solcher Pflege, Zuwendung, Aufmerksamkeit. Wenn die feinen Signale zu lange überhört oder missachtet werden, werden sie durch gröbere abgelöst: Funktionsstörungen, Haltungprobleme, Krankheiten. Wahrnehmung, Bewegung und Auftritt bilden drei leibliche Modi, denen, wie Günter Bittner ausgeführt hat, auch drei – mal mehr, mal weniger miteinander verschränkte – Dimensionen des Leibes entsprechen: der Sinnenleib, der Werkzeugleib und der Erscheinungleib. Jürgen Funke-Wieneke hat diese Dimensionen um den Symbolleib und den Beziehungsleib ergänzt. Wenn also von leiblichem Lernen die Rede sein soll, geht es immer um die Bildung und Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmung, der aktiven Handlungsfähigkeit, der Fähigkeit zur Stilisierung und Gestaltung des Auftritts, um die Fähigkeit zu körpersprachlichem Ausdruck und um die Fähigkeit zur Inter-Subjektivität. Leibliches Ler-

2007 (im Druck) sowie E.L.: Tutzinger Thesen zur Ästhetischen Bildung (Mimeo, Tutzing 2006), zu finden auf meiner Home-Page

nen findet dabei vor dem Hintergrund der biologischen Ausstattung und vermittelt mit der »Entwicklungsatsache« (Bernfeld) statt. Der menschliche Lebenszyklus hat eine biologische Grundlage mit einem Wachstums- und Verfallsprogramm und er ist durch die zentralen Ereignisse der Zeugung, der Geburt und des Todes bestimmt. Dieser Lebenszyklus kann aber nur in Gesellschaft gelebt werden; Menschen sind von Natur aus auf Kultur angelegt. Die allgemeine Form des Lebenszyklus ist vollständig gesellschaftlich bestimmt; der individuelle Lebensverlauf wird freilich wesentlich durch kontingente Ereignisse und subjektive Haltungen und Praktiken mitgeformt. Die – neben der Entwicklungsatsache und der Sterblichkeit – entscheidende biologische Tatsache ist die nahezu unendliche Plastizität menschlicher Lebensformen. Das gilt kollektiv wie individuell: 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. Diese Tatsache macht auf die unendliche Varianz und Variabilität menschlicher Existenz aufmerksam, die zugleich mit einer unendlichen Varianz und Variabilität subjektiver Wahrnehmungen und Praktiken verbunden ist.

Menschen sind also natürlich-kulturelle Doppelwesen; sie bilden Kulturen und sie sind auf Kultur angewiesen. Auch hier stellt die

ungeheure Vielfalt der Kulturen und der kulturellen Formen das anthropologisch zentrale Moment dar. Ein weiteres Kennzeichen ist die Gleichzeitigkeit von absoluter Einzigartigkeit und absoluter Gesellschaftlichkeit; die Subjektivität kann ihre Form nur durch das Leben in der Gesellschaft gewinnen. Pädagogisch folgt daraus, dass alles leibliche Lernen – ebenso wie alle anderen Formen subjektiven Lernens – nur durch die Aktivität des Lernenden bewirkt werden kann, dass der Lernende dabei aber gleichzeitig fundamental auf die Möglichkeiten angewiesen ist, die die jeweilige Gesellschaft ihm bietet. Die Gleichzeitigkeit von Rezeptivität und Spontaneität (Schleiermacher), Passivität und Aktivität, Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit bildet dementsprechend in allen Entwicklungsphasen die entscheidende anthropologische Grundlage. Leibliches Lernen hat zwei zentrale Modi, die Wahrnehmung, Erfindung, Entdeckung des Neuen und dann seine Einverleibung, die Übung. Sinnesvermittelte Wahrnehmung und leibvermittelte Handlung stehen dabei im Zentrum. Wenn »Übung den Meister macht«, ist in diesem Satz die uns allen aus dem Alltag vertraute Erfahrung enthalten, dass es eine Differenz zwischen der symbolischen und der praktischen Beherrschung leiblicher Tätigkeiten gibt: Wer sagen kann, wie man einen Nagel in die Wand schlägt, kann es noch lange nicht tun. Wer Kochrezepte lesen kann, kann noch lange nicht kochen. Und wer über den Geruchssinn sprechen kann, kann nicht automatisch differenziert riechen. Das hat auch etwas damit zu tun, dass nicht die verbale 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 die-

sen Bereichen ganz unzureichend; die Wahrnehmungen müssen vollzogen, die Tätigkeiten getan und beide 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. Selbst so scheinbar einfache Tätigkeiten wie das Laufen bedürfen der regelmäßigen Übung: Die Kompetenz steckt hier nicht nur im Kopf, sie steckt in den Beinen und Füßen, im Bewegungsablauf, in der Atmung, etc.

Dabei geht anthropologisch in der Regel die praktische Beherrschung der symbolischen Beherrschung voraus; ontogenetisch – aber auch phylogenetisch – kommt häufig erst das Können, dann das Denken, Erkennen, Reflektieren. Sensualität und Praxis bilden die Grundlagen der Kognitionen. Das deutlichste Beispiel bietet hier das leibliche Lernen des kleinen Kindes, das sich seine Welt durch Erhören, Ertasten, Erfühlen, Erriechen, Erschmecken, Ersehen und schließlich auch Erkrabbeln und Erlaufen erschließt und dabei unablässig seine leiblichen Organe übt. Das Verhältnis von praktischer und symbolischer Beherrschung ist freilich nicht in allen Lebensbereichen gleich; z.B. entziehen sich das Können und die Kreativität in den praktischen und in den freien Künsten, aber auch in den Alltagsroutinen weitgehend einer verbalsprachlichen Artikulation – ihr zentrales Kennzeichen ist ja gerade ihre Non-Verbalität.

Aber wie kommt es ontogenetisch zu dem davor liegenden Modus, zur Wahrnehmung, Erfindung, Entdeckung des Neuen? Wie kommt es dazu, dass Menschen etwas zum ersten Mal wahrnehmen oder tun? Offenbar ist eine Krise die unabdingbare Voraussetzung – eine

Begegnung mit einer herausfordernden, mit den zur Verfügung stehenden – mehr oder weniger routinierten – leiblichen Dispositionen nicht zu bewältigenden Situation. Sie kann sich zufällig, situativ, ergeben; sie kann, mehr oder weniger bewusst, gesucht werden; sie kann aber auch pädagogisch geplant, inszeniert werden – wenn Menschen im Alltag, im Unterricht, im Beruf bewusst vor leibliche Anforderungen gestellt werden, für die sie Neues lernen müssen. Jedoch gehen die zentralen Bildungsprozesse in Kindheit und Jugend nicht aus der expliziten, sondern aus der impliziten Erziehung und aus den allgemeinen Sozialisationserfahrungen hervor; die wichtigste Lernform ist hier das leibliche mimetische Lernen. Gelernt wird durch Praxis, durch Nachmachen und Mittun, nicht nur durch Nachahmung, sondern auch durch »Mit-Ahmung« (Titze), die immer auch Erfindung und damit Abweichung einschließen kann. Der Begriff »Krise« klingt dramatisch; die Situation muss freilich nicht im Mindesten dramatisch sein. Meistens sind die Differenzen und Entwicklungsschritte klein. Aber es muss eine Herausforderung geben, die zur Wahrnehmung einer Differenz führt und es muss ein Interesse daran geben, die Schwierigkeit in Wahrnehmung, Bewegung, Auftritt, Symbolisierung und Beziehung praktisch zu überwinden. Ontogenetisch entscheidend ist also die Frage, wie es zur Differenzierung der entsprechenden Fähigkeiten und Interessen kommt.

Leibliche Weltzugänge

Wahrnehmung, Bewegung/Handlung, Auftritt/Erscheinung, Symbolisierung und Beziehung stellen je unterschiedliche Perspektiven auf das leibliche Lernen in den Mittelpunkt. Es handelt sich um analytische Trennungen. In der Praxis sind diese fünf Dimensionen eng miteinander in den unterschiedlichsten Konstellationen verknüpft; sie spielen gleichzeitig und gleichräumlich zusammen. Watzlawicks These, dass man nicht nicht kommunizieren könne, gilt analog für alle fünf Dimensionen der Leiblichkeit: Man kann nicht nicht wahrnehmen; man kann sich nicht nicht bewegen; man kann nicht nicht erscheinen; man kann nicht nicht symbolisieren; man kann nicht nicht in Beziehungen leben.

Sinnliche Wahrnehmung

Seit der Antike werden in unserem Kulturkreis beim Menschen fünf Sinne unterschieden: Tasten, Riechen und Schmecken als Nahsinne, Hören und Sehen als Fernsinne. In modernen Zeiten ist diese Liste regelmäßig durch den Gleichgewichtssinn ergänzt worden – aber es gibt viele und höchst unterschiedliche, konkurrierende Modelle der Sinnesorgane und der Sinnlichkeit des Menschen, allein schon in unserem Kulturkreis, noch mehr freilich, wenn man darüber hinaus schaut. Im Tierreich gibt es schließlich eine Fülle weiterer, den Menschen unzugänglicher Sinnesorgane und Sinneswahrnehmungen.

Die Sinnesorgane nehmen Reize aus der Umwelt auf und leiten sie an das Gehirn weiter, wo sie spontan interpretiert und zu sinnhaften Eindrücken, d.h. Wahrnehmungen verarbeitet werden. Entschei-

dend ist dabei die Selektivität der Wahrnehmung; Wahrnehmung ist kein objektiver Spiegel, sondern eine subjektive Aktivität. Dabei wirken immer alle Sinne zusammen, d.h. Wahrnehmung geschieht ganzheitlich, »synästhetisch«; aber sie kann sich dabei auf eine bestimmte Dimension fokussieren und die Aufmerksamkeit entsprechend richten. Aus der unendlichen Fülle der Reize wird eine höchst selektive Auswahl getroffen, die sich – alles in allem – am Interesse der wahrnehmenden Person orientiert und vor diesem Hintergrund sinnstiftend interpretiert wird. Für eine differenzierte Wahrnehmung ist also ein differenziertes Interesse entscheidend. In der traditionellen philosophischen Anthropologie galten die Nahsinne als die niedrigen, naturnahen, die Fernsinne als die höheren, kulturnahen Sinne; noch Kant hat diese Sichtweise beibehalten. Diese Unterscheidung wird in der modernen, historisch und phänomenologisch orientierten Anthropologie so nicht mehr getroffen; heute gelten die klassischen fünf Sinne ausnahmslos als doppelt, d.h. zugleich natürlich und kulturell, konstituiert.

Die Differenzierung der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit bildet eine der zentralen Entwicklungsaufgaben in der menschlichen Ontogenese. Wesentlich für die Entwicklungsprozesse sind dabei einerseits die objektiven Reize, also die objektive Qualität der Umgebung, auf die das Kind bei seiner Entwicklung trifft; entscheidend ist aber vor allem, welche subjektive Bedeutung diese Reize gewinnen (können), ob sie also als angenehm oder unangenehm, positiv oder negativ, schön oder hässlich, attraktiv oder ekelhaft gewertet werden. Beide Dimensionen sind wesentlich historisch und sozialkulturell bestimmt: Die objektiven Verhältnisse, in die Kinder mit ih-

rer Geburt geraten, stellen ebenso das Ergebnis einer bestimmten historisch-sozialen Situation dar wie die in Geschmacksmustern verfestigten Wertungen, mit denen sie es in der primären Sozialisation zu tun bekommen. Die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit und der Wahrnehmungsinteressen muss daher immer vor dem Hintergrund des jeweiligen konkreten historischen und sozial-kulturellen Kontextes gesehen werden: Das Kind erwirbt in der Regel zunächst genau jene Wahrnehmungsmuster, die in der sozial-kulturellen Umgebung gelten, in der es aufwächst. Dies ist die Basis dafür, welche Entwicklung seine Wahrnehmungsfähigkeit und sein Wahrnehmungsinteresse nehmen können; alles Spätere baut darauf auf, auch dann, wenn es um Distanzierung und Umlernen gehen sollte.

Diese milieuspezifischen Muster sind ihrerseits in jedem Fall vor dem Hintergrund der vorherrschenden kulturellen Werte und Normen einer Gesellschaft zu interpretieren: Der Horizont, auf den die Wahrnehmungsmuster zu beziehen sind, wird in mehr oder minder komplizierten Vermittlungen letztlich durch den Geschmack der kulturell dominierenden, den „tonangebenden“ Schichten bestimmt (Bourdieu). Dementsprechend sind es die jeweils in einer Gesellschaft vorfindbaren, differenziertesten Formen der praktischen, und, in der Moderne, der freien Künste, die den Rahmen und damit zugleich den Maßstab für die Entwicklung der individuellen Wahrnehmungsfähigkeit setzen: „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.“ (Bollnow) 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.“ (Bollnow) Was immer man von der normativen Tendenz dieser Aussagen halten mag – wenn man sie auf ihren empirischen Kern reduziert, erfährt man nicht nur Wesentliches über die ontogenetische Entwicklung der sinnlichen Wahrnehmung, sondern auch Wesentliches über die phylogenetische Entwicklung: Die Entwicklung der Organe des Auffassens hängt an der Entwicklung der ästhetischen Formen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit selbst und die Wahrnehmungsmuster werden je nach dem Stand dieser Entwicklung und der eigenen Stellung in den gesellschaftlichen Kräftefeldern erlernt – Kinder aus den dominierenden Milieus erwerben andere, in der Regel distinguiertere Muster als die Kinder der unteren Klassen, Milieus oder Stände. Norbert Elias hat die entsprechenden Entwicklungsprozesse am Beispiel der Zivilisierung der europäischen Tischsitten präzise rekonstruiert. Soziogenese und Psychogenese können nur im Zusammenhang verstanden werden.

Die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit kann pädagogisch auf unterschiedlichste Weise gefördert werden; es gibt auch vielfältige Modelle und Ansätze in diesem Bereich. Auch hier bietet die klassische Reformpädagogik noch immer wichtige Anregungen. Alfred Lichtwark und die Kunsterzieher haben nicht nur die produktive,

sondern vor allem auch die rezeptive Dimension menschlichen Lernens im Blick gehabt; Maria Montessori zielte mit ihren Sinnesmaterialien auf die Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit; Martin Wagenschein hat die Wahrnehmung von Naturphänomenen in den Mittelpunkt seiner Didaktik gestellt.

Bewegung und Handlung

Wenn man Leiblichkeit auf die Dimension des Werkzeugleibs bezieht, rücken die Fragen nach Bewegung und Handlungsfähigkeit in den Mittelpunkt. Nun geht es um die produktive Seite, um das Tun, um den aktiven Weltzugang. Es geht um den Gebrauch des Leibes als Organ des spielerischen, expressiven, praktischen Weltzugangs. Menschen sind von Natur aus, als Lebewesen und Säugetiere, auf Bewegung angelegt; sie können nur als sich permanent innerlich (Atmung, Herzschlag, Blutkreislauf, etc.) und äußerlich bewegende Wesen leben. Ihre gesamte leibliche Disposition ist auf Handeln, auf aktives Eingreifen in die Welt angelegt. Evolutionär sind Menschen auf leibliche Tätigkeit, auf körperliche Arbeit eingestellt: Nahrung, Kleidung, Wohnung müssen der äußeren Natur aktiv abgewonnen werden.

Die modernen Lebensverhältnisse sind eher schlecht auf diese Disposition eingerichtet; die Arbeit mit den eigenen Händen hat infolge der Modernisierung sowohl im Haushalt als auch in der beruflichen Sphäre radikal an Bedeutung eingebüßt. Das setzt sich offenbar nicht nur fort, sondern scheint sich noch zu beschleunigen. Der Satz vom Bewegungsmangel durch viel zu langes und unun-

terbrochenes Sitzen gehört daher längst zu den alltäglichen, geradezu sprichwörtlichen Binsenweisheiten. Dies gilt auch und gerade für die Kindheit, in der Verhäuslichung, Mediatisierung und Verinselung wesentliche Prozesse darstellen, die den Bewegungsmangel forcieren. Indessen sind auch das schulische Lernen im Jugendalter sowie das Berufsleben der Erwachsenen zunehmend durch sitzende Tätigkeiten gekennzeichnet. Seit langem findet sich als Pendant zum Bewegungsmangel im Alltag eine kompensatorische, ökonomisch geförderte und ausgebeutete Bewegungswut in der Freizeit, die zu immer neuen Formen körperlicher – und hier gerade auch Extremsportlicher – Aktivität führt. Auch die Fitness- und Wellness-Bewegung lässt sich in diese Richtung deuten.

Grundlegend gilt für die Bewegung und Handlung Ähnliches wie für die Wahrnehmung. Man kann hier Bollnows Argument des Zusammenhangs von ontogenetischen und ästhetischen Entwicklungen aufnehmen und weiterführen: Dann geht es um das Spielen der Musik, um das selbsttätige Malen, das eigene Tanzen, das aktive Theaterspielen, um das eigene Spielen mit der und in der leiblichen Bewegung in Spiel und Sport. Aber selbstverständlich kann und muss man dieses Argument auch auf die praktischen Künste beziehen, auf die praktischen, leiblichen Tätigkeiten im Alltag und im Beruf. Der Leib wird hier als Organ des Handelns sichtbar. Der Gebrauch der Hände und Füße, der Arme und Beine, des Rumpfes und des Kopfes als Instrumente zu praktischen Zwecken muss eingeübt werden. Das Kind muss das Laufen erst lernen. Fähigkeiten und Fertigkeiten – vom Schleifenbinden über das Zähneputzen, von einfacher Haus- und Gartenarbeit bis zu den komplexesten

handwerklichen Aktivitäten – müssen erworben werden. Sie werden sich umso differenzierter entfalten und habitualisieren, umso differenzierter sie regelmäßig praktisch gebraucht werden. Eine gewisse Regelmäßigkeit, eine möglichst rhythmische Routine in sinnvollen Zusammenhängen muss daher sein; nur auf der Grundlage von Wiederholung, von Gewohnheit, von regelmäßiger Übung können selbstverständliches Können und selbstverständlicher Genuss entstehen. Dabei wird die Übung umso erfolgreicher sein, desto stärker sie mit genuinen eigenen Interessen verbunden ist; Jürgen Funke-Wieneke schreibt:

„Übung ist eben: eine Lösung vermuten, sie eigensinnig und eigensinnlich verfolgen, Glück damit haben, oder sich täuschen und neubeginnen mit anderer Sicht und anderer Absicht, und dies immer sofort, bis man dort ist, wo man hin will. 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, der weiß, wovon die Rede ist.

Sich-Bewegen-Lernen und Handeln-Lernen gehören eng zusammen. Eine gesunde Entwicklung setzt ein Mindestmaß an gewohnheitsmäßiger Bewegung und gewohnheitsmäßiger leiblich-

körperlicher Aktivität voraus. Dabei geht es weniger um technische Übung als vielmehr um Übung in Sinnzusammenhängen; das bezieht sich auch auf das Umlernen, die Überwindung falscher Routinen (Sitzen) oder schlechter leiblicher Gewohnheiten (z.B. regelmäßiger Drogenkonsum).

Auftritt und Erscheinung

Aber es gibt noch eine dritte Dimension der Leiblichkeit, die bei Bollnow ebenfalls nicht vorkommt, die aber gerade unter postmodernen Bedingungen zentrale Bedeutung hat: Der Leib ist auch Erscheinungsleib. Ich erscheine der Welt, aber auch mir selbst in leiblicher Form. Leiblich zeige ich mich der Welt und setze mich den Blicken und Wahrnehmungen der Anderen aus – und ich weiß es. Wenn ich mich direkt oder auch im Spiegel ansehe, bin ich zugleich Subjekt und Objekt des Blicks und wiederum weiß ich es. Hier liegt der Kern der leibbezogenen Fantasien, aber auch Ängste; das kennt jede, jeder aus der eigenen Erfahrung. Helmut Plessner hat diese »exzentrische Positionalität« des Menschen in den Mittelpunkt seiner Anthropologie gestellt.

Die leibliche Erscheinung hat also immer auch symbolische Bedeutung. Dass der Leib als Ganzes ein entscheidendes Ausdrucksorgan darstellt, bildet einen wichtigen Teil der alltäglichen Erfahrung. An der Körperhaltung, an Mimik, Gesten, Stimme des Anderen nehmen wir Stimmungen, Gefühle und Atmosphären wahr, die für unsere Kommunikation mit ihm zentrale Bedeutung haben. Wir bilden spontan einen – nicht leicht revidierbaren – Gesamteindruck

von der Performance des Anderen. Der körpersprachliche Ausdruck bildet ein wichtiges Medium der Kommunikation, auch wenn er nicht immer eindeutig ist und leicht fehlinterpretiert werden kann. Das gilt besonders in interkulturellen Kommunikationszusammenhängen – gleiche Gesten oder Haltungen können in unterschiedlichen Kulturen sehr Unterschiedliches bedeuten. Die leibliche Symbolisierungsfähigkeit wird schon in der frühesten Kindheit grundgelegt. Das Kind drückt Zustände, Bedürfnisse, Wünsche, Schrecken und Trauer leiblich aus; die leibliche Symbolisierungsfähigkeit bildet in gewisser Hinsicht den Ausgangspunkt und die Grundlage aller späteren kommunikativen Kompetenzen.

Es gibt viele Gründe dafür, dass gerade der Erscheinungsleib in postmodernen Zeiten eine steile Karriere durchlaufen hat, deren Ende keineswegs abzusehen ist. Hier findet sich allerdings ein großes Problem, das im Kern im Verlust der Selbstverständlichkeit des Erscheinungsleibs besteht. Es sind nicht nur die rasch wechselnden Musik- und Kleidungsmoden, die die Stilisierung, die Performance, die Show so stark in den Mittelpunkt gerückt haben. Es sind auch nicht nur die Verlängerung der Jugendphase und die damit verbundene, wachsende Bedeutung der Peers in den Jugendkulturen, die zu einer immer stärkeren Fixierung gerade von Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf die Erscheinung führen – mit der Folge, dass sich inzwischen gelegentlich schon junge Mädchen schönheitschirurgische Eingriffe (Nasen- oder Ohrenkorrekturen, Brustvergrößerungen oder -verkleinerungen, etc.) zur Konfirmation oder zum 18. Geburtstag wünschen. Auch der Hinweis auf den verbreiteten Narzissmus und die damit eng verbundene Ästhetisierung

der Erscheinung bietet noch keine zureichende Erklärung. Grundlegend ist vielmehr die Tatsache, dass frühere, an Klasse und Stand gebundene soziokulturelle Normen sich verflüssigen und nicht nur den Zwang zur Individualisierung hinterlassen, sondern auch das allgemeine Modediktat des jungen, sportlichen, schlanken, gesunden Körpers ermöglicht haben.

Die Stilisierung der Erscheinung, des eigenen Körpers, der Auftritt und die Show als Zentrum des Lebens, die Ästhetisierung auch des alltäglichen Lebens sind Phänomene, die in der Forschung über jugendliche Subkulturen seit langem thematisiert sind. Dort werden sie interpretiert als die Residuen, die für Jugendliche angesichts einer Welterfahrung, in der die vorgefundene und von den Erwachsenen bestimmte Welt als immer schon fertig, kaum beeinflussbar und zutiefst gefährlich bzw. bedrohlich erlebt wird, noch als offen erscheinen. Die Kosten sind hoch: Die einschlägigen Statistiken zeigen eine rapide Zunahme von Ess- und Bewegungsstörungen gerade im Jugendalter. Der Erscheinungsleib ist also in besonderem Ausmaß immer zugleich Beziehungsleib; er ist von vornherein auch auf die Anderen bezogen. Freilich geht der Beziehungsleib nicht auf im Erscheinungsleib; er bezieht sich vielmehr auf die grundlegende Tatsache der Sozialität der Leiblichkeit.

Die Spannung zwischen Individualisierung und Normierung auszutarieren und darin einen eigenen, lebbareren Weg zu einem eigenen, akzeptierten Erscheinungsleib zu finden, gehört inzwischen zu den schwierigsten Bildungs- und Entwicklungsaufgaben überhaupt. Pädagogische Einwirkung wird hier vor allem den Weg der negativen, d.h. der indirekten Erziehung gehen: Es geht weniger um Aufklä-

rung und moralischen Appell, vielmehr um die Einrichtung förderlicher und fordernder Bildungs- und Entwicklungsumgebungen: nicht einmal in der Woche Sport-Unterricht, sondern täglich; keine Cola-Automaten in der Schule, sondern welche für Mineralwasser oder frische Säfte; keine Schokoriegel, sondern Bananen; nicht nur wissenschaftsorientierter Unterricht, sondern auch Unterricht in den praktischen und freien Künsten; nicht nur rezeptives, sondern auch produktives Lernen, etc.

Pädagogische Konsequenzen:

Zum Schluss will ich mit zehn Thesen die Konsequenzen für die Künste in der Schule wenigstens andeuten:

1. Mit der gesellschaftlichen Modernisierung wächst die Bedeutung von Allgemeinbildung im Sinne „allgemeiner Menschenbildung“ (Humboldt) und der Entfaltung der Subjektivität der Person. Die Schule kann und muss jungen Menschen ein sinnvolles Fundament für ihre gegenwärtige und künftige Lebensführung bieten, indem sie ihnen Erfahrungen mit den Möglichkeiten der menschlichen Kultur und des menschlichen Zusammenlebens erschließt. Die Schule ist daher nicht nur auf die Vorbereitung für die Zukunft, sondern auch auf eine möglichst sinnvolle Erfahrung und Gestaltung der Gegenwart zu beziehen.
2. Mit der gesellschaftlichen Modernisierung wächst zugleich die Bedeutung von allgemeinen Qualifikationen („Schlüsselqualifikationen“). Politische Mündigkeit und ökonomische Handlungsfähigkeit

erfordern Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz. Sie müssen in der Schule nachhaltig gefördert werden.

3. Die freien und die praktischen Künste (Theater, Literatur, Musik, Bildende Kunst, Tanz, Sport etc.) sind kein überflüssiger Luxus, sondern - gemeinsam mit den Wissenschaften - das zentrale, definierende Element der Bildung. Sie tragen sowohl zur Allgemeinbildung als auch zu den politischen und ökonomischen Schlüsselqualifikationen entscheidend bei. In den Schulen gehören sie ausgebaut, nicht abgebaut. Von zentraler Bedeutung ist daher die Einführung des Theaters (Darstellendes Spiel) als drittes künstlerisches Fach in allen Schularten.

4. Die Auseinandersetzung mit ästhetischen Gestaltungsproblemen fördert zugleich ganzheitliche Bildungsprozesse und soziale Qualifikationen. Rationale und emotionale, intellektuelle und kreative, physische und musische, individuelle und soziale Fähigkeiten werden gleichermaßen angesprochen und entwickelt. Gefordert ist, im wörtlichen Sinne, „Leibesübung“. Anthropologische, bildungstheoretische und bildungspolitische Argumente ergänzen und stützen sich hier gegenseitig.

5. Unter den bildungspolitischen Forderungen nach zukunftsweisenden Schul- und Unterrichtskonzepten wie z.B. handlungs- und erfahrungsorientierter Unterricht, Projektunterricht, Freiarbeit etc. kommt den Künsten eine herausragende Bedeutung zu. Sie bilden einen zentralen Bestandteil von Schulkultur und pädagogischer Schulentwicklung, weil sie - im Unterschied zu bloß methodischen Unterrichtskonzepten - einen zugleich inhaltlich, methodisch und

institutionell bestimmten Rahmen für kreative Bildungs- und Qualifikationsprozesse schaffen.

6. Die Künste können einen wesentlichen Focus der pädagogischen Schulentwicklung darstellen, weil sie sich besonders für fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterrichts eignen. Sie können somit auch wesentlich zu einer substantiellen Kooperation im Kollegium beitragen.

7. Die Künste bieten besonders gute Chancen für die pädagogische Arbeit mit altersgemischten Gruppen. Die Arbeit mit altersgemischten Gruppen gewinnt in einer Zeit, in der den Kindern die Geschwister ausgehen, immer höhere Bedeutung. Darin liegen nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Lehrerinnen und Lehrer besondere Erfahrungs- und Entwicklungschancen.

8. Die Schule soll und kann nicht nur ein Lebens- und Lernzentrum, also ein Kulturzentrum für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die sie tragende und mit ihr verbundene Öffentlichkeit sein bzw. werden. Dazu bieten die Künste besonders vielfältige Möglichkeiten. Sie bilden eine kulturelle Ressource für die Öffentlichkeit und können auf besondere Weise dazu beitragen, kulturelle, soziale und ökonomische Ressourcen für die einzelne Schule zu erschließen.

9. Die Künste in der Schule stehen, vor allen weiteren Aufgaben, unter einem pädagogischen Primat. Zentral ist der Bildungsauftrag. Es geht nicht um eine ästhetische Selbstverwirklichungsbühnen für verhinderte freie Künstlerinnen und Künstler, sondern um beson-

ders fruchtbare pädagogisches Medien. Gerade deshalb ist es sinnvoll, die Zusammenarbeit mit praktizierenden Künstlern zu suchen.

10. Dass Unterrichten und Erziehen mehr mit Kunst als mit Wissenschaft zu tun hat, weiß jede nachdenkliche Lehrerin, jeder nachdenkliche Lehrer. Ästhetische Bildung ist daher nicht nur eine Aufgabe für die Schüler, sondern auch für die Lehrerinnen und Lehrer. Denn Schulkultur gibt es nur durch und mit Kultur. Alle Schüler und alle Lehrer müssen im Lauf ihrer Bildungsprozesse nachhaltige, intensive Erfahrungen mit allen wesentlichen künstlerischen Formen machen können.